

**Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do
Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos
didáticos?**

Maria Isabel Cadete Laranjeiro

Lisboa, Novembro de 2011

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?

Maria Isabel Cadete Laranjeiro

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Orientadora
Professora Doutora Isolina Oliveira

Lisboa, Novembro de 2011

*“ Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
tomando sempre novas qualidades...”*

(Camões, 1973, Soneto 24, p. 64)

RESUMO

O presente estudo centra-se na sequencialidade entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB). Funda-se no pressuposto de que a transição entre ciclos ao longo dos percursos educativos é uma questão fulcral, na óptica da articulação e da continuidade, factores decisivos para o sucesso educativo.

A investigação desenvolveu-se a partir de dois grandes eixos de análise: um, o papel da EPE e as competências consideradas essenciais promover nesse nível educativo; outro, a continuidade no processo educativo das crianças entre este nível e o 1º ano do 1º ciclo. Fundamentou-se em estudos, teorias e orientações sobre o papel da educação de infância e das articulações curriculares entre estes dois graus educativos, mais especificamente, sobre as orientações curriculares para os dois níveis e sobre os modelos pedagógicos mais adoptados nos seus processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa decorreu durante o ano de 2010 num Agrupamento de Escolas de Lisboa, inscrevendo-se no design de um estudo de caso, uma vez que se pretende descrever, analisar e compreender aprofundadamente o fenómeno da transição entre a EPE e o 1ºCEB, num contexto específico. Utilizaram-se fontes múltiplas e variadas de dados de evidência, através de questionários, análise de documentos e observações de aulas e fazendo a análise e triangulação desses dados, num processo indutivo de apresentação dos resultados.

Os resultados deste estudo retratam que, por um lado, se regista confluência nas concepções (conjunto de ideias ou de pontos de vista mais ou menos explícitos que têm por função guiar a sua prática pedagógica) dos docentes destes dois graus educativos sobre o papel da EPE e as competências promovidas no final desse nível, consonantes com o definido nos documentos legais, e que estas encontram seguimento e aprofundamento nas áreas de aprendizagem que constituem o programa do 1º ano. Por outro lado, numa perspectiva complementar, ressaltam vínculos no modo como concebem o processo de ensino e aprendizagem, que, no entanto, não se reflectem no modo como o aplicam nas suas práticas didácticas e avaliativas. Propomos uma reflexão 1) sobre o conceito de educação que se pretende promover neste Agrupamento, 2) sobre a especificidade da EPE, para que não se enquadre numa antecipação da escolarização, 3) clarificando, para cada nível educativo, tendo em conta a articulação e a continuidade entre estes, os seus objectivos, fundamentações e funções, nomeadamente quanto à articulação ensino-aprendizagem-avaliação.

PALAVRAS-CHAVE:

Transição pré-escolar-1º ciclo; competências; processo de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

The present study focuses on the sequentiality between the Pre-School Education (EPE) and the First Cycle of Basic School (1st CEB). It is based on the assumption that the transition between cycles throughout the education is a key issue, in terms of coordination and continuity, key factors in educational success.

The research was developed from two main areas of analysis: one, the role of EPE and competences considered essential to promote at this educational level; another, the continuity in the children's educational process between this level and the 1st year of 1st cycle. It was based on studies, theories and guidelines about the role of early childhood education and the curriculum joints between these two educational degrees, more specifically, about the curriculum guidelines for the two levels and about the pedagogical models adopted in their processes of teaching and learning.

The search took place during 2010 in a Group of Schools in Lisbon, subscribing the design of a case study, since it pretends to describe, analyze and understand in depth the phenomenon of transition between the EPE and the 1st CEB, in a specific context. We used multiple sources and varied data evidence, through questionnaires, document analysis and observations of lessons and doing the analysis and triangulation of data, in an inductive process of reporting.

The results of this study portray that, on one hand, we can witness confluence between the conceptions (set of ideas or points of view more or less explained with the task of guiding their practice) of the teachers of these two educational degrees about the role of EPE and competences promoted at the end of this level, in line with the defined in legal documents, and that those competences are followed up and deepened at the areas of learning that constitute the 1st year program. On the other hand, in a complementary perspective, highlight bonds in their conceptions about the teaching and learning process, which, however, is not reflected in how they apply it in their teaching and evaluating practices. We propose a reflection 1) about the concept of education that seeks to promote in this Group, 2) about the specificity of EPE, which does not fit in anticipation of schooling, 3) clarifying, for each educational level, bearing in mind the coordination and continuity among them, their aims, reasoning and functions, particularly with regard for the coordination between teaching-learning-assessment.

KEYWORDS:

Transition preschool - 1st cycle; competences; teaching and learning process.

AGRADECIMENTOS

Para a conclusão deste estudo muitas foram as pessoas que contribuíram, quer incentivando à sua realização, orientando e apoiando o seu percurso, disponibilizando-se para serem participantes.

A todos, em geral, agradeço, mas quero dirigir um agradecimento especial a algumas pessoas que tiveram um papel mais particular neste percurso.

Aos professores e colegas do Mestrado pelas boas “discussões electrónicas” que me fizeram reflectir, investigar, aprender e sistematizar sobre a problemática do ensino e da aprendizagem, apesar do “desespero” muitas vezes sentido pela profusão de mensagens recheadas de conteúdo com que deparava muitas vezes, logo no dia da abertura da actividade, quando chegava ao computador no final de um dia de trabalho e era necessário “pôr a leitura em dia” e “meter a minha colherada”. Ajudou-me a ser mais organizada e a focar-me melhor e a orientar as minhas investigações para este trabalho final.

Em especial à Professora Doutora Ivone Gaspar, óptima coordenadora deste Mestrado e à Professora Doutora Isolina Oliveira, excelente orientadora deste estudo, sempre atentas e disponíveis, apoiando e ajudando a esclarecer o percurso, exigindo e apoiando a sua coesão e integridade.

À Direcção do Agrupamento de Escolas onde decorreu o estudo, pela franca anuência e abertura ao mesmo, em especial, aos docentes do 1º ciclo que se disponibilizaram a responder ao questionário e, mais particularmente, às educadoras e professoras do 1º ano, que ainda se dispuseram a serem observadas numa aula e a disponibilizarem alguns dos seus documentos. Sem eles este estudo não se poderia ter realizado.

À educadora Manuela Rosa, pelo seu apoio com bibliografia e por ter contribuído para testar o questionário, o que também agradeço à Doutora Isabel Lopes da Silva, uma das autoras das Orientações Curriculares e a duas professoras do Departamento de Educação e Ensino a Distância.

Muito carinhosamente aos meus pais, irmãos e famílias, pelo afecto e segurança que sempre senti e que me desculparam os alheamentos a que os sujeitei.

Com muito amor e orgulho, aos meus filhos por terem compreendido o meu empenhamento, e que o meu apoio durante este processo ia diminuir, demonstraram-me

grande cumplicidade, libertando-me de certas “tarefas”, solicitando-me menos e tornaram-se mais autónomos, responsáveis e souberam crescer e fazer o seu percurso.

Ao Ricardo, pelo incentivo à persecução deste estudo, por ter construído comigo tantos momentos importantes neste percurso e, com a sua confiança, simplicidade e serenidade me ter ajudado a acreditar na minha capacidade de o levar a um bom fim.

A todos estou muito grata.

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

1ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

DP – Dossier do Professor

E - Educadora

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEB – Organização Curricular para o Ensino Básico

OCPEB - Orientações Curriculares e Programas para o Ensino Básico

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

P - Professora

PCT – Projecto Curricular de Turma

Rel PCT – Relatório do PCT

ROA – Registo das aulas observadas

Índice Geral

Introdução	1
Primeira Parte: Enquadramento do Estudo	5
Capítulo I – Formulação e Caracterização do Problema	7
1. Enquadramento do tema	7
2. Formulação do problema de investigação	8
3. Objectivos do estudo e questões de investigação	11
Capítulo II – Enquadramento teórico	13
1. Definição de Conceitos	13
1.1. Educação e ensino	13
1.2. Currículo e programa	15
1.3. Competências e avaliação	16
2. Currículo na EPE e no 1ºCEB	19
2.1. Orientações curriculares para a EPE e Orientações curriculares para 1º ciclo	20
3. Princípios Pedagógicos na EPE e no 1ºCEB	25
4. Práticas Didácticas na EPE e no 1ºCEB	28
5. Parâmetros de Avaliação Aplicados na EPE e no 1ºCEB	32
Capítulo III. Metodologia de Investigação	37
1. Fundamentos metodológicos do projecto	37
1.1. Fundamentação das opções metodológicas	37
1.3. Design do estudo	39
2. Instrumentos de Recolha de Dados	41
2.1 Inquérito por questionário	42
2.2. Observação	43
2.3. Análise documental	43
3. Método de análise de dados	44
Capítulo IV - Trabalho de Campo	45
1. Contexto do Estudo	45
2. Etapas e procedimentos do trabalho de campo	46
2.1. Recolha de dados	47
2.1.1. Questionário	49
2.1.2. Análise de Documentos	51
2.1.3. Observação	52

3. Métodos de análise de dados	53
Segunda Parte: Resultados do Estudo	55
Capítulo V. Apresentação e Análise dos Dados	57
1. Caracterização dos participantes	57
1.1. Género	57
1.2. Nível de Docência	58
1.3. Idade	58
1.4. Habilitações académicas.....	59
1.5. Tempo de serviço.....	59
2. Papel da EPE	60
3. Competências essenciais no final da EPE	67
3.1. Área de Formação Pessoal e Social.....	68
3.2. Área de Conhecimento do Mundo.....	74
3.3. Área de Expressão e Comunicação	80
3.3.1. Área de Expressão e Comunicação – Domínio das Expressões.....	81
3.3.2. Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Comunicação Oral	86
3.3.3. Competências na Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Abordagem à Leitura e à Escrita	89
3.3.4. Competências na Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Abordagem à Matemática.....	93
4. Processo de Ensino e Aprendizagem.....	98
4.1. Pressupostos que o fundamentam.....	99
4.2. Papel do professor	102
4.3. Papel do aluno	104
4.4. Tipo de materiais	106
4.5. Tipo de tarefas	109
4.6. Organização do Ambiente Educativo	112
4.7. Valorização do erro	116
4.8. Papel da Avaliação	117
4.9. Instrumentos de Avaliação e sua regularidade	121
Capítulo VI. Considerações Finais	127
1. Papel da Educação Pré-Escolar	127
2. Competências promovidas nos dois níveis educativos	128
3. Processo de ensino e aprendizagem.....	133

4. Recomendações	145
Referências Bibliográficas.....	153
Referências Legislativas e Orientadoras	163

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias e indicadores segundo as questões do estudo.....	48
Quadro 2 - Sequência da actividade/competências investigativas (registo de aulas observadas)	78
Quadro 3 - Relação de comunicação(registo de aulas observadas).....	100
Quadro 4 - Relações Interdisciplinares (registo das aulas observadas).....	100
Quadro 5 – Tipo de interacções (registo de aulas observadas).....	105
Quadro 6 - Materiais utilizados durante a experiência e instrumentos de sistematização e avaliação (registo de aulas observadas).....	108
Quadro 7 - Tipo de organização dos grupos e das tarefas promovidas (registo de aulas observadas)	111
Quadro 8 - Ideias aplicadas pelas docentes que consideram inovadoras (resposta optativa no questionário)	115
Quadro 9 - Valorização do erro (registo de aulas observadas).....	117
Quadro 10 - Dificuldades nas práticas avaliativas (resposta optativa no questionário).....	119
Quadro 11 - Instrumentos de avaliação e regularidade de aplicação	121

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição dos participantes segundo o género	57
Figura 2 - Distribuição dos participantes segundo o nível de docência	58
Figura 3 - Distribuição dos participantes segundo a idade.....	58
Figura 4 - Distribuição dos participantes segundo as habilitações académicas	59
Figura 5 - Distribuição dos participantes segundo o tempo de serviço.....	59
Figura 6 - Papel da EPE.....	60
Figura 7 - Competências na Área de Formação Pessoal e Social.....	69
Figura 8 - Competências na Área de Conhecimento do Mundo.....	75
Figura 9- Competências na Área de Expressões e Comunicação - Domínio das Expressões	81

Figura 10 - Competências na Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Comunicação Oral	86
Figura 11 - Competências na Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Abordagem à Leitura e à Escrita	90
Figura 12 - Competências na Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Abordagem à Matemática.....	94
Figura 13 - Pressupostos que fundamentam o Processo de Ensino e Aprendizagem	99
Figura 14 - Papel do professor.....	103
Figura 15 - Papel do aluno.....	105
Figura 16 - Tipo de materiais	106
Figura 17 - Tipo de tarefas	109
Figura 18 - Organização do ambiente educativo	113
Figura 19 - Valorização do erro.....	116
Figura 20 - Papel da avaliação.....	117

INTRODUÇÃO

Na problemática da escola actual constata-se grande consenso quanto à articulação horizontal e vertical dos currículos, considerada fulcral para o sucesso educativo nas várias orientações legislativas e perspectivas científico-pedagógicas sobre os processos de ensino e aprendizagem. Como se refere nas Orientações Curriculares e programas para o Ensino Básico (ME, OCPEB, 2001), “foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula”, e, neste sentido propõe-se o apoio do “desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular” (p. 2)

O currículo é entendido, neste quadro, pelo “conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, atitudes e valores a desenvolver pelos alunos” (idem, 2001, p. 3) ao longo do percurso educativo. São os gestores escolares e os professores que gerem estas políticas educativas no seio das escolas, através do projecto educativo, e que dinamizam processos de gestão articulada no quadro de uma maior flexibilidade, que procura encontrar respostas adequadas às necessidades dos alunos e aos contextos em que os professores trabalham. Importa ter presente que estes processos de gestão só são possíveis em regime de “autonomia da escola” que resulta, como afirma Barroso (2005), da “confluência de vários interesses, políticos, profissionais e pedagógicos, que é preciso gerir, integrar e negociar” (p. 109).

É nesta realidade complexa, num cenário de múltiplas interacções sociais, que a escola se move e produz uma cultura de organização própria que tem como grande meta obter bons resultados escolares que satisfaçam a formação integral do aluno, nas suas múltiplas dimensões incluindo o cumprimento do papel social de contribuir para a formação de cidadãos com as competências técnicas, científicas e sociais necessárias à sua integração plena na vida activa. Este novo paradigma implica a promoção de competências sociais integradoras de todo o processo educativo, por isso transversais a todas as áreas curriculares, impulsionadoras de interacções construtivas e pessoais, como a auto-estima positiva, a curiosidade e desejo de aprender, a auto-organização/iniciativa, a criatividade e a ligação ao mundo, que conferem sentido, valor à educação, estando na base de uma orientação pró-social e construtiva do mundo (Portugal, 2010).

Acarreta ainda, como se constata nos desígnios das políticas educativas, nas várias perspectivas científicas e pedagógicas de autores de referência e de estudos sobre a

temática, a dimensão de continuidade educativa, ou seja, uma articulação horizontal e vertical quer ao nível curricular quer quanto aos processos de ensino e aprendizagem, no sentido de “coerência e sequencialização educativa como base de um desenvolvimento, gradual, harmonioso, integrado, das competências desejáveis e possíveis” (Alarcão, 2009, p. 115). A referida articulação não significa que cada nível educativo perca a sua genuinidade, mas que se estruture, tendo em conta e estabelecendo conexões com os níveis antecedente e posterior.

Reportamo-nos, neste estudo, em particular, à transição entre a EPE e o 1º ano do 1ºCEB, num dado Agrupamento de Escolas de Lisboa, por três ordens de razões: i) insatisfação pessoal face ao reconhecimento do trabalho profissional como educadora de infância; ii) confronto com lacunas na formação quanto à temática e iii) pelas considerações político-pedagógicas já atrás tecidas e suas aplicações no próprio contexto de trabalho, o Agrupamento de Escolas em estudo.

A EPE, em Portugal, promove uma oferta pública de carácter gratuito, mas, pelo seu cunho de frequência não obrigatória e enquadramento curricular meramente orientativo, é muitas vezes desvalorizada ou desprestigiada por não acarretar compromentimentos como o cumprimento de programas e respectiva associação ao sucesso educativo, referenciado unicamente com o peso institucional do currículo e com os resultados dos alunos. Ora, a EPE é consagrada na lei como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (OCEPE, 1997, p. 15). Este é logo o princípio geral da Lei-Quadro que a configura e a sua essência é também patente na legislação que norteia o 1ºCEB.

Analisando, por um lado, as orientações curriculares legisladas e proclamadas em referências científicas relativas a estes dois níveis educativos, conclui-se que são muito próximas, definidas como continuidade progressiva. Por outro lado, ao observarmos os promulgados processos de abordagem às competências consideradas essenciais a desenvolver nos dois graus de educação, verificamos que são, actualmente, exactamente os mesmos, aproximando-se dos processos já promulgados para o pré-escolar.

Implícita ainda no princípio apontado está a relevância atribuída à correlação entre os diversos níveis que abrangem a educação ao longo da vida, na sua finalidade última, de formação e desenvolvimento equilibrado da criança ou jovem, tendo em vista a sua

plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Ou seja, à verdadeira articulação entre ciclos ou níveis educativos, problemática muito proclamada e debatida, essencialmente entre a EPE e o 1º ciclo. Contudo, constata-se que, a sua realização, na maioria dos casos, se limita a “actividades pontuais conjuntas” (Serra, 2004, p. 112) e a uma reunião para passagem dos processos dos alunos que transitam, não atingindo, desta forma, esse objectivo, apesar de ao nível das intenções dos docentes, tal ter sido pensado e registado nos seus documentos como intenção, o que denota alguma preocupação nesse sentido.

A nossa intenção é perceber como se poderá ultrapassar esta situação, partindo do princípio de que a articulação entre ciclos implica perceber como cada nível se organiza, quais os seus objectivos educativos, que conteúdos curriculares são veiculados e que metodologias são utilizadas.

Decorrente das ponderações enunciadas, emerge, então, a questão central desta investigação - EPE e 1º Ano do 1ºCEB: que relações pedagógicas e vínculos didácticos?

De forma a podermos responder a esta questão, partimos para esta investigação, com o objectivo de, por um lado, compreender melhor os desígnios político-pedagógicos curriculares e relativos a didácticas, e, por outro, de perceber a sua relação com as concepções e as práticas dos docentes destes dois níveis educativos específicos, analisando ainda a consistência entre estas.

Foi nesta perspectiva que organizámos o trabalho, apresentando-o em duas partes:

Na primeira parte, abordamos o enquadramento do estudo, por um lado, contextualizando a sua questão orientadora e situando-a nos conceitos e dimensões teórico-práticas que envolve. Assim, apresenta-se, no capítulo I, a formulação e caracterização do problema central de investigação, com a definição dos objectivos e levantamento de questões inerentes que orientam a pesquisa.

Para obtermos uma visão panorâmica do tema, no capítulo II, apresentamos a fundamentação teórica, analisando-o também à luz da sua discussão teórica e legislativa, decompondo-o essencialmente em três dimensões: 1) o papel da EPE e as competências promovidas no final desse nível; 2) comparação entre estas e as preconizadas para o 1º ano e 3) princípios pedagógicos e práticas didácticas envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem proclamados.

Por outro lado, fundamenta-se a natureza do estudo, englobando a metodologia de investigação utilizada e o trabalho de campo. Então, no capítulo III, explicita-se a metodologia e estratégias que fundamentam esta investigação como um estudo de caso.

Caracteriza-se o inquérito por questionário, a análise documental e a observação de aula, instrumentos utilizados na pesquisa, e apresentam-se os métodos seleccionados para o tratamento dos dados recolhidos. O capítulo IV dá notícia do desenrolar do trabalho de campo, descrevendo o seu contexto de estudo, as etapas e procedimentos de recolha e análise de dados.

A segunda parte abarca os resultados da investigação, ilustrando a sua análise e tratamento, que justificam as asserções apresentadas nas conclusões e fundamentam as considerações ponderadas. Surge, portanto, o capítulo V, referente à apresentação e discussão dos dados, apresentando quadros demonstrativos das concepções e das práticas dos docentes dos dois níveis educativos em relação às categorias analisadas, decorrentes da frequência de referências de cada indicador, aí exibida. Configuram-se as conclusões, enformadas na discussão dos resultados, triangulando os dados mais relevantes entre si, ou seja, inter-relacionando-os e cruzando-os ainda com informações resultantes de outros estudos, de referências teóricas ou legislativas, apresentando, assim, o retrato da continuidade no processo educativo das crianças que transitam do pré-escolar para o 1º ano, neste Agrupamento.

Em jeito final, no capítulo VI, tecem-se algumas considerações quanto aos resultados obtidos, tentando salientar as afinidades na natureza das competências promovidas nos dois níveis educativos, nas tipologias das suas práticas didáticas e nos parâmetros de avaliação que aplicam. Analisam-se constrangimentos e oportunidades que suscitam, e sugerem-se algumas medidas para melhorar a situação equacionada como o problema central do estudo.

PRIMEIRA PARTE

ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

*" As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor.
Aprendemos palavras para melhorar os olhos.
Há muitas pessoas de visão perfeita que nada vêem...
O acto de ver não é coisa natural.
Precisa ser aprendido!"*

Rubem Alves (1933), escritor brasileiro

*"O objectivo do esforço científico não é a eficácia na acção
sobre o universo que nos rodeia,
mas a coerência da nossa representação do universo;
é antes de mais uma procura de lucidez"*

Albert Jacquard, cientista e ensaísta francês (1925)

CAPÍTULO I – FORMULAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA

Importa começar por contextualizar o tema deste estudo, apresentando a sua questão central, que se formula e caracteriza através da definição de objectivos e levantamento de questões inerentes que orientam a pesquisa para o entendimento do problema apresentado.

1. Enquadramento do tema

A transição entre ciclos, nomeadamente entre a EPE e o 1ºCEB, é um tema muito comentado e falado, em termos teóricos, mas pouco discutido e concretizado na prática, ou seja, entre os docentes destes dois níveis educativos, particularmente no Agrupamento em estudo.

Esta é parte da motivação que esteve na origem deste projecto e que tem uma tripla raiz, como já se referiu – insatisfação pessoal face a um trabalho profissional (educador de infância), tantas vezes tido como ineficaz e sem significado (nomeadamente pelos colegas que acolhem as crianças na etapa educativa seguinte); confronto com lacunas na formação inicial e contínua quanto a uma reflexão sobre a continuidade educativa/articulação curricular e suas implicações (apesar de ser um tema tão actual, muito abordado, mas menos reflectido e praticado), aliado a uma terceira razão que se prende com considerações político-pedagógicas, já que a escola, enquanto unidade organizacional, tende a constituir-se em estruturas cada vez mais alargadas, que agrupam estabelecimentos de vários níveis educativos, fruto de uma política de descentralização que procura uma maior contextualização educativa, na tentativa de procurar respostas às exigências, cada vez mais complexas, da sociedade actual.

A filosofia educativa que está na base dos agrupamentos subentende o favorecimento de um percurso sequencial e articulado dos alunos, o que impele a ideia da existência de uma articulação curricular entre os diferentes níveis educativos que dela fazem parte. Porém, levantam-se e abordam-se, a nível apenas dos docentes do pré-escolar, reflexões inerentes relacionadas, por um lado, com as competências promovidas na EPE, os métodos e processos utilizados para as preconizar, as orientações curriculares e procedimentos de avaliação instituídos e efectivados no final deste nível educativo e, por outro lado, a sua repercussão no processo educativo imediato das crianças, ou seja, na transição para o primeiro ano do 1ºCEB, o que suscita ponderações

relativas às competências consideradas basilares para esta nova etapa educacional, aos processos de avaliação, à sua continuidade curricular e aos métodos para a implementar.

Estas questões são levemente abordadas, mas numa perspectiva unidireccional, ou seja, na nossa opinião, falta uma discussão séria sobre esta matéria, entre os educadores e com os professores do 1º ciclo, de modo a começar-se a estabelecer um currículo continuado, e a estruturar Projectos Educativo e Curricular de Agrupamento sentidos, elaborados, promovidos e (re)avaliados pelos próprios docentes que o integram.

Decorrente destas reflexões, emerge a problemática a estudar nesta investigação, nomeadamente, das relações pedagógicas e dos vínculos didáticos entre a EPE e o primeiro ano do 1ºCEB, uma vez que a transição entre estes dois níveis do percurso educativo é preconizada como uma continuidade educativa e a sua articulação considerada como um factor decisivo para o sucesso educativo das crianças.

Então, que relações pedagógicas, ao nível do processo educativo sistematizado e que ligações, quanto às abordagens de ensino-aprendizagem existem entre estes dois níveis educativos?

Resulta deste quadro de considerações o título deste projecto: “EPE e Primeiro Ano do 1ºCEB: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?”

2. Formulação do problema de investigação

A Lei-Quadro da EPE estabelece como princípio geral que “a EPE é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro EPE, 1997).

Preconiza que, durante esta etapa se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que aprendam a aprender, não se pretendendo que a EPE se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspective no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte, criando, também, condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.

Considerando as características específicas do documento-base, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), estamos perante um quadro de referência e conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças, mas reconhecendo que “as Orientações Curriculares não são um programa e diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, pois incluem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (OCEPE, 1997, p. 13).

A avaliação educativa prende-se sempre com os fundamentos, princípios pedagógicos, objectivos e didácticas implementadas. Em todos os documentos, quer legais quer de natureza teórica, a avaliação para a EPE é apenas levemente abordada ou tenuemente referida. O modelo de avaliação preconizado para a EPE, pelas suas características singulares, prescreve uma abordagem reguladora do processo de desenvolvimento das crianças, quer como referencial das suas competências, como da sua envolvência nos processos de aprendizagem e, ainda, como reguladora e orientadora da acção do educador, como processo de recolha de informações de suporte às opções e intenções educativas e (re)formulação das orientações de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e do grupo.

Baseia-se na observação de cada criança e do grupo para perceber as suas capacidades, interesses, dificuldades, evoluções, de modo a dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados para compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança. A observação constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo (OCEPE, 1997). Como tal não é uma avaliação sumativa, mas formativa.

A questão de não estar definido um currículo considerado como um programa, como para os outros graus de ensino, apesar de se desenvolverem competências que os documentos-base apontam e os educadores definem, promovem e avaliam, de uma forma associada à concepção de avaliação-observação fomentada, baseada em registos descritivos, gera alguma desvalorização da EPE e até um certo mal-estar no seio dos educadores, que os condiciona a questionar o seu trabalho, quanto às competências a incrementar e às formas de as implementar e avaliar. Por exemplo, muitos professores do 1º ciclo referem a dificuldade “em ensinar as crianças a ler, a escrever e a contar” devido à ausência de competências que deveriam ter sido asseguradas no nível

educacional anterior. Esta questão prende-se com a problemática da articulação curricular e continuidade educativa de que muito se fala actualmente.

A EPE e o ensino básico têm características, objectivos e metodologias diferenciadas, aliás, desde logo aludidas nos próprios nomes que identificam estes dois níveis educativos, associados a conceitos, que embora possam ser concomitantes, são diversos: educação e ensino. Como refere Roldão (2009), apesar de “quase todos os documentos curriculares portugueses estabelecerem este princípio da integração nas suas introduções”, realçando “embora seja expresso um largo consenso a este respeito entre professores e educadores” sublinha que “a cultura curricular segmentar é muito forte na escola e na administração, transformando muitas vezes essa intencionalidade em mera retórica” (p. 109).

Assim, o peso institucional do currículo, o fantasma da avaliação formal, o receio de que novas práticas curriculares afastem o cumprimento das metas programáticas ou das áreas curriculares associado aos aspectos formais da organização do tempo, do espaço, dos materiais e das relações afectivas, privilegiando-se os momentos de exposição oral do professor e o trabalho individual são, ainda de forma geral, características do ensino básico (Serra, 2004).

É notório o contraste com as especificidades da EPE, nomeadamente o seu currículo aberto e sistema de avaliação menos formal, ainda que esta esteja presente quotidianamente, decorrente da observação informal dos comportamentos das crianças, durante as actividades lúdicas que escolhem livremente de entre os espaços organizados intencional e desafiadoramente, tal como os tempos e os materiais, a promoção de interacções entre pares e adultos, quer ao nível de diálogo, relacionais, como para a organização das actividades propostas e escolhidas.

Então, parece-nos que, resultantes destas diversidades, do facto de as crianças saírem em Julho de uma determinada organização e ingressarem em Setembro numa outra bem diversa, organizações estas que se desconhecem ou pouco se reconhecem e valorizam mutuamente, surgem frases como: “Nós temos um programa para dar... enquanto vocês, no pré-escolar...” ou “As crianças não estão preparadas para aprenderem, nem sabem estar sossegadas a ouvir... São muito irrequietas!”.

Dar valor e sentido aos níveis educativos antecedentes e consequentes alicerçará uma relação mais forte entre os diferentes patamares educativos que lhes conferirá “uma unidade baseada na especificidade de cada um” (Serra, 2004, p. 112), pelo que será necessário, como base para uma verdadeira articulação, que educadores e professores

percebam como cada nível se organiza, quais os seus objectivos educativos, que conteúdos curriculares são veiculados, que metodologias são utilizadas.

3. Objectivos do estudo e questões de investigação

Intentou-se com este estudo perceber os pontos comuns que poderão existir, no Agrupamento em estudo, entre a EPE e o 1ºCEB, focalizado no 1º ano, tanto a nível pedagógico como didáctico, de modo a facilitar a transição entre estes dois níveis educativos, logo o processo educativo das crianças.

Assim, pretendeu-se:

- Comparar as orientações curriculares para a EPE e para o 1ºCEB;
- Determinar a natureza de princípios pedagógicos na EPE e no 1ºCEB;
- Identificar tipologias de práticas didácticas na EPE e no 1ºCEB;
- Conhecer parâmetros de avaliação aplicados na EPE e no 1ºCEB;
- Confrontar a natureza das competências desenvolvidas na EPE com as competências esperadas à entrada no 1º ciclo.

A partir deste objectivos formularam-se as seguintes questões de investigação:

- Que competências a desenvolver na EPE? Serão estas as competências que são continuadas no 1º ciclo?
- Que estratégias de avaliação de aprendizagens são usadas na EPE? E no 1ºCEB?
- Como se promovem essas competências? Como se processa o ensino e aprendizagem nos dois níveis?
- Haverá afinidades no modo como são organizadas as actividades na EPE e no 1º ciclo, mais especificamente no seu 1º ano?
- Poderão essas afinidades ser geradoras de uma maior articulação entre ciclos?

A investigação desenvolveu-se, assim, em dois grandes eixos de análise:

- ⇒ O papel da EPE e as competências consideradas essenciais promover nesse nível;
- ⇒ A continuidade no processo educativo das crianças entre este nível e o 1º ano do 1º ciclo, em relação à progressão curricular e quanto às didácticas suas promotoras.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Importa agora analisarmos o tema da transição entre a EPE e o 1ºCEB à luz da sua discussão teórica e legislativa, a fim de a enquadrarmos conceptualmente e obtermos uma visão panorâmica do que se tem publicado sobre o assunto que é objecto desta pesquisa, o que auxilia também na melhoria e desenvolvimento de novos postulados, juízos e modelos. Para melhor organização desta análise, decompor-se-á a problemática mediante as diversas ópticas, já referenciadas, que a enquadram.

Começaremos por definir alguns conceitos associados à temática, nomeadamente: educação e ensino; currículo e programa; competências e avaliação.

Depois, iremos comparar as orientações curriculares para a EPE e para o 1º ciclo, ao nível da sua regulamentação e de argumentação teórica e prática e examinaremos a natureza de princípios pedagógicos na EPE e no 1ºCEB.

De seguida, tentaremos identificar tipologias de práticas didáticas nos dois níveis educativos e buscaremos, finalmente conhecer parâmetros de avaliação aplicados na EPE e no 1ºCEB.

1. Definição de Conceitos

Uma vez que este estudo incide sobre princípios pedagógicos, práticas didáticas e estratégias de avaliação, parece relevante analisar e clarificar alguns conceitos relacionados com estas dimensões - educação e ensino, currículo e programa, competências e avaliação.

1.1. Educação e ensino

Desde logo pela identificação que se faz destes dois patamares educativos – **educação** pré-escolar e 1º ciclo do **ensino** básico – depara-se com um sentido diverso, pois estas denominações acarretam consigo dois conceitos fundamentais, que, podendo ser concomitantes, não são passíveis de se poderem confundir: educação e ensino. Das diversas definições existentes, apresentamos algumas esclarecedoras.

Então, como Dinello diremos que a educação “se refere a um processo de aquisição de valores que se vão reflectir sobretudo em competências pessoais”, enquanto o ensino “é um sistema organizado com o intuito de fazer passar um conjunto

de conhecimentos que uma dada sociedade entende como essenciais num dado momento histórico” (1987, referido em Serra, 2004, p. 76).

Educação como um “processo de desenvolvimento harmonioso e dinâmico, no ser humano, do conjunto das suas potencialidades (afectivas, morais, intelectuais, físicas, espirituais, etc.); desenvolvimento do sentido de autonomia, de responsabilidade, de decisão, de valores humanos e de felicidade na pessoa; transformação dinâmica, positiva e contínua da pessoa” (Legendre, 1993, p. 435) e ensino enquanto “processo de intermediação que visa suscitar a aprendizagem; sistema organizado com o intento de transmitir conhecimentos teóricos e/ou práticos, de desenvolver ou levar à aquisição de capacidades/habilidades ou de incrementar atitudes, com a finalidade de contribuir para a realização dos objectivos da educação escolar definidos nos programas de estudo” (p. 507).

A concomitância da educação como a “acção consciente que permite a um ser humano desenvolver as suas aptidões físicas e intelectuais bem como os seus sentimentos sociais, estéticos e morais, com o objectivo de cumprir, tanto quanto possível, a sua missão como homem; é também o resultado desta acção” (Reboul, 1971, p. 2) com o ensino advém do comprometimento da educação, enquanto construção pessoal, com o processo de aprendizagem. Este pressupõe uma construção activa por parte do sujeito que aprende, na medida em que integra e reorganiza as aprendizagens, novas informações nas estruturas mentais que já possui e que vai desenvolvendo. Também é um processo social mediante o qual os aprendentes constroem significados com base na interacção entre a informação previamente adquirida e as novas experiências de aprendizagem.

Esta visão envolve a interdependência com o processo de ensino, que se constitui como uma prática humana e social porque se trata de uma actividade intencional, que resulta de uma interacção entre os actores curriculares quanto às pressões exteriores e às definições institucionais dos seus papéis e é encarado no sentido de proporcionar aos alunos experiências relevantes permitindo-lhes a (re)construção da aprendizagem (Pacheco, J. A., 1999).

Assim, a relação entre ensino e aprendizagem vai para além da relação entre acções instrutivas por parte do professor e efeitos de aprendizagem nos alunos, salientando-se a rede de acções e efeitos recíprocos que ocorrem e se reconstruem nas situações didácticas. O ensino e a aprendizagem são conceitos interdependentes, dado que definem tanto uma actividade como o resultado da mesma.

Ensinar é, essencialmente, “um processo contínuo de tomar decisões”, das quais se realçam algumas, como “determinar as necessidades de aprendizagem, escolher objectivos apropriados a essas necessidades”, e depois, na intervenção, “escolher meios relevantes para atingir os objectivos, criar situações específicas de aprendizagem, determinar os modos de influenciar o meio ambiente onde se desenvolve o ensino” (Gaspar, M. I.; Pereira, Teixeira & Oliveira, s.d., p. 3).

1.2. Currículo e programa

Como afirma Roldão (2008) “qualquer percurso de aprendizagem intencional requer um «programa», isto é, um percurso organizativo que permita alcançar a aprendizagem pretendida” (p. 28). Ainda segundo a mesma autora, ao conjunto das aprendizagens pretendidas chama-se currículo e para o atingir é necessário “conceber um programa, uma sequência, uma estrutura... um plano de acção, um meio para alcançar fins pretendidos seguindo uma dada linha e sequência” (p. 28).

Sendo assim, um programa é um instrumento a “usar” (entre outros possíveis), capaz de delinear um percurso para atingir um conjunto de aprendizagens curriculares desejadas. É então, um meio e não um fim. Mas, a “tradição prescritiva uniformista” fortíssima, no sistema português, manifestou-se em “programas detalhados para todas as áreas do currículo, transformados em normativos a «cumprir»”, surgindo como a “única face visível do currículo” (idem, p. 28). Aliás, este conceito de currículo só há pouco tempo começou a usar-se, assim como o de desenvolvimento curricular e o de orientação curricular. Então, afirma ainda esta autora, “o que tem de se cumprir é o currículo, a aprendizagem para cuja consecução [o programa] foi organizado”. Traduzida neste relacionamento com o ensino como o “cumprimento de um programa” e não como “a acção individual sobre um currículo pretendido através de um programa que se usa e sobre o qual se tomam decisões” surge a função profissional dos docentes muito pouco autónoma e reflectida, em que estes são “meros funcionários sem autonomia profissional” (p. 29). Considera esta autora o programa como “algo que será sempre necessário”, que deve ser reflectido no sentido da “sua funcionalidade e uso inteligente” e não encarado apenas no “carácter prescritivo estrito”, que justifica, viciosa e recorrentemente, o que “corre menos bem na acção docente” (p. 30).

O currículo caracterizado como “um modo de transmitir o conjunto acumulado do saber humano, sistematicamente organizado e tradicionalmente consagrado em matérias ou disciplinas fundamentais” (Ribeiro, A. C., 1990, p. 13) conduziu a que os professores

assumissem um papel de meros reprodutores de programas, transmitindo, acriticamente, algo que lhes era prévia e exteriormente determinado. Porém, o conceito de currículo foi evoluindo, e encontramos autores como Schwab, Stenhouse, Grundy, Zabalza, Gimeno e Kemmis, referidos em Pacheco; Flores e Paraskeva (1999), que associam concepções de aprendizagem e de desenvolvimento curricular para um processo dinâmico, com “carácter mais amplo, processual, integrando quer as decisões tomadas ao nível político-administrativo, quer as tomadas ao nível das estruturas escolares” (p. 17).

Porém, actualmente, em Portugal, denota-se um conjunto de inovações educativas expressas até em normativos legais, denunciando de uma vontade social e política de mudar o sistema educativo, de forma a fomentar a igualdade de oportunidades para todos os alunos, mas de forma contextualizada, porque cada aluno, cada escola e cada realidade envolvem circunstâncias que os torna únicos. Daí falar-se cada vez mais de flexibilização curricular, em particular, com a introdução do novo Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) e competências essenciais, em 2001 e a Organização Curricular e Programas para o Ensino Básico (OCPEB), em 2004.

É neste sentido que a estrutura curricular nacional para o ensino básico, no seu plano programático apresenta orientações curriculares abertas, sugerindo e indicando que cada escola deve construir o seu próprio currículo, estabelecendo os programas dentro de um projecto próprio, elaborado, avaliado, modificado ou ajustado anualmente. Através do projecto curricular, cada escola assume um conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos para as pôr em prática, com o objectivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos (Roldão, 1999).

Assumimos, então, com Gaspar e Roldão (2007), que o currículo é sobretudo “um plano, completado ou reorientado por projectos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido” compreendendo “o que, a quem, porquê e quando vai ser oferecido, como e com que é oferecido” (p. 29).

1.3. Competências e avaliação

As transformações curriculares, decorrentes do movimento de deslocação de um único modo de trabalhar com o currículo nas escolas, evoluíram para a constituição de um binómio curricular, que articula os currículos nacionais orientados para competências a alcançar na e pela escola. Com a autonomia das escolas para construir os seus currículos ou projectos curriculares mais de acordo com os

contextos socialmente diferenciados em que trabalham, garantindo o cumprimento do currículo nacional, que é o objecto das avaliações externas e internas devidas, e que se traduz em “que competências manifestam os alunos, esperadas como resultado da aprendizagem que a escola ofereceu?” (Roldão, 2008, p. 9).

A escola vem sendo considerada na sua essência, desde a sua instituição no mundo moderno, como o local de transmissão de conhecimentos, até agora traduzido nos saberes escolares. Mas, hoje em dia, a escola não se centra tanto nos saberes a serem ensinados, mas traduz-se na capacidade de levar ao desenvolvimento de certas competências estabelecidas, em que o aluno é o centro das acções empreendidas. Há, assim, uma profunda reconfiguração dos objectos e dos objectivos do ensino. É na sua apropriação dos conhecimentos, através de acções mediadas por distintos processos didácticos, em que a relação dialéctica sujeito/objecto é fulcral, que se favorece, nas crianças e jovens das escolas, a compreensão do mundo na sua complexidade, através da análise e contextualização dos processos sociais em curso, desenvolvendo a curiosidade, formulando hipóteses explicativas, sendo criativo e construtor de novos conhecimentos compreendidos “como fenómenos historicamente situados” (Rué; Almeida & Arantes, 2009, p. 96). Este processo leva os alunos a perceber “o sentido do estudo apropriar-se das distintas linguagens, inserir-se no universo da cultura, inteirar-se do pensamento objectivado e objectivar o seu” (p. 96).

Neste contexto, faz todo o sentido clarificar a centralidade do conceito de competências no vocabulário educativo actual, no seu carácter integrador e mobilizador de um conjunto vasto de conhecimentos. Como Perrenoud (1995) considera-se competência como “um saber em uso”, ou seja, existe competência quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccionando-os e integrando-os apropriadamente à presente conjuntura. Ou seja, trata-se da apropriação dos saberes propiciadora do seu uso inteligente, por uma acumulação de conhecimentos, seus conteúdos e práticas, que, através da sua adaptação, ampliação se vão consolidando em competências, transformando esses elementos “em alguma coisa nossa, actuante, que permanece em uso” (Roldão, 2008, p. 21). Assim, como se lê no CNEB (2001) “não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno” (p. 9). Acrescenta ainda que “a aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais

amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem” (p. 9).

Isto não significa que a competência exclua, pois pelo contrário, inclui e exige a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, pois implica a capacidade de ajustar os saberes quando postos em confronto activo com situações e problemas.

Então, como se avaliam as competências? Ora o conceito de avaliação tem ainda uma conotação muito forte com a dimensão de classificação, e é entendida como um processo que envolve um julgamento. Aliás, a componente classificativa faz parte do processo avaliativo, mas este engloba outras vertentes como o contexto e o quadro de relações e passa a ter uma função essencialmente reguladora. Assim, avaliar é “um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo, a verificação da sua consecução” (Roldão, 2008, p. 41). Neste sentido, entende-se a avaliação numa perspectiva formativa e formadora, no sentido regulador, num processo de comunicação e interacção professor-aluno e ensino-aprendizagem, cujo grande objectivo é “perceber o que se passa para agir de forma pertinente do ponto de vista do aluno e do professor e não apenas descrever ou quantificar essa realidade” (Pinto, J. & Santos, 2008, p. 107). Estes autores afirmam que a avaliação formativa “não se pratica mais ou menos”, tendo que “assentar num projecto pedagógico que perspetive o trabalho do professor como um meio de ajudar o aluno a aprender, mas fazer também do aluno uma pessoa comprometida com a sua aprendizagem” (p. 115).

Assim, não é possível falar-se do sentido atribuído à avaliação sem o relacionar como que se entende por ensino e aprendizagem. A avaliação “decorre e acompanha, no tempo e nas lógicas, ao longo de, e em coerência com, o modo como se ensina” (Roldão, 2008, p. 47), isto é, como se organiza e intencionalmente se orienta o processo de aprendizagem de algo que “se considera importante saber e ficar capaz de usar e mobilizar” (p. 47). Trata-se, então, de ensinar como acto de fazer alguém aprender, e não como passar um conteúdo que se domina. Deste modo, importa focar a actividade, quer de ensino quer de avaliação, “na construção de meios de verificação de como é que o aprendente se mexe face ao que se pretendia que ficasse apto a saber fazer, relacionar, usar, mobilizar” (Roldão, 2008, p. 51), o que acarreta, no dizer desta autora, “pensar os

porquês e para quês de cada actividade ou de cada elemento de avaliação, em função da concretização da competência pretendida em exemplos da sua utilização eficaz” (p. 51).

É neste sentido que se integra uma avaliação formativa, como meio de regulação no interior de um sistema de formação e cuja finalidade se prende com fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem.

A avaliação deve estar ao serviço da aprendizagem, reconhecendo-se que, de acordo com o pensamento de Mendéz (2002), uma “boa” avaliação deve ser sempre uma actividade crítica, reflexiva, que leva a reformulações, a novas tomadas de posição; o professor aprende para conhecer, melhorar e colaborar com o aluno, que, por sua vez, aprende com a própria avaliação, correcção e, principalmente, com a reflexão que, em conjunto, venha a realizar com o professor.

Em síntese, a avaliação deve permitir saber (ao professor e ao aprendente) não só se os objectivos foram atingidos ou não, mas porque foram ou não atingidos, como um caminho para a aprendizagem, que ajuda a compreender o que acontece e porquê e facilita a rectificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas de ensino e aprendizagem.

2. Currículo na EPE e no 1ºCEB

Normalmente associam-se as questões curriculares à escolaridade obrigatória, dissociando-se a EPE, como se, por ser facultativa e por não estar subordinada a um programa específico, estivesse vazia de conteúdos curriculares. Ora, segundo David (1990), também na EPE, como aliás, noutros graus educativos, a ideia de currículo confunde-se com “a de assuntos, conjunto de lições, programa de estudos” (p. 72), em vez de ser entendido como o que é essencial na vida de crianças pequenas – “o desenvolvimento holístico através do jogo livre e espontâneo” (p. 72).

Existem diversas concepções de currículo na EPE, sobretudo quando relacionadas com a importância dada ao planeamento das actividades que se desenvolvem no jardim de infância. Por um lado, ocorrem perspectivas defensoras do planeamento curricular intencional, cujo objectivo é servir de guião às decisões diárias do educador, que entendem currículo na EPE como “um conjunto de supostos de partida, das metas globais que se deseja alcançar e dos passos possíveis para as atingir”, englobando ainda “as razões ou considerações que justificam as opções assumidas” (Zabalza, 1992, p. 94).

Tal planeamento pode centrar-se nas actividades, nos conteúdos ou nos objectivos e o currículo expressa-se no programa e o planeamento diário é coincidente com o projecto educativo que é específico de cada jardim de infância (Gaspar, M., 1990), mas não consideram adequadas nem as programações “académicas” baseadas nas programações da escola básica (antecipadoras deste nível educativo), nem as “vivências exclusivamente lúdicas” (Serra, 2004, p. 35).

É nesta linha que surgem currículos que colocam a ênfase nos conteúdos programáticos e no papel desempenhado pelo educador, caracterizados por um planeamento formal de conteúdos específicos que as crianças devem aprender, normalmente relacionados com o programa do 1ºCEB. Outros enfatizam as escolhas feitas pelas crianças, numa perspectiva de currículo centrado na criança, em que a maioria das actividades é opção das crianças, sem planeamento prévio por parte dos educadores, cabendo-lhes a tarefa de proporcionar um ambiente rico, estimulante e acolhedor (Schwartz & Robinson, 1982, referidos em Gaspar, M., 1990).

Esta concepção humanista, personalista e flexível contrapõe-se à anterior, com cariz mais escolarizante, dado que deriva de uma outra aceção de currículo, considerada um pouco mais rígida, por ser redutora da espontaneidade e flexibilidade do educador face às necessidades manifestadas pelas crianças, que o define como uma “sequência organizada de tarefas ou propostas de tarefas de ensino-aprendizagem, bem como a utilização de materiais, tudo decorrendo num determinado cenário” (Bairrão & Vasconcelos, 1997, p. 16) , mas que também realça a tónica na preocupação de criar um determinado ambiente/cenário.

Alguns defensores do planeamento curricular, como Zabalza (1992), argumentam que deve haver um equilíbrio entre as programações académicas e as vivências lúdicas, num entrecruzar e potenciar mútuo, através de um projecto educativo, devendo os educadores adaptar as previsões gerais às características do grupo de crianças com que trabalham.

2.1. Orientações curriculares para a EPE e Orientações curriculares para 1º ciclo

Analisando os documentos legais portugueses que prescrevem as orientações curriculares destes dois níveis educativos, logo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) se refere, no seu artigo 8º, ponto 2, à articulação entre ciclos, afirmando que esta “obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função

complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (ME, LBSE, 2005).

Evidenciam-se referências à continuidade educativa também na OCEB (ME, 2001), quanto aos três ciclos que integra, mas tendo por base o que a criança é e sabe, logo, incluindo, como se lê na apresentação das Metas de Aprendizagem para o ensino básico (ME, 2010), o que a EPE promove como uma primeira etapa da educação básica, “em que às crianças é garantido o conjunto de ambientes formativos e socializantes e as aprendizagens iniciadoras e sustentadoras do seu desenvolvimento harmonioso e da sua inserção no mundo social e no universo do conhecimento e da cultura que as rodeia”, assumindo-se que actualmente a maioria das crianças a frequentam. Então, é no 1º ciclo que se desenvolvem, sistematizam, consolidam e formalizam as aprendizagens das literacias, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos (a língua materna, mas também as linguagens matemática, artísticas, etc.), assim como a estruturação das bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, isto é, as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber (ME, 2010).

Também nas OCEPE (1997) se referencia a continuidade educativa, ao definir que “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a EPE e pela transição para a escolaridade obrigatória” (p. 28) de modo a “proporcionar as 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” (p. 28).

Teresa Vasconcelos (2009a) chama a atenção para a problemática da “segmentação do sistema educativo português, com a correlativa descontinuidade entre EPE e ensino básico” (p. 82), como um facto a ter em consideração. Pondera que, a assunção da educação de infância como primeira etapa da educação básica, assim definida na Lei-Quadro da EPE (Lei nº 5/97, publicada em DR de 10 de Fevereiro), não deve fazer esquecer que, em Portugal, como noutros países, “existem profundas diferenças nas tradições organizacionais, curriculares e profissionais de cada um dos sub-sistemas” (Dias et al, 2005; Formosinho, 2002 em Vasconcelos, 2009a, p. 82). A autora afirma com Formosinho (2002) que “essas diferenças poderão permanecer ocultas sob as novas regras de associação e gestão escolar”, que defendem uma mesma linha de actuação, mas, frequentemente, “os agrupamentos verticais apenas justapõem

na mesma unidade organizacional subconjuntos profissionais diferentes, com interacções escassas” (Vasconcelos, 2009a, p. 82). Sarmiento (2009) refere que, em Portugal, os jardins de infância (públicos e privados) acolhem uma larga variedade de perspectivas educativas, embora estejam formalmente obrigados a seguir orientações curriculares superiormente definidas. Muitos estabelecimentos privados limitam-se a ser pouco mais do que centros de acolhimento com poucos objectivos explicitamente educativos. Outros adoptam uma orientação marcadamente educativa, por vezes com dispositivos que se aproximam da forma escolar, numa lógica de escolarização precoce. Quanto ao 1º ciclo, refere o autor que, o seu currículo é nacional e está definido em normativos legais de aplicação obrigatória, baseando-se na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, incluindo também áreas como música, desenho, trabalhos manuais e educação física.

Comparando os documentos orientadores para estes dois ciclos educativos (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo), em relação aos objectivos gerais enunciados para os dois níveis educativos, como expõe Serra (2004, p. 79) e se retrata no quadro 1, disponível no Anexo I, pode-se afirmar que existe uma continuidade educativa que se reflecte numa determinada progressão dos objectivos, através de um alargamento e aprofundamento das dimensões apresentadas.

Analisando as áreas de conteúdo das OCEPE (ME, 1997) e do Programa do 1º ano do 1ºCEB (ME, 2001), constatamos que existe, ao nível legal, a preocupação pela continuidade educativa, numa lógica de seguimento e aprofundamento dos conteúdos curriculares a promover. Podemos ainda comparar as competências a desenvolver em cada um dos níveis em análise, baseando-nos no que é indicado nos mesmos documentos legais, e constatamos que são próximas e sequenciais, como transcorre dos quadros 2, 3, 4 e 5 que se apresentam no Anexo I, correspondentes a cada domínio, para cada qual sublinharemos aspectos comuns ou exclusivos de um deles.

Na área de Formação Pessoal e Social, como se vê no quadro 2 do Anexo I, ressaltam preocupações comuns com o desenvolvimento da identidade, da vivência em grupo/comunidade escolar e suas regras, da aquisição de autonomia na realização de actividades e de atitudes de sensibilidade pela diferença. Contudo, explicitamente para o 1º ciclo, referencia-se a selecção e aplicação de métodos de trabalho e de estudo que não se aplica na EPE, pois neste nível a aprendizagem deve decorrer das vivências lúdicas

das crianças, sem uma perspectiva tão direccionada para o estudo organizado, que se inicia no 1º ano do EB.

Ao analisarmos o quadro 3 do Anexo I, as denominações divergem, pois no 1º ano já só analisamos o Estudo do Meio, um dos subdomínios abrangidos pela área do conhecimento do mundo na EPE, para um maior aprofundamento de cada um, detalhando-se as aprendizagens abrangidas no respectivo programa. Mas em ambos os níveis se pretende que as crianças iniciem e depois vão desenvolvendo competências de pesquisa, selecção e produção de informação, investigando e descobrindo ludicamente, assim como de utilização de processos científicos em actividades experimentais, para além de uma identificação cada vez mais aprofundada de características de cada vez mais elementos do meio físico e natural. Mais uma vez se verifica que, apenas para o 1º ciclo se preconiza a adopção de metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados, enquanto na EPE se visa desenvolver a curiosidade e o desejo de saber.

Em relação ao domínio da abordagem à leitura e à escrita/língua portuguesa, como se observa no quadro 4 do Anexo I, há logo uma sequencialização até nas denominações atribuídas em cada nível, tal como é evidente nas competências preconizadas, valorizando-se, em ambos os níveis, o desenvolvimento da comunicação oral, embora no pré-escolar se pretenda que as crianças se apropriem de formas e meios diversificados de expressão, a manipulem e usem para se expressar cada vez mais clara e logicamente e, para no 1º ciclo as usarem adequadamente e saberem seleccionar a informação relevante. No pré-escolar promove-se o contacto com a leitura e sua exploração e o contacto com a escrita assim como a representação gráfica de situações ou ideias e no 1º ciclo já a decifração e produção de textos.

Também quanto à iniciação à matemática/matemática (quadro 5 do Anexo I), se realça uma continuidade e aprofundamento nas competências a promover, sendo que, no pré-escolar se promove o reconhecimento das propriedades dos objectos, de modo a poder classificá-los, ordená-los, percebendo a noção de número, forma, padrões, assim como a relação entre objectos e situações, incluindo operações simples para resolver situações concretas. No 1º ciclo promove-se uma maior elaboração destas competências através da assimilação de novas aprendizagens, adaptando-as a situações cada vez mais complexas, promovendo a capacidade de representação gráfica cada vez mais clara e simbólica das situações e operações em uso. Em ambos os níveis se refere a capacidade

de desenvolver o raciocínio lógico para resolver situações problemáticas, de procurar hipóteses e estratégias de resolução, explicitando-as e debatendo-as.

A gestão curricular decretada para os dois níveis educativos, através das OCEPE (ME, 1997) para o pré-escolar e das OCPEB (ME, 2004) para o 1º ciclo, também não é muito divergente, tendo até bastantes pontos comuns, como se elucida de seguida. Ambas assentam na indissociação do desenvolvimento e da aprendizagem; no reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, o que significa partir do que a criança já sabe, tomando em consideração as necessidades dos alunos; no valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens, favorecendo o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida. Assentam também na construção articulada do saber, das áreas curriculares abordadas de uma forma globalizante e integrada, visando a realização de aprendizagens significativas, através da articulação e da contextualização dos saberes, valorizando as aprendizagens experimentais; na integração do currículo e da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, assegurando que aquela se constitua como o seu elemento regulador; na exigência de resposta a todas as crianças, favorecendo a diversidade de ofertas educativas (pedagogia diferenciada), de metodologias, estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

O currículo em EPE distingue-se do da educação básica pelas componentes específicas que o caracterizam, e da ênfase que lhes atribui, nomeadamente, em relação aos objectivos, aos processos – tipo de estimulação oferecida, materiais utilizados, e actividades de aprendizagem – sua sequência temporal, proporção das que são propostas pelos adultos ou pelas crianças, aos conteúdos curriculares e processos de avaliação.

São as decisões relativas a todas estas componentes que determinam os modelos curriculares, que dependem de pressupostos teóricos (relativos à natureza humana – filosóficos; à natureza das aprendizagens e do conhecimento – pedagógicos e psicológicos; à natureza da sociedade e da cultura – culturais, sociais e políticos) e dos valores que lhes subjazem e que justificam as opções curriculares que se tomam. Assim, os modelos curriculares distinguem-se pela ênfase que dão a cada uma destas premissas.

3. Princípios Pedagógicos na EPE e no 1ºCEB

Decorrentes dos estudos, profusamente desenvolvidos nos finais do século passado, quer psicológicos quer pedagógicos conjugados com as alterações sociais e as respostas daí decorrentes exigidas às escolas e aos sistemas educativos, foram emergindo novas linhas orientadoras, ao nível curricular, didáctico e conseqüentemente avaliativo.

Muitas das abordagens em torno do desenvolvimento incorporam princípios acerca da natureza da criança e do papel do ambiente. Os psicólogos sócio-culturais, através da abordagem da ecologia do desenvolvimento humano, enfatizam que a aprendizagem ocorre através da participação da criança em actividades da sua comunidade, em interacções de envolvimento mútuo com familiares, amigos, vizinhos e professores. A abordagem comportamentalista realça a forma como o ambiente modela o comportamento das crianças, através de recompensas e punições. As teorias da aprendizagem social (Bandura) ao relevarem a aprendizagem através da experiência, em particular através da imitação e modelação.

As teorias construtivistas reconhecem o papel da criança no seu próprio desenvolvimento, ao assumir que a criança constrói o seu próprio conhecimento do mundo. As interacções entre a criança e o seu ambiente são também reconhecidas pelas teorias sócio-construtivistas que, encarando igualmente a criança como participante activo no seu próprio desenvolvimento, realçam o papel das outras pessoas e da cultura no desenvolvimento, reforçando a importância de um fornecimento de vocabulário relevante às crianças, de modo a permitir-lhes formular ideias, questionar, expor e argumentar, através de processos sociais de comunicação, como um elemento vital no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e na construção do seu próprio conhecimento sobre o mundo (Portugal, 2009).

Quer a psicologia do desenvolvimento, ao acentuar a ecologia do desenvolvimento humano, quer a sociologia da infância, ao perspectivar a infância como construção social realçam os factores histórico-culturais e sociais como profundamente influenciadores do desenvolvimento das crianças. A “importância dos contextos como promotores ou inibidores do desenvolvimento tem vindo a ser evidenciada, ressaltando, no primeiro caso, as seguintes características: estabilidade afectiva, experiências diversificadas, interacção, estímulo, apoio, segurança, articulação intercontextual” (Alarcão, 2009, p. 115). Refere esta autora que o processo de

desenvolvimento das crianças requer dos adultos uma atitude concertada de estímulo, por um lado, e de apoio, por outro, numa atitude de observação e de escuta da criança e de aceitação dos desafios de mudança que ela nos vai colocando.

A progressiva integração social activa deve acompanhar, e simultaneamente possibilitar, o desenvolvimento gradual e articulado de competências estruturantes da criança como pessoa autónoma, equilibrada, socialmente inserida. É por isso fundamental, como lembra ainda a autora, mais à frente, que a educação se perspetive no horizonte de determinadas competências a desenvolver, tais como: auto-conhecimento, auto-organização e auto-estima, movimentação motora, pensamento conceptual, espírito exploratório na compreensão do mundo, gosto de aprender, capacidade de expressão em diferentes modalidades, interacção social, iniciativa, resiliência.

Analisando agora o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, que define os perfis gerais de competências definidos para os educadores de infância e para os professores do 1ºCEB, podemos retirar e comparar alguns princípios pedagógicos emergentes, que compararemos nos quadros 6, 7 e 8 disponíveis no Anexo I.

No âmbito da concepção e desenvolvimento curricular (quadro 6 do Anexo I), para ambos os níveis se preconiza que educadores e professores do 1º ciclo articulem as actividades e projectos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas, partindo de situações do quotidiano e da vida das crianças, da observação e questionamento da realidade, do que as crianças sabem. Prescreve-se ainda que os docentes dos dois patamares educativos articulem as informações que as crianças dominam com os novos conteúdos curriculares das várias áreas de forma articulada, adequando e diversificando as situações (espaços, tempos, grupos), os recursos, as estratégias, os materiais que devem também ser estimulantes e desafiadores.

No entanto, há explicitações de alguns aspectos que distinguem os dois níveis. Enquanto o educador baseia o desenvolvimento curricular na *planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, das actividades e dos projectos curriculares com vista à construção de aprendizagens curriculares*, isto é, deve proporcionar experiências desafiadoras, através da organização dos espaços em zonas enquadradoras das várias áreas curriculares, que *a criança vivencia livremente*. O educador ajuda a criança a mobilizar e aprofundar, ou seja, a construir conhecimentos e competências, integradas num desenvolvimento harmonioso da criança, sem incidir tanto na conotação do ensino. Já ao professor do 1º ciclo compete *organizar o ensino, de modo a*

desenvolver o currículo, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos, prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados.

No âmbito da relação e da acção educativa (quadro 7 do Anexo I), para os dois níveis, a acção dos educadores e dos professores do 1º ciclo deve incidir na promoção de situações de interacção e cooperação orientada para a integração e troca de saberes, permitindo e desenvolvendo, em cada uma, intervenções personalizadas, autónomas e críticas. Neste sentido, criando e desenvolvendo o bem-estar afectivo, emocional, cívico e social das crianças, relacionando-se positivamente com elas e com as famílias, predispondo-as para as aprendizagens.

Em relação ao pré-escolar, a acção do educador deve incidir mais explicitamente no favorecer da segurança afectiva das crianças promovendo a sua autonomia e o seu envolvimento em actividades ou projectos que inicia ou iniciados por outros, desenvolvendo-os individualmente ou em grupo cooperativamente, valorizando cada criança e a sua integração no grupo, como uma iniciação, uma preparação para a etapa seguinte.

No âmbito da planificação e da avaliação (quadro 8 do Anexo I), para ambos os níveis, prescreve-se que educadores e professores do 1º ciclo organizem, desenvolvam e avaliem o processo de ensino e aprendizagem com base na análise dos conhecimentos e competências que vai observando em cada criança e no grupo, em situações concretas, o que implica a avaliação integrada no processo. Devem planificar actividades integradoras de vários saberes, com base em situações e problemas, promovendo a capacidade da sua identificação e resolução, através da pesquisa, tratamento e produção de informação, introduzindo a utilização de tecnologias de informação e de comunicação. Porém, explicitando a singularidade de cada nível, na EPE, o educador deve ter em conta as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo, estimula a sua curiosidade pelo que as rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas, fomentando capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender. Já o professor do 1º ciclo deve fomentar a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual nas aprendizagens, promovendo a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola.

Em ambos os níveis se decreta que os docentes devem avaliar as aprendizagens (e desenvolvimento, na EPE; com instrumentos adequados, no 1º ciclo) das crianças em articulação com o processo (educativo, a intervenção e o ambiente adoptados, na EPE; de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem, no 1º ciclo)

Podemos concluir que os princípios regulados consideram a educação da criança “na sua totalidade: corpo, mente, sentimento, espírito, criatividade e a relação com o outro, transcendendo o conceito limitado de escolarização” (Vasconcelos, 2009b, p. 40), apontando, em ambos os níveis, para o respeito pelas diferenças individuais e ritmos de aprendizagem de cada criança, para a valorização das interações, trocas de saberes e experiências, a cooperação entre pares, a habilitação para o exercício de uma cidadania responsável, onde assume particular importância o incentivo à autonomia, à criatividade e à promoção de atitudes e valores socialmente aceites. Realçamos a referência à continuidade educativa e relevância que é atribuída à questão da utilização dos conhecimentos prévios das crianças e da articulação curricular entre ciclos educativos.

4. Práticas Didáticas na EPE e no 1ºCEB

Pensar a educação “requer o seu enquadramento na matriz ética que se sustenta no direito a uma *educação de base*. Implica, entre outras coisas, reequacionar os olhares dominantes sobre a relação da educação escolar e do currículo com o desenvolvimento e com a experiência prévia da criança” (Roldão, 2009, p. 105). Esta autora afirma que para que a educação de base seja uma realidade, a escola tem de recorrer à diferenciação curricular orientada para a inclusão, permitindo que todos acedam a níveis de consecução idênticos através de procedimentos diversos, assim como obtenham o domínio eficaz dos instrumentos, saberes e funcionalidades comuns, de modo a tornarem-se “mais iguais naquilo em que não devem ser diferentes, e se mantenham diferentes naquilo em que seria ilegítimo tornarem-se iguais” (Santos, B. S., 1999).

Ao nível da EPE, preconiza-se (OCEPE, 1997) a organização do ambiente educativo, como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, sendo que o ambiente educativo comporta diferentes níveis em interação: i) a organização do grupo, do espaço e do tempo; ii) a organização do estabelecimento educativo; iii) a interação com os pais e com outros parceiros educativos, ou seja, a comunidade educativa; iv) o pressuposto de um processo que parte do que as crianças já sabem e

aprenderam, criando condições para o sucesso das aprendizagens seguintes; v) a intencionalidade educativa - que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças; vi) as áreas de conteúdo, como referências gerais a serem consideradas no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem.

Um estudo de Siraj-Blatchford (2004) demonstra que as pedagogias efectivas no âmbito da educação de infância incluem o envolvimento da criança e do adulto, uma implicação co-constructiva e o uso de técnicas tais como modelização, explicação, questionamento e a canalização do interesse da criança para objectivos de aprendizagem socialmente desejáveis, sem interferir com a capacidade de a criança fazer escolhas livres. Isto pressupõe ambientes de aprendizagem e de jogo ricos, actividades de livre escolha por parte das crianças e um acompanhamento responsivo às crianças pelos educadores que guiam, informam, modelizam, ou mesmo, proporcionam instrução directa, mas não dominam o pensamento da criança. Este é o modelo preconizado, a partir do qual se podem desenvolver diferentes desenvolvimentos curriculares, mais escolarizantes ou mais desenvolvimentistas, consoante a ênfase atribuída a um dos níveis de interacção.

De acordo com Roldão (2009, p. 109), o modelo de referência mais adequado ao desenvolvimento do currículo e à organização do ensino e da aprendizagem no período dos 6 aos 12 é consensualmente reconhecido como sendo o “*modelo integrado*” (Alonso, 2002, p. 3). Entende-se por modelo integrado aquele em que o trabalho de construção da aprendizagem se estrutura mobilizando e organizando os diversos saberes na sua interacção face a situações, tanto quanto possível significativas para os alunos, cujo pensamento e apropriação do real é ainda mais global que analítico, em detrimento da abordagem segmentar dos diferentes campos do conhecimento formalizado. Mas, continua a autora, apesar dos documentos regulamentares estabelecerem este princípio de aprendizagem integrada e, embora entre professores e educadores o consenso sobre esta matéria seja claro, a cultura curricular segmentar é muito forte na escola e na administração, transformando muitas vezes essa intencionalidade em mera retórica.

Abordando o tema por outro prisma, Roldão (2009) diz que a integração curricular neste nível não significa excluir ou ocultar as especificidades dos saberes com que os alunos vão contactando (a ciência e sua construção, a funcionalidade da escrita, do cálculo); significa sim que se trabalha estes campos em torno de situações com

sentido, destacando as relações que umas e outras áreas de saber têm entre si, e a sua utilidade convergente para compreender e agir sobre a realidade, ou seja, se viabilizem competências, no seu verdadeiro sentido.

No programa decretado para o 1º ciclo sublinha-se que o desenvolvimento da educação escolar deve constituir uma oportunidade para que os alunos realizem experiências propícias ao desenvolvimento de aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. A partir daqui, cabe ao professor criar condições para que, na sua sala de aula, os alunos as possam desenvolver.

Cada um destes tipos de aprendizagens contém em si diferentes objectivos e referenciam diversos meios para atingir os objectivos desejados no 1º Ciclo. As aprendizagens activas pressupõem a vivência de situações interessantes, que estimulem os alunos e que os levem à descoberta de novos caminhos e conhecimentos. Devem ser desenvolvidas a partir de projectos que as crianças possam explorar e de outros relacionados com as suas vivências quotidianas, pois são estas as primeiras actividades que faz repetidamente, regradamente.

As aprendizagens significativas, seja dentro da sala/escola ou fora, devem estar de algum modo ligadas às experiências, atendendo aos seus interesses e necessidades. Mais uma vez é referenciada a importância do professor partir do que a criança já sabe, conhece e gosta. A ideia de que a criança entra na escola “sem saber nada” deve ser ultrapassada, sendo através de actividades do seu interesse que o professor vai conseguindo, aos poucos, cativar a criança para a escola e fomentar nela o desejo de aprender. É a partir destas experiências, já vivenciadas, que o aluno mais facilmente irá construir novos significados, tal como se realça no programa, *“as aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança.”* (ME, OCPEB, 2004, p. 23).

As aprendizagens diversificadas referem-se à vantagem da utilização de recursos educativos diversificados que permitam uma abordagem diferenciada dos conteúdos programáticos. Esta necessidade reflecte-se também na mudança decorrente no Ensino, na tentativa que muitos profissionais fazem de usar estratégias e actividades/tarefas diversificadas e de abandonar o uso exclusivo dos manuais escolares. Por sua vez, as aprendizagens integradas baseiam-se nas realidades já vividas pelo aluno. Estes saberes, adquiridos anteriormente, vão ajudar na aquisição e assimilação de novos conhecimentos, convergindo para uma visão mais diversificada de opiniões, caminhos, culturas, pontos de vista, etc.

Por fim, as aprendizagens socializadoras são responsáveis pela formação moral e crítica no processo de apropriação de pontos de vista e conhecimentos. As formas de organização escolar podem contribuir para este processo de trocas culturais, da aculturação do indivíduo, processos estes que se realizam no convívio com o outro. Sendo a escola uma fonte de culturas, para além de ser um local privilegiado nestas trocas de informação, acaba por ser um meio de criar hábitos de convivência, solidariedade, autonomia e democracia, valores essenciais para o convívio em sociedade.

Como já foi referido, cabe ao professor delinear métodos para atingir estes objectivos e conseguir desenvolver nas crianças não só os conteúdos programáticos mas, fundamentalmente, conseguir ver reflectidos em cada um dos seus alunos os *Quatro Pilares da Educação*: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver com os Outros e Aprender a Ser (Delors, 2005).

Para que isto seja possível e para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem sucedido o professor deve ter em conta aspectos como: a diferença individual e o respeito por essa diferença; valorar as experiências anteriores do aluno; considerar os interesses do aluno; estimular as interacções e as trocas de experiências; promover a iniciativa por parte dos alunos, quer em actividades na sala de aula quer em contacto com toda a escola; dar valor às aquisições e pequenas (grandes) conquistas dos alunos e também propiciar a responsabilidade e a cooperação.

Mas, como afirma Roldão (2008), ainda impera nos professores do 1º ciclo, a metodologia de “passar por todos os tópicos”, “explicar ou dizer” (p. 29) os conteúdos, ou seja, utilizar um método expositivo, em que a criança é um mero receptor, memorizador das matérias, sem lhes atribuir grande significado ou sentido.

Segundo um estudo realizado por Alves (2004), os professores rejeitam, no plano das concepções, a aprendizagem apoiada numa pedagogia centrada na reprodução dos conhecimentos e privilegiam para si o papel de animador e facilitador da aprendizagem, numa lógica de aprendizagem significativa, mas constata-se uma discrepância entre os discursos e as suas práticas, mais tradicionais e enraizadas.

De acordo com Vasconcelos (2009b), independentemente dos modelos curriculares adoptados pelos educadores ou pelos professores do 1º ciclo, uma “metodologia comum de trabalho de projecto em sala de aula poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do

conhecimento” (p. 51). Neste sentido advoga-se a promoção do trabalho de projecto como modelo de ensino e aprendizagem para os dois níveis educativos.

5. Parâmetros de Avaliação Aplicados na EPE e no 1ºCEB

A avaliação é fonte de desafios e de debates, de estudos, de teorias, de decretos e de mudanças, assim como é causa de insatisfação, mal-estar da sociedade, das escolas, dos professores e dos alunos. Apesar do que muito se diz, lê e aprende em formação do ponto de vista teórico, outros factores interferem nas práticas dos professores como os seus próprios sistemas de valores, as suas vivências enraizadas, as suas concepções de aprendizagem e de ensino. Estes elementos vão chocar-se entre si no momento em que o professor se depara com a situação concreta de avaliação, em que prevalece o *habitus* (Alves, M. P. C., 2004) .

Como já se referiu a avaliação está intimamente relacionada com a abordagem de ensino e aprendizagem praticada. Assim, consoante o modelo varia o sistema avaliativo. A abordagem comportamentalista assenta numa orientação curricular de influência behaviorista, com base nos trabalhos de Pavlov, Thorndike e Watson, nas primeiras décadas do séc. XX. A aplicação desta teoria em ambientes escolares foi publicada por Skinner e começou a ser aplicada na década de 60 (Marques, 1998). Segundo este modelo directivo e centrado no professor, considera-se que o meio ambiente condiciona as aprendizagens; o professor assume uma pedagogia directiva, interpretando em objectivos operativos e terminais os objectivos gerais definidos em normativos legais, programando os conteúdos a transmitir em pequenas unidades, para que se manifestem em condutas observáveis; e a avaliação, também parcelar, é relativa a cada conduta e a cada aluno, resultando da medição da sua capacidade de assimilar o conteúdo apresentado pelo professor através de provas e arguições (Arends, 2008).

A abordagem cognitivo-construtivista não se centra tanto no que os alunos estão a fazer (o seu comportamento), mas no que estão a pensar (as suas cognições) enquanto o fazem e defende que o aluno, ao contrário de um mero receptor passivo de informação, é um sujeito activo e construtivo do seu processo de ensino. Subjaz-lhe esta teoria construtivista de Bruner, da década de 60, e apoia-se ainda largamente nos trabalhos de Piaget, na primeira metade do século XX, sobre a teoria dos estádios do desenvolvimento cognitivo e as noções de conflito cognitivo. Esta concepção evidencia o papel do aluno na construção das suas aprendizagens e que estas nunca surgem do

vazio, mas antes de concepções já existentes (e a transformar) ainda que incorrectas ou imperfeitas. Assim, a tarefa do professor consiste sobretudo em criar situações que permitam ao aluno confrontar e/ou pôr em causa as suas concepções iniciais. Nesta perspectiva, a avaliação deve fazer emergir as representações dos alunos, de modo a que elas sejam contrariadas. Esta visão vem permitir entender pedagogicamente o erro de um outro modo: não como algo de incoerente e a erradicar, revelador de que não se sabe, mas como algo inerente ao processo de aprendizagem, coerente com uma representação e, deste modo, revelador do tipo de dificuldade do aluno (Arends, 2008; Marques, 1998; Pinto, J. & Santos, 2008).

A abordagem interpessoal ou interaccionista destaca a interdependência entre os processos de aprendizagem e de interacção – o aluno e o professor/mediador constituem-se como sujeitos sociais, estando sempre presente o relacionamento humano e a linguagem. Subjaz-lhe a teoria construtivista de Bruner, da década de 60, que também defende a importância da aprendizagem pela descoberta e a perspectiva de Dewey (1916) e dos seus discípulos, como Kilpatrick (1918) sobre a aprendizagem cooperativa, experimentalista e laboratorial (Arends, 2008). Apoiar-se ainda largamente nos trabalhos de Piaget, na primeira metade do século XX, e no conceito de zona proximal de desenvolvimento de Vygotsky (1978, 1994), que defendem a aprendizagem como uma construção de significados contextualmente situados, sublinhando também a importância da cognição social, baseada na interacção social, com desafios e assistência adequados, por parte “dos professores ou dos pares mais capazes” (Arends, 2008, p. 386).

O “aprender a ser”, pelo crescimento e aprendizagem, manifesta-se através dos modelos interpessoais de aprendizagem em que se criam as condições para o aprender a viver juntos, pela participação em projectos comuns, pela cooperação e colaboração estabelecidas, pelas interacções e relações sociais. A pedagogia é o factor modelador dos ambientes e contextos. A avaliação é carregada de incentivos ao bom desempenho do estudante, valorizando, não apenas a devolução do que aprendeu, mas sim, a sua capacidade de pesquisar soluções para os problemas apresentados. Assim, são os alunos, através da prática da análise do pensamento e dos procedimentos, que fazem emergir a sua auto-avaliação, sendo a avaliação feita sobre a sua compreensão no momento de aplicação dos conceitos (Marques, 1998). A avaliação processa-se, assim, de forma dialéctica através dos diálogos e feedback entre os alunos e o professor, sendo naturalmente uma avaliação de carácter formativo.

É nesta perspectiva que se orienta a avaliação na educação pré-escolar, dado que a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades. Assim, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências e evidências, tais como produtos das crianças e diferentes formas de registo. Trata-se fundamentalmente de dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança. A observação constitui, deste modo a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.

Para além da observação que inclui um conjunto de etapas, outro aspecto é fundamental no processo de avaliação na educação pré-escolar. Com efeito, avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento.

O documento legal que orienta o sistema de avaliação para o ensino básico, o Despacho-Normativo nº 30/2001, logo quando estabelece os princípios que enquadram a avaliação define-a como “um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (ponto 2). Visa, assim, “apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente, quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos” (ponto 3, alínea a); “certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico” (ponto 3, alínea b); “contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento” (ponto 3, alínea c).

Para o 1º ciclo, toda a orientação preconizada por regulamentação atribui à avaliação, tal como para a EPE, funções de interpretação, reflexão, informação e decisão dos processos de ensino e aprendizagem de forma a melhorar a formação dos alunos. Desta maneira, aponta para a utilização de uma variedade de modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade das aprendizagens que se pretendem promover e à natureza de cada uma delas, assim como para uma atenção especial ao percurso e evolução do aluno.

O processo deve evidenciar os aspectos em que as aprendizagens dos alunos precisam de ser melhoradas, apontando modos de superar as dificuldades, mas deve tomar como base os seus interesses e aptidões, valorizando o que os alunos (já) sabem e são capazes de fazer e não se identificando com um processo de mera determinação daquilo que (ainda) não sabem e deve englobar todos os aspectos essenciais da aprendizagem. Assim, deve permitir observar a evolução global dos alunos, mantendo como referência as aprendizagens e competência essenciais, quer de natureza transversal, quer as que dizem respeito essencialmente às diversas áreas e disciplinas. É necessário avaliar não somente as prestações cognitivas, mas igualmente o investimento, o progresso e o domínio afectivo.

A avaliação na EPE envolve diagnóstico, auto-regulação e formação, a realizar em três dimensões: 1) competências/aprendizagens das crianças nas diversas áreas curriculares e definição dos critérios, através de instrumentos de observação diagnóstico, de observação de competências e de informação final da educação pré – escolar; 2) a acção do educador – observar, experimentar, pesquisar, reflectir, registar, comunicar com as famílias; 3) o ambiente educativo.

A avaliação no 1º ciclo acarreta critérios como: valorização da capacidade de comunicação oral e escrita; análise de todo o esforço desenvolvido e conseguido pelo aluno para atingir determinada aprendizagem; aproveitamento global em todas as áreas disciplinares e não disciplinares; contexto cultural e educativo do aluno; dimensão global do aluno e da sua formação integral; evolução das capacidades de iniciativa, criatividade, autonomia, apresentação; pontualidade e assiduidade; atitudes na sala de aula relativas a comportamento e interesse pelo trabalho. Sustenta-se, normalmente, em trabalhos realizados no dia a dia, na observação directa, em diálogos e debates e nas fichas com cunho formativo e/ou sumativo.

CAPÍTULO III. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo reporta, numa primeira parte, aos fundamentos metodológicos do projecto, quanto ao paradigma de investigação que fundamenta as opções metodológicas e ao desenho do estudo. Na segunda parte fundamenta e caracteriza os instrumentos utilizados para a recolha de dados: inquérito, observação de aulas e análise documental, assim como os métodos de análise de dados.

1. Fundamentos metodológicos do projecto

1.1. Fundamentação das opções metodológicas

Quando num estudo se abordam questões relacionadas com a educação, temos de ter em conta que a observação e interpretação dos actos educativos se podem desenvolver sob diversos paradigmas no âmbito da investigação educacional.

O estudo aqui descrito, pela sua natureza, enquadra-se preferencialmente no paradigma qualitativo, pois existe a adopção de uma perspectiva interpretativa e subjectiva da realidade educativa de intervenção. Há, contudo, um intuito último, que não é uma verdadeira finalidade deste estudo, antes corresponde a uma vontade da autora em contribuir, ainda que infimamente, para uma reflexão profunda acerca das mudanças de paradigma no que se refere às competências a desenvolver, nomeadamente nos níveis da EPE e no 1º ciclo e às suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, dadas as limitações temporais e materiais deste estudo seria praticamente impossível obter dados quantitativos representativos sobre estas questões, embora utilize uma vertente quantitativa, na medida em que agrega dados categoriais e mede a sua frequência.

Esta investigação insere-se no paradigma interpretativo ou qualificativo, uma vez que “contempla uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11) quanto aos temas acima enunciados, recorrendo-se ao inquérito por questionário, à observação e à análise documental para a recolha de dados. Partindo deste paradigma, no desejo de conhecer e encontrar respostas para as suas questões, o investigador deve contribuir para enriquecer e aprofundar as problemáticas actuais e os modelos de análise, não sendo apenas o conhecimento de um objecto preciso que progride, mas também o seu campo de estudo que se alarga, participando no enriquecimento de debates sobre esses temas e modificar formas de actuação.

Para melhor explicitarmos a nossa posição, expomos as principais características da investigação qualitativa, seguindo as palavras de Bogdan e Biklen (1994): i) O ambiente natural é a fonte directa dos dados e o investigador é o instrumento principal; ii) Trata-se de uma investigação descritiva; iii) O significado tem importância vital; iv) Os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva; v) Incide mais sobre o processo do que simplesmente nos resultados obtidos.

O objecto deste estudo prende-se com a relevância da continuidade no processo educativo, questão considerada fulcral para o sucesso educativo, mais especificamente na articulação/ continuidade entre a EPE e o 1ºCEB. As representações sociais sobre estes dois contextos podem constituir um dos principais factores para a implementação ou inibição da continuidade educativa, influenciando também os modelos do processo de ensino e aprendizagem que os docentes promovem. Ora, as representações são formas de construção social da realidade, tributárias dos diversos contextos sociais onde se inserem os sujeitos, apresentando um carácter funcional, dado que influenciam os comportamentos, as interpretações, as comunicações e as estratégias implementadas (Moscovici, 1989; Zabalza, 2004).

É neste sentido que o estudo envereda, tentando não só confrontar as competências desenvolvidas pelos docentes na EPE e as esperadas pelos professores do 1º ciclo, mas também analisar a natureza de princípios pedagógicos, identificar tipologias de práticas didácticas e de parâmetros de avaliação nestes dois níveis educativos.

Estamos perante uma investigação específica. Epistemologicamente este olhar investigativo exige uma participação pessoal do investigador no processo do conhecimento da realidade e uma relação próxima com as pessoas investigadas, possibilitando uma descrição clara e detalhada do que acontece durante o processo educativo e, em particular, das atitudes reveladas pelos sujeitos com vista à compreensão do significado.

Considera-se o investigador como o instrumento principal na investigação qualitativa, o que significa um contacto aprofundado deste com os indivíduos nos seus contextos naturais, “assumindo-se ele próprio como actor social, porque participa no mesmo cenário e estuda-o do lado de dentro” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-51). Porém, fazer uma investigação no local onde se trabalha, que é o caso deste estudo, acarreta conveniências e obstáculos, como é sabido, dadas as características próprias das relações profissionais. Tem vantagens práticas – conhecimento do contexto, fácil acesso aos inquiridos, a documentação própria, etc., mas também traz inconvenientes –

dificuldade em recolher dados, porque os entrevistados não se preocupam em explicar bem, dado tratar-se de uma colega que se assume que já as sabe, a insegurança dos participantes em exporem as suas concepções sobre o objecto de estudo, que se traduz na cultural e poderosa “ordem discursiva que rege o que deve ser dito e o que deve ser calado” (Costa, 1998, referido em Pereira, s.d., p. 4) ou numa forma de “auto-protecção para o confronto das suas concepções com as significações e argumentações de colegas em relação ao conceito em análise” (Damázio e Pereira, 2004 em Pereira, s.d., p. 4).

Tendo consciência dessas possibilidades, ponderando os prós e os contras, as motivações para este estudo e a mais-valia que poderá advir dos resultados deste estudo para a qualidade educativa do Agrupamento, no mínimo, no levantamento desta problemática para discussão mais profunda, é claro que são tidas em conta as susceptibilidades dos docentes e, no caso presente, o que se realçará não são concepções individuais, mas tentar-se-á criar uma perspectiva do grupo de docentes.

1.3. Design do estudo

O presente estudo, como referido, insere-se no paradigma qualificativo ou interpretativo e inscreve-se como um estudo de caso, pois esta metodologia distingue-se por se caracterizar por concentrar a sua investigação no estudo pormenorizado e aprofundado, no seu contexto natural, de uma entidade bem definida: o caso. Obedecendo a uma perspectiva da pesquisa holística (sistémica, ampla, integrada), o estudo de caso tem como objectivo compreender o “caso” *no seu todo* e na *sua unicidade* (Pinto, M. J. V., s.d.; Silva, Azeredo & Pinto, 2006, p. 1). Consiste na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma fonte documental ou de um acontecimento específico (Merriam, 1988 referido em Bogdan & Biklen, 1994, p. 89).

Segundo Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin (2005, p. 169) este modo de investigação actua no campo de investigação menos construído, portanto mais real; menos limitado, logo mais aberto; e menos manipulável, assim menos controlado. Estes autores referem que o investigador, nesta posição, tem de estar pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares, abordando o seu campo de investigação a partir do interior, numa atitude compreensiva, o que pressupõe uma participação activa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo introspectivo. Esta é uma atitude própria das abordagens qualitativas situadas no âmbito do paradigma interpretativo.

O Estudo de Caso é uma *investigação empírica* (Yin, 1994), que depende fortemente do *trabalho de campo* (Punch, 1998) ou de análise documental, estudando uma dada entidade no seu *contexto real*, tirando todo o partido possível de *fontes múltiplas e variadas de dados* (Yin, 1994), de evidências como entrevistas, observações, documentos e artefactos (Yin, 1994) que se baseia no *raciocínio indutivo* (Bravo & Eisman, 1998; Gomez, Flores & Jimènez, 1996) e que tem sempre um *forte cunho descritivo* (Ponte, 1994). O investigador não pretende modificar a situação, mas compreendê-la tal como ela é, apoiando-se numa “descrição densa” (*thick description*), isto é, factual, literal, sistemática e tanto quanto possível completa do seu objecto de estudo. No entanto, ainda segundo Ponte (1994), um estudo de caso não tem de ser meramente descritivo. Pode ter igualmente um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e/ou com as teorias existentes.

Assim, este projecto inscreve-se como um estudo de caso por se debruçar sobre uma entidade bem definida – um determinado Agrupamento de Escolas em Lisboa, e um estudo de um aspecto muito particular desta realidade - a transição de níveis educativos, mais especificamente da EPE para o 1º ciclo.

Portanto, este estudo visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e a sua identidade próprias – as concepções e práticas didácticas para o desenvolvimento das competências que promovem para o sucesso educativo na EPE e no 1º ano do 1º ciclo. Sabendo que são realidades diversas, pretende-se perceber se há algumas afinidades nas didácticas e pontos de continuidade curricular, assim como detectar possibilidades de criar articulações, de modo a facilitar esta transição às crianças e a promover continuidade no seu desenvolvimento, em vez de “saltos” bruscos para contextos muito diferenciados que dificultam a passagem. Com esta finalidade, visa-se perceber a frequência da agregação das diferentes categorias, que enformam a diversidade das didácticas e competências proclamadas nas diferentes teorias/regulamentações que as fundamentam.

É uma investigação que se assume como “particularística”, isto é, que se focaliza deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse. “O caso, a actividade, o acontecimento são vistos como únicos, mas também comuns”, como afirma Stake (2009, pp. 58-59), explicando que compreender a singularidade de um dado

fenómeno requer “olhar uma gama variada de contextos”, desde o temporal e espacial, o político, o cultural, o social e o pessoal. Explicita melhor quando afirma “pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz” (p. 24), o que implica uma ênfase na compreensão do caso em análise, mas tendo conhecimento de outros casos diferentes.

A validade constitui um aspecto central de um estudo científico. Por um lado, a validade conceptual associa-se ao modelo geral do estudo, impondo a caracterização dos conceitos essenciais e dos critérios operacionais para classificar dados como recursos elucidativos deste ou daquele conceito. Por outro lado, a validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, garantindo que estes traduzem a realidade estudada, procurando ligações entre as disposições do estudo, instrumentos e resultados, numa triangulação de todos estes elementos que lhe dê coerência, credibilidade, validade e enquadramento. A validade externa liga-se à possibilidade de comparação dos resultados com outras situações ou casos. Quanto à fiabilidade, depende dos instrumentos utilizados e da forma como são analisados os dados, garantindo que as operações do estudo (recolha e análise de dados) poderiam ser repetidas, com resultados semelhantes (Carmo & Ferreira, 2008, p. 236).

O acesso às realidades educativas e sociais depende dos instrumentos utilizados para recolha, análise e tratamento dos dados. Este facto “ultrapassa, em muito, a mera discussão das técnicas instrumentais, em sentido restrito. Os procedimentos de e para com o objecto ou objectos de estudo (e não a sua dependência) constituem-se no traço essencial, definidor do perfil epistemológico de uma pesquisa” (Esteves, 2002, p. 206).

Para a recolha de dados recorreu-se aos seguintes instrumentos: inquérito por questionário, observação e análise documental, facilitando a triangulação metodológica no conhecimento das representações e práticas dos docentes e o aprofundamento da nossa reflexão sobre a problemática da transição entre os contextos pré-escolar e 1º ciclo.

2. Instrumentos de Recolha de Dados

No projecto de investigação estava prevista a utilização de três tipos de instrumentos para a recolha de dados: inquérito por questionário, inquérito por entrevista e análise de documentos. Por razões que se explicitam mais à frente, na descrição do desenrolar do estudo, recorreremos ao inquérito por questionário, à análise documental – Projecto Educativo e Curricular do Agrupamento, actas dos Departamentos, avaliações

do trabalho destes, PCT's e seus relatórios de avaliação (dos educadores e professores do 1º ano), dossiers de professor e de ano (dos educadores e professores do 1º ano), trabalhos dos alunos e à observação de aulas com uma temática e guião comum (dos educadores e professores do 1º ano). Sobre cada um, apresentamos, de seguida, uma breve fundamentação.

2.1 Inquérito por questionário

Inquérito define-se como um processo de recolha sistematizada, no terreno, através de inquirição de dados susceptíveis de poderem ser comparados. Diferenciam-se na sua tipologia, consoante o grau de directividade das perguntas e a presença/ausência do investigador no acto do inquérito. Dada a ausência do investigador perante o uso de inquérito por questionário, instrumento utilizado neste estudo, deve ter-se especial cuidado na formulação das perguntas e na forma mediatizada de contacto com os inquiridos, uma vez que não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição. Assim, o sistema de perguntas deve ser extremamente bem organizado, de modo a ter uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde, ou seja, é fundamental um bom planeamento (Hill & Hill, 2000, p. 84).

Um questionário é, por definição, “um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 110). Nesta medida, deve ser organizado por temáticas claramente enunciadas, reservando-se as questões mais difíceis ou mais melindrosas para a parte final, por se considerar que existe uma certa inibição inicial que se vai diluindo conforme a segurança e confiança que as questões vão implementando nos inquiridos. Na formulação das questões há que ter cuidados com a clareza e objectividade do vocabulário; as perguntas/afirmações devem ser curtas, claras e precisas, pensando cuidadosamente sobre o seu objectivo (o tipo de informação que se quer solicitar), evitando-se formular perguntas múltiplas, que contenham mais do que uma questão (Ghiglione & Matalon, 2001; Hill & Hill, 2000).

Quanto ao tipo de questões, podem ser analisadas em função do seu conteúdo (debruçando-se sobre os factos ou sobre opiniões, atitudes, preferências) ou pela sua forma: as abertas, às quais as pessoas respondem como querem, fornecendo os pormenores e os comentários que consideram certos, utilizando o seu próprio vocabulário, e as fechadas, em que se oferece aos inquiridos, depois da apresentação da questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis de entre as quais lhe é pedido que indique a(s) que melhor corresponde(m) à que deseja dar.

2.2. Observação

Pode definir-se a observação como o processo de sistematização de um episódio da vida de um determinado contexto, sem interferir sobre ele nem manipulá-lo. Atribuem-se à observação algumas vantagens como a naturalidade, uma vez que se pode aceder aos fenómenos tal como eles se processam, sem criar condições artificiais, assim como a objectividade, que permite o acesso directo aos fenómenos, sem que estejam mediados pelas opiniões e interpretações dos informadores. Da observação podem retirar-se dados relevantes como as características ou propriedades de diversos acontecimentos ou unidades, como acções constatadas, explicações recebidas, significados reportados (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005)

Quando se elege este meio de recolha de dados é fundamental pensar-se o que se vai observar, qual o papel do observador, que instrumentos se vão utilizar para registar as observações, que técnica de observação se vai escolher. O papel que o observador assume no contexto da observação é um dos critérios que estabelece os diferentes tipos de observação. Segundo o nível de participação diferencia-se o observador não participante, o observador participante, a participação/observação. O registo de dados de observação pode ser descritivo, narrativo ou tecnológico, sendo este o sistema mais aberto por recorrer à tecnologia de vídeo ou áudio, e os primeiros mais fechados, pois implicam uma selecção prévia de comportamentos, num formato onde são feitas marcações, ou classificações numa escala. Para esta finalidade criam-se guiões de observação (Carmo & Ferreira, 2008; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005).

2.3. Análise documental

A análise documental é considerada por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005) como uma “espécie de análise de conteúdo” correspondente “a uma observação de artefactos escritos” (p. 143) e incide sobre documentos publicados acerca da temática quer sejam de teor teórico, estudos académicos, publicações oficiais, ou documentos pessoais. De acordo com Flores (1994), num contexto de investigação educacional, pode afirmar-se que os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

A selecção dos documentos a analisar deve ter em conta a sua representatividade, homogeneidade e pertinência como fonte de informação para corresponder ao objectivo

da análise que sobre eles recairá (Carmo & Ferreira, 2008) , “tendo sempre em conta as restrições de tempo” (Bell, 1997, p. 93).

3. Método de análise de dados

Como refere Erickson (1986, p.149, citado em Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 107) “o conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados”. Por outro lado, não há um momento particular para se iniciar a análise de dados, como afirma Stake (2009), explicando que através da análise se pretende “dar significado às primeiras impressões assim com às compilações finais” (p. 87).

Esta busca de significado é, muitas vezes, uma busca de padrões, de consistência. Podemos procurar padrões, enquanto analisamos documentos ou observamos, ou podemos codificar os registos, agregar as frequências e descobrir, então, os padrões. Muitas vezes os padrões são conhecidos antecipadamente, decorrentes das perguntas de investigação, servindo como um modelo para análise (Stake, 2009).

Para a análise dos dados, recorreremos à sua configuração estatística, através do cálculo da *distribuição de frequência*, um dos procedimentos mais utilizados para tratamento de questionários, e de grelhas de marcação de frequências, uma vez que as variáveis se agrupam em categorias, subdivididas em indicadores, permitindo ajuizar a preponderância com que cada categoria ocorre (Morgado, J. C., 1998).

Tivemos a preocupação de apresentar os resultados da investigação de forma clara e concisa, de modo a facilitar a sua leitura, através de figuras ou gráficos e quadros, descritivos ou explicativos, tendo o cuidado de explicitar as regras adoptadas para a respectiva inserção dos dados, através de uma organização que permitiu tirar conclusões e tomar decisões, facilitadora da comparação entre diferentes conjuntos de dados (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005).

A interpretação deve-se caracterizar por ser *criadora de sentido*, mas precisa também ser validada, pelo que tentámos assegurar a qualidade de base dos dados, procedendo a uma avaliação não só dos possíveis enviesamentos ligados a si próprio, mas também ao grau de confiança atribuível a cada tipo de dados e à sua triangulação, que é fundamental para uma maior compreensão, confirmação, credibilidade e fiabilidade das interpretações que se fazem das informações recolhidas (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005).

CAPÍTULO IV - TRABALHO DE CAMPO

Este capítulo visa apresentar o trabalho de campo começando pela caracterização do contexto da investigação.

De seguida refere as etapas e procedimentos do trabalho de campo, especificando-os quanto à recolha de dados e aos métodos de análise de dados.

1. Contexto do Estudo

Este trabalho procura entendimento sobre a articulação/passagem do jardim de infância para o 1º ano do 1º ciclo num Agrupamento de Escolas de Lisboa, local onde a autora exerce funções como educadora de infância, fundado na convicção de que esta não funciona como uma continuidade, conforme aclamam quer os especialistas ou investigadores quer a legislação em relação a estes dois níveis educativos.

Este Agrupamento engloba a EPE e os três ciclos do ensino básico, sendo crucial a questão da continuidade educativa entre níveis, como promotora de um processo curricular evolutivo, tendo em conta as competências desenvolvidas em cada um, assim como a discussão da problemática das estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, promotoras de maior sucesso educativo. No Projecto Educativo do Agrupamento referem-se estas preocupações, definindo como metas a atingir a redução da indisciplina, o incremento da motivação e do sucesso educativo dos alunos, através da reflexão-acção cooperativa entre todos os docentes sobre estratégias mais eficazes para essas finalidades. Acresce referir que está em elaboração o Projecto Curricular do Agrupamento, visando criar orientações no sentido de uma continuidade curricular, definindo as competências finais de cada ciclo.

Os níveis de EPE e do 1º ciclo do ensino regular estão agrupados por dois edifícios escolares – um que engloba três salas de jardim de infância e oito salas do 1º ciclo e outro com quatro salas de jardim de infância (uma com um grupo de crianças com características especiais, não integrada neste estudo) e oito salas de 1º ciclo, todas com um docente titular. Há ainda docentes sem grupos de alunos atribuídos, nomeadamente, duas educadoras de infância por inerência de cargos, assim como três professoras do 1º ciclo, um professor de apoio educativo e uma professora sem componente lectiva durante o ano lectivo 2009-2010. Assim, o grupo de docentes do pré-escolar engloba nove educadores e o grupo de docentes do 1º ciclo abrange vinte e cinco professores.

2. Etapas e procedimentos do trabalho de campo

A formalização do início da pesquisa decorreu com a autorização para o desenvolvimento do estudo ao Director do Agrupamento, em Janeiro de 2010, seguido de uma apresentação nos Departamentos do Pré-Escolar e do 1º Ciclo das nossas intenções, propostas de investigação, do tipo de instrumentos a utilizar, assim como, solicitando a sua colaboração. Para a aplicação dos instrumentos utilizados, assim como para aceder à documentação, foi também solicitada autorização à Direcção do Agrupamento.

Considerando como cruciais os momentos de transição entre ciclos ao longo do percurso escolar dos alunos, podendo essa transição ter efeitos bastante negativos na aquisição de aprendizagens pela mudança de ambiente escolar e de contextos, é consensual entre pais, professores e educadores, que seja bem pensada e organizada (Bento, 2007). Dado existir uma estreita ligação curricular entre o Programa do 1ºCEB e as áreas de conteúdo expressas nas OCEPE, seria de esperar que houvesse uma continuidade e articulação entre os dois níveis educativos (Serra, 2004), traduzida numa acção educativa coerente indispensável para que o processo de desenvolvimento da criança se desenrole “contínua e globalmente, assegurando-se a qualidade das aprendizagens” (Rodrigues, 2005:20). Porém, como é destacado num estudo de Reis-Jorge (2007), “a inexistência de uma transição eficaz da EPE para o 1ºCEB” é um facto, sendo um constrangimento, “no traçar de percursos facilitadores de continuidade entre estes dois níveis educativos, as diferenças de práticas educativas” (p. 11).

Nesta linha de pensamento, pareceu-nos pertinente incidir o estudo na abordagem à articulação entre a EPE e o 1º ciclo, tentando perceber as perspectivas dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo. Assim, com base nas teorias, conceitos e regulamentações que fundamentam e orientam quer as competências a desenvolver no final da EPE e a dar continuidade no 1º ciclo, numa óptica evolutiva, quer os processos de ensino e aprendizagem que proporcionam o desenvolvimento dessas competências estabeleceram-se os elementos e as categorias de informação qualitativa a recolher, através de uma análise de informação quantitativa das frequências observadas em cada categoria. Como refere Stake (2009), uma investigação pode conter “as duas vertentes que convergem num único analista” (p. 91), com “desvios para um lado e para o outro” (p. 91), referindo-se às vertentes qualitativa, quando se concentra “na circunstância, tentando fraccioná-la e depois reconstruí-la mais significativamente – análise e síntese na

interpretação directa” (p. 92) e à vertente quantitativa, buscando “um conjunto de circunstâncias, esperando que, a partir do agregado, surjam significados relevantes para o problema” (p. 93). Assim, podemos afirmar com este autor que, neste estudo, a vertente qualitativa procurou a “emergência do significado na circunstância única” (p. 91) e a vertente quantitativa demandou a “emergência do significado a partir da repetição dos fenómenos” (p. 91).

2.1. Recolha de dados

Um dos maiores desafios, talvez o mais aliciante, com que nos defrontámos neste estudo, foi o de tentar descobrir, nos dados que recolhemos, se existe uma concertação ou até mesmo uma continuidade nos processos de ensino e aprendizagem entre a EPE e o 1º ano do ensino básico. Ora, como já foi referido, o seu objecto consiste, especificamente, na identificação das competências consideradas importantes pelos docentes da EPE e do 1º ciclo como fomentadoras do sucesso educativo e das didácticas suas promotoras. No entanto, para as compreender, torna-se imprescindível definir o seu contexto, especialmente em alguns dos seus aspectos fundamentais, nomeadamente:

- qual o papel da EPE? Uma primeira questão que convoca visões diferenciadas, as quais tentamos abranger nos enunciados/indicadores apresentados nos diversos instrumentos elaborados;

- quais as competências que são consideradas essenciais no final da EPE pelos educadores e pelos professores do 1º ciclo? Esta foi outra dimensão que procurámos categorizar e organizar, de acordo com as áreas curriculares expressas nas Orientações Curriculares para a EPE e os conteúdos/competências aí preconizados.

- em relação ao processo de ensino e aprendizagem, o que se preconiza? E o que se pratica? Dimensão bastante abrangente, pelas componentes que engloba e que tentámos abarcar, considerando, em simultâneo, abordagens de diversos modelos nos indicadores apresentados.

Para isso, organizaram-se em categorias, que depois se subdividiram em indicadores, as questões a analisar pelos instrumentos utilizados na recolha de dados e segundo os grupos de docentes sobre os quais incidiu a pesquisa, como se ilustra no quadro 1:

Quadro 1 - Categorias e indicadores segundo as questões do estudo

Categorias		Inquérito	Análise documental	Observação	
Papel da EPE		Educadores Total de Professores	Educadores Professores 1º Ano		
Competências consideradas essenciais no final da EPE	Área de Formação Pessoal e Social	Educadores Total de Professores	Educadores Professores 1º Ano	Educadores Professores 1º Ano	
	Área Conhecimento do Mundo	Educadores Total de Professores	Educadores Professores 1º Ano	Educadores Professores 1º Ano	
	Área Expressão e Comunicação	Domínio da Expressão	Educadores Total de Professores	Educadores Professores 1º Ano	Educadores Professores 1º Ano
		Domínio Comunicação Oral	Educadores Total de Professores	Educadores Professores 1º Ano	Educadores Professores 1º Ano
		Domínio Abordagem à Leitura e Escrita	Educadores Total de Professores	Educadores Professores 1º Ano	Educadores Professores 1º Ano
		Domínio Abordagem à Matemática	Educadores Total de Professores	Educadores Professores 1º Ano	Educadores Professores 1º Ano
Processo de Ensino e Aprendizagem	Pressupostos	Educadores Total de Professores	Educadores Professores 1º Ano	Educadores Professores 1º Ano	
	Papel do professor	Educadores Total de Professores	Educadores Professores 1º Ano	Educadores Professores 1º Ano	
	Papel do aluno	Educadores Total de Professores	Educadores Professores 1º Ano	Educadores Professores 1º Ano	
	Tipo de materiais	Educadores Total de Professores	Educadores Professores 1º Ano	Educadores Professores 1º Ano	
	Tipo de tarefas	Educadores Total de Professores	Educadores Professores 1º Ano	Educadores Professores 1º Ano	
	Organização do Ambiente Educativo	Educadores Total de Professores	Educadores Professores 1º Ano	Educadores Professores 1º Ano	
	Valorização do erro	Educadores Total de Professores	Educadores Professores 1º Ano	Educadores Professores 1º Ano	
	Papel da Avaliação	Educadores Total de Professores	Educadores Professores 1º Ano	Educadores Professores 1º Ano	
Instrumentos de avaliação e sua regularidade		Educadores Total de Professores	Educadores Professores 1º Ano	Educadores Professores 1º Ano	
Dificuldades nas práticas avaliativas		Educadores Total de Professores	Educadores Professores 1º Ano	Educadores Professores 1º Ano	
Ideias inovadoras no processo de ensino e aprendizagem		Educadores Total de Professores	Educadores Professores 1º Ano	Educadores Professores 1º Ano	

A recolha e análise dos dados fundou-se na frequência de escolhas de entre as categorias apresentadas, através do questionário, em que se pretendeu, numa primeira abordagem mais geral, perceber as concepções dos docentes inquiridos sobre as competências a desenvolver no final da EPE e o papel desta, e noutra perspectiva, entender as concepções que fundamentam os processos de ensino e aprendizagem que promovem. Este instrumento de recolha de dados permitiu-nos perceber se há afinidades nessas concepções entre os docentes da EPE e os do 1º ciclo deste Agrupamento abrangidos no estudo.

Interessando-nos, depois, comparar as concepções dos docentes com as suas práticas efectivas neste Agrupamento, recolhemos também dados através de observações de aulas e análise de documentos. Neste sentido, dadas as restrições de tempo e a incisão do estudo ser na transição entre níveis educativos, nesta fase da investigação, apenas foram visados os docentes que estão mais directamente envolvidos com as crianças nesta etapa de mudança, passando o universo perscrutado a englobar os seis educadores com grupos que integram crianças em idade pré-escolar e os quatro professores dos 1º anos.

2.1.1. Questionário

Neste estudo o questionário visou obter respostas com carácter mais conceptual, pelo que foi aplicado à totalidade dos docentes da EPE e do 1ºCEB do Agrupamento (exceptuando a autora e os titulares dos grupos de crianças com características específicas), com o objectivo de, por um lado, perceber qual o papel atribuído à EPE e fazer um levantamento das competências que consideram serem as mais importantes que as crianças possuam no momento de transição entre este nível educativo e o 1º ciclo, como facilitadoras do sucesso educativo, e por outro lado, que tipo de abordagem de ensino e aprendizagem consideram adequada para as ter promovido (no caso dos educadores) ou as ampliar (no caso dos professores).

Para este efeito foram elencadas competências a desenvolver na EPE, assim como formas de organização do processo de ensino e aprendizagem (fundamentos, implementação e avaliação) promotoras da sua aquisição, tendo como referência as Orientações Curriculares que regulam estes dois níveis educativos e as diversas perspectivas defendidas por especialistas, que consubstanciam as possibilidades de respostas no questionário.

Através da análise ao questionário pretendia-se perceber quais as competências que mais se promovem na EPE, de modo a perceber se são concomitantes, comuns com as promulgadas para o 1º ano do 1º ciclo, embora, evidentemente, os seus teores sejam organizados de forma evolucionária, tal como se concluiu da análise dos documentos curriculares orientadores que regulamentam a EPE e o 1º ano do ensino básico.

Procurou-se, então, fazer uma listagem, a mais exaustiva possível, das competências a promover na EPE, instituídas dentro das áreas de conteúdo referenciadas pelas Orientações Curriculares e solicitava-se que cada respondente indicasse, em relação a cada uma, se a considerava pouco relevante, relevante ou essencial. Fundamentado no que a literatura e a investigação referem sobre o papel da EPE, assim como sobre os processos de ensino e aprendizagem, os princípios que os fundamentam, as estratégias que envolvem e os modos de avaliação que abarcam, com base nos diferentes enunciados encontrados, organizaram-se as outras questões do questionário, pedindo-se aos inquiridos que assinalassem a sua posição (concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente) face aos referidos enunciados.

Depois de elaborado, em Fevereiro de 2010, procedeu-se à sua testagem e validação. Neste sentido, foi aplicado a duas educadoras e uma professora do 1º ciclo

não deste Agrupamento, para sua testagem, que referiram a dificuldade em responder ao mesmo, dada a sua extensão. Solicitou-se ainda, em Março de 2010, o parecer de três peritos (duas professoras do Departamento de Educação e Ensino a Distância e uma das autoras das Orientações Curriculares) nesta área para validar o questionário, que o consideraram pertinente nas diversas abordagens que enforma, mas referiram a sua extensão e sugeriram a reformulação da sua forma, de modo a conseguir obter-se respostas mais concisas e diferenciadoras, pois da forma como estava formulado, podia conduzir a respostas “politicamente correctas” e pouco personificadas.

Todo este processo de elaboração, testagem, reformulação e validação do questionário foi mais moroso do que o esperado aquando da organização do cronograma, mas intentou-se, com a sua reformulação, obter respostas mais rigorosas e incisivas, podendo-se, desta forma, excluir as entrevistas, o que não atrasou o desenvolvimento da investigação.

Assim, para o questionário final organizaram-se as categorias que englobam as variáveis em análise, com enunciados qualificativos das diversas formas de organização do processo de ensino e aprendizagem de modo a poder recolher uma informação quantitativa, relativa à frequência das escolhas dos diferentes enunciados, possibilitando uma agregação categórica.

O questionário apresentado aos docentes participantes (Anexo II) compunha-se pelas quatro seguintes partes: 1ª parte: dados pessoais e biográficos, com questões de escolha simples; 2ª parte: EPE – uma primeira questão sobre o seu papel, com seis enunciações, para que os inquiridos indicassem as três encaradas como mais adequadas e uma segunda relativa às competências consideradas essenciais no final deste nível educativo, com uma listagem relativamente abrangente para cada área e domínio curricular, em relação à qual era solicitado aos docentes que seleccionassem as cinco consideradas mais apropriadas; 3ª parte: processo de ensino e aprendizagem - apresentados divergentes enunciados em relação aos pressupostos que o fundamentam, ao papel do professor e do aluno, ao tipo de materiais e de tarefas, à organização do ambiente educativo, à valorização do erro e ao papel da avaliação, devendo os respondentes escolher os dois considerados mais adequados a cada dimensão; e, uma questão sobre vários instrumentos de avaliação para escolha simples da opção de regularidade da sua utilização; 4ª parte: três questões abertas, em que era solicitado que: a) se referissem três dificuldades sentidas nas práticas avaliativas; b) se explicitassem três ideias consideradas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem

promovido e c) se acrescentasse algum dado ou observação considerado importante e que não tivesse sido mencionado.

No final de Março de 2010 foi apresentado e entregue o questionário, pretendendo-se ter uma percepção das suas concepções, a todos os docentes dos níveis educativos da EPE e do 1º ciclo - sete educadores e vinte e um professores, excepto a autora do estudo e os titulares das turmas de crianças com características específicas, como já referido atrás, e dada a possibilidade de responder on-line, através de um link disponibilizado. Até meados de Abril obtivemos vinte e cinco respostas (três on-line), de sete (a totalidade dos solicitados) educadores e de dezoito (dois do 2º ano e um de apoio não responderam) professores.

Na tentativa de comparar as concepções/visões/atitude dos respondentes obtidas através do questionário com as práticas educativas, achámos mais relevante para o âmbito deste estudo, envolver agora apenas as seis educadoras com grupo e as quatro professoras titulares de turma dos 1ºs anos, solicitando-lhes a disponibilidade de certos documentos assim como para a observação de aulas.

2.1.2. Análise de Documentos

Os documentos podem ser analisados “em busca de frequências ou contingências” e podem servir “como substitutos de registos de actividade que o investigador não pode observar directamente” (Stake, 2009, p. 85). Uma vez que os documentos pretendem elucidar pontos de vista e iluminar, discutir, enriquecer, esclarecer as diversas abordagens da matéria em estudo, será, neste caso, utilizada a informação daí retirada para triangulação com dados recolhidos através de outras técnicas, mais concretamente, com resultados veiculados pelos questionários e acrescidos às informações recolhidas através das observações de aula. Neste sentido, tentámos seleccionar documentos variados, ao longo de todo o desenvolvimento do estudo, abrangendo referências teóricas, académicas e oficiais publicadas acerca do tema, no sentido de obter uma visão mais clara acerca do que se publica, mais objectivamente, acerca da gestão curricular, aliada ao processo de ensino e aprendizagem na EPE e no 1º ciclo.

Também é fundamental para perceber como o Agrupamento e os docentes do pré-escolar e do 1º ano em estudo concebem, organizam, concretizam e avaliam as competências que consideram mais pertinentes, solicitou-se a disponibilização dos Projectos Educativo (que está em fase de reformulação) e Curricular (que não tem, está em construção) ao Agrupamento, logo no início da investigação, e aos docentes, dos seus

Projectos Curriculares de Turma (PCTs) – documento que cada titular elabora como orientador do seu trabalho anual, tendo-nos sido disponibilizados os seis das educadoras e os quatro das professoras do 1º ano, em Março de 2010; dos seus Dossiers de Professor (DP), de Ano (no 1º ciclo) e de Departamento (no pré-escolar) – onde se vão arquivando (nos primeiros os pessoais e nos outros os comuns) os planos, estratégias, reflexões, projectos, materiais e instrumentos utilizados, etc., dos quais analisámos seis das educadoras e quatro das professoras do 1º ano; dos seus relatórios (Rel) dos PCTs, tendo oportunidade de aceder aos de todas as educadoras e professoras, em Julho de 2010, data em que também acedemos aos Dossiers de Departamento do Pré-Escolar e do 1º Ano.

A fim de conseguir-se uma análise mais concreta e concernente com os objectivos específicos deste estudo, organizámos numa grelha (Anexo III) notas ou excertos significativos retirados dos documentos analisados, ilustrativos dos indicadores das categorias contidas no questionário e na grelha de observação de aulas.

2.1.3. Observação

De modo a ter uma maior percepção das abordagens de ensino-aprendizagem e poder-se comparar as concepções (registadas nos questionários e extraídas da análise dos PCT's e dos Dossiers de Professor) com dados das práticas dos docentes (decorrentes da análise dos relatórios dos PCT e dos Dossiers de Professor), considerámos relevante fazer uma observação da concretização de algumas competências de um domínio ou área curricular, incidindo essa observação sobre actividades de sala de aula, pelo que foi solicitada a sua autorização para os grupos da EPE e dos 1ºs anos do 1º ciclo, em Maio/Junho de 2010. Os objectivos desta observação, que estiveram na base da organização da grelha elaborada, incidiram sobre o processo de ensino e aprendizagem que os docentes (educadores e professores do 1º ano) praticam, de modo a comparar o observado com as respostas ao questionário e com o preconizado no PCT.

As aulas observadas incidiam sobre uma tarefa, abordando conhecimento científico, do tipo experimental sobre a luz e que tinha sido proposta pelos Departamentos de Docentes dos dois níveis (com um guião muito pormenorizado e uma ficha de sistematização comuns (Anexo IV) e acompanhado de um baú com os materiais necessários para quatro grupos), com indicações idênticas para todos os docentes. Considerou-se relevante incluir na observação, por essa razão, para além de categorias relacionadas com o ambiente educativo - organização e interacções com e entre o grupo e com as competências promovidas, categorias e indicadores referentes aos processos

científicos (preconizados e considerados fundamentais nos currículos), incluindo-se, ainda, outra categoria relacionada com a avaliação e as estratégias usadas, quanto ao modo de aplicação e aos instrumentos utilizados. A tentação de contemplar o maior número de aspectos relacionados com o modo como os docentes aplicam a concretização da gestão curricular e do processo de ensino aprendizagem na grelha de observação, levou-nos a reformulá-la, depois da primeira observação, de modo a conseguir uma maior focagem sobre o que se ia observar, numa tentativa de centrar no que é essencial para este trabalho de investigação. A grelha de observação (Anexo V) organizou-se segundo as categorias mencionadas e inclui uma série (três) de comportamentos divergentes pré-seleccionados, que se inserem nas diferentes características das diversas teorias que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem, onde se fizeram as marcações do que se observou.

Prevíamos ser observada uma sessão em cada sala do pré-escolar (seis) e dos 1º anos do 1º ciclo (quatro), mas foram realizadas oito observações (cinco a educadoras e três a professoras do 1º ano), embora todas as seis educadoras e as quatro professoras tenham anuído e concordado com a investigação, a tarefa foi-se adiando nas outras duas salas e acabou por não ter sido realizada.

3. Métodos de análise de dados

O tratamento dos dados assenta na quantificação das respostas ao questionário, recorrendo, depois, a uma análise através da estatística descritiva, nomeadamente, pelo cálculo da *distribuição de frequência*. Os resultados são apresentados em gráficos ou quadros, relativos a cada categoria, traduzindo as referências aos diversos indicadores, organizadas pelos grupos respondentes.

Na análise descritiva dos dados, triangulam-se estas menções de carácter mais conceptual, decorrentes dos indicadores seleccionados no questionário com as intenções proclamadas nos PCT, com as alusões mais associadas à prática, resultantes da sua referência nos documentos analisados, relativos à planificação, evolução, reflexão e avaliação do processo (PCT; relatório final; dossier de professor; dossier de ano; dossier de departamento), e ainda, quando possível, com as derivadas dos registos de observação de aula. Esta comparação e discussão de dados, assim como a sua confrontação com os recolhidos em estudos e produções de peritos relativas à temática em estudo, traduzem-se numa triangulação que visa conferir validade e fiabilidade aos

resultados e conclusões apresentadas. Assim, podemos apresentar o que julgamos poder ampliar a compreensão do caso, através das nossas asserções justificadas.

SEGUNDA PARTE

RESULTADOS DO ESTUDO

*“Mais do que cenários desconectados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação
que estejam bem ligados entre si,
cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem,
mas que se complementem mutuamente,
proporcionando, no seu conjunto, oportunidades educativas ricas e polivalentes”*

(João Formosinho, 2000)

CAPÍTULO V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo iremos apresentar os resultados através de uma análise descritiva, como atrás se especificou. Assim, em primeiro lugar, apresentaremos a caracterização dos participantes. De seguida, procederemos à apresentação dos resultados de acordo com as categorias consideradas e seguindo as questões do questionário. Deste modo, reportar-nos-emos ao papel da EPE; às competências consideradas essenciais no final da EPE dentro de cada área curricular e ao processo de ensino e aprendizagem e suas dimensões/componentes.

Uma vez que se pretende perceber e sublinhar a diferença/semelhança na transição entre estes dois ciclos educativos, destacam-se os dados relativos aos educadores e aos professores do 1º ano, por serem o alvo principal do estudo, e aludindo-se só aos dados relativos ao conjunto dos professores do 1º ciclo quando estes forem relevantes.

1. Caracterização dos participantes

Como já se referiu, esta investigação foi realizada num Agrupamento de Escolas de Lisboa, que engloba nove educadores de infância e vinte e cinco professores do 1º ciclo, dos quais não foram envolvidos neste estudo a sua autora e os docentes dos grupos de crianças com características especiais, dada a especificidade do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, duas educadoras e quatro professores do 1º ciclo.

Podemos caracterizar os sujeitos envolvidos nesta investigação mediante os dados pessoais e profissionais recolhidos através dos questionários, a saber: género, idade, nível de docência, habilitações académicas e tempo de serviço.

1.1. Género

Participaram neste estudo sete educadores de infância (100% dos solicitados) e dezoito dos vinte e um professores do 1º ciclo (86%, sendo os 14% que não responderam, dois professores do 2º ano e um de apoio).

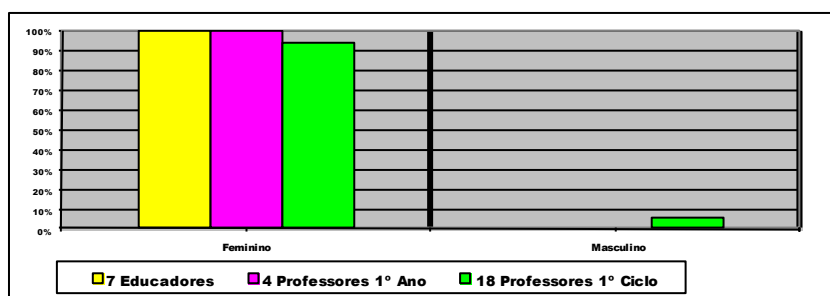


Figura 1 - Distribuição dos participantes segundo o género

Como decorre da análise da Figura 1, a grande maioria dos docentes é do género feminino, sendo apenas um dos professores do 1º Ciclo (do 4º ano) do género masculino. Parece-nos, então, razoável que, daqui para a frente, passemos a referir o universo dos educadores e dos professores do 1º ano no género feminino.

1.2. Nível de Docência

Do total dos participantes são docentes titulares de grupo: seis da EPE; quatro do 1º ano; dois do 2º ano; quatro do 3º ano e quatro do 4º ano do 1ºCEB.

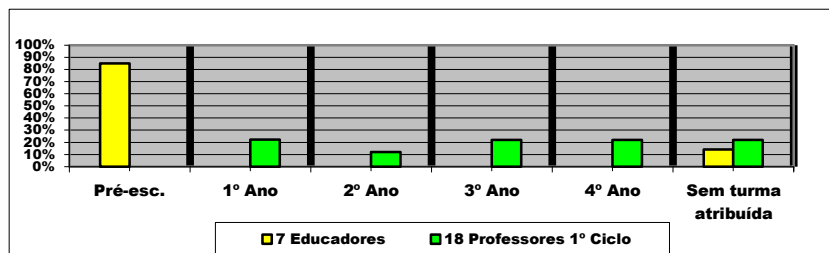


Figura 2 - Distribuição dos participantes segundo o nível de docência

Decorre ainda da leitura da Figura 2 que cinco dos respondentes estão a exercer docência sem turma atribuída. Com efeito, quatro professores do 1º ciclo (22%) e uma educadora de infância (15%), durante o ano lectivo em que decorreu o estudo (2009-2010), estavam ligados às actividades dos alunos, ou em apoio directo, ou envolvendo-os através de projectos, que promovem, em situação de co-docência.

1.3. Idade

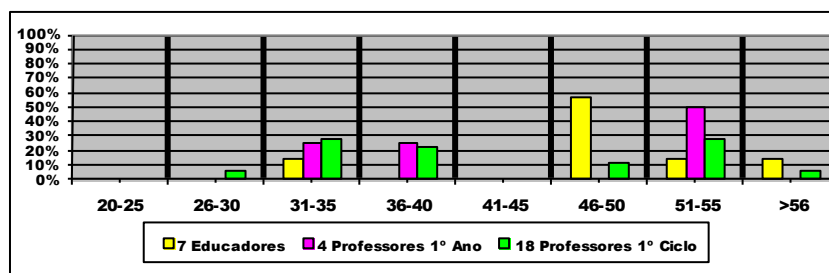


Figura 3 - Distribuição dos participantes segundo a idade

A idade dos participantes, como se pode ver na Figura 3, encontra-se compreendida entre os 26 e os 60 anos, incidindo em três intervalos:

- entre os 26 e os 40 anos há dez professores e uma educadora;
- entre os 40 e os 50 anos situam-se dois professores e quatro educadoras;
- com mais de 50 anos há seis professores, sendo duas do 1º ano, quatro sem turma atribuída e duas educadoras, uma também sem turma atribuída.

1.4. Habilitações académicas

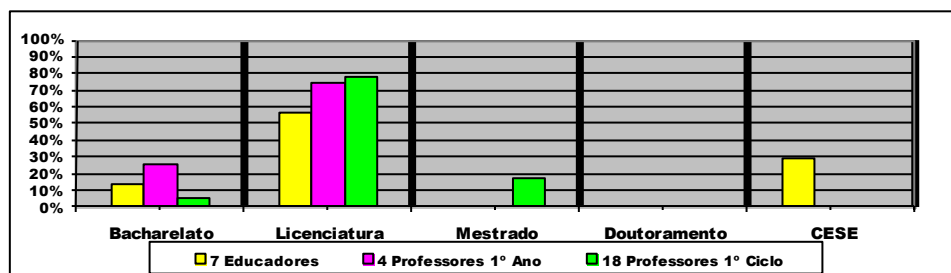


Figura 4 - Distribuição dos participantes segundo as habilitações académicas

Pela análise da Figura 4, constata-se que a maioria dos participantes possui a licenciatura: catorze professores (77%), sendo três do 1º ano (75%) e quatro educadoras (60%). Uma professora do 1º ano e uma educadora têm bacharelato. Três professores (16,5%) adquiriram o grau de mestrado e duas educadoras (30%) completaram a sua formação com CESE's que lhes conferiram equiparação a licenciatura.

1.5. Tempo de serviço

O número de anos de serviço dos respondentes é muito variado, como se observa na Figura 5, sendo que até aos 20 anos de serviço (que poderemos considerar o tempo até meio da carreira) estão incluídos onze professores do 1º ciclo (60,5%) sendo duas (50%) do 1º ano e uma educadora de infância (15%).

Com mais de 20 anos de serviço há sete professores do 1º ciclo (38,5%) sendo que duas do 1º ano (50%) se situam no intervalo entre 31 e 36 anos de serviço e seis educadoras (85%) em que duas (29%) se situam entre 31 e 36 anos de serviço.

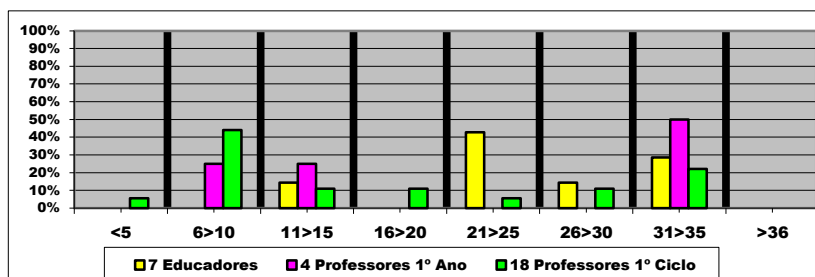


Figura 5 - Distribuição dos participantes segundo o tempo de serviço

Sabemos ainda, por análise de documentos do Agrupamento (listagem das vagas de professores e do seu preenchimento), que dez dos docentes inquiridos - quatro das educadoras, uma das professoras do 1º ano, uma do 2º ano, duas do 3º ano e dois do 4º ano - estão, neste ano lectivo, pela primeira vez neste Agrupamento.

2. Papel da EPE

Assistimos à discussão do papel da EPE, resultante do articulado nas Orientações Curriculares, uma vez que “a relevância e urgência, oficialmente afirmada, de uma acção intencional” subentenderia algum tipo de “organização e planificação que ajudasse os educadores a concretizar o que deles se espera” (Dionísio & Pereira, 2006, p. 599) e também “não se estabelecendo conteúdos nem objectivos específicos”, mas articulando princípios e fundamentos com sugestões ou recomendações, resultam práticas diferenciadas que “podem não assegurar a intencionalidade e sistematicidade pretendidas, bem assim como os fins últimos que o documento aponta” (p. 600).

Tentámos abarcar visões diferenciadas sobre o papel da EPE, pois confrontámo-nos ainda com a disputa (ao nível das práticas) entre as concepções educativa e de guarda da EPE (Vilarinho, 2000), existindo estabelecimentos que são pouco mais do que centros de acolhimento com poucos objectivos explicitamente educativos. Outros adoptam uma orientação marcadamente educativa, por vezes com dispositivos que se aproximam da forma escolar, numa lógica de “escolarização precoce” (Afonso, 2009, p. 46). Destas perspectivas, podemos destacar três categorias: o papel da EPE como mera resposta social às necessidades dos pais; o papel da EPE no cumprimento do direito da criança à educação, respeitando o seu processo de desenvolvimento contextualizado; e o papel da EPE na preparação das crianças para a escola (pré-escolarização).

Listámos, pois, seis afirmações, indicadores no âmbito das categorias mencionadas, para percebermos com qual se identificam os inquiridos, solicitando aos docentes que escolhessem três. As respostas estão representadas na Figura 6.

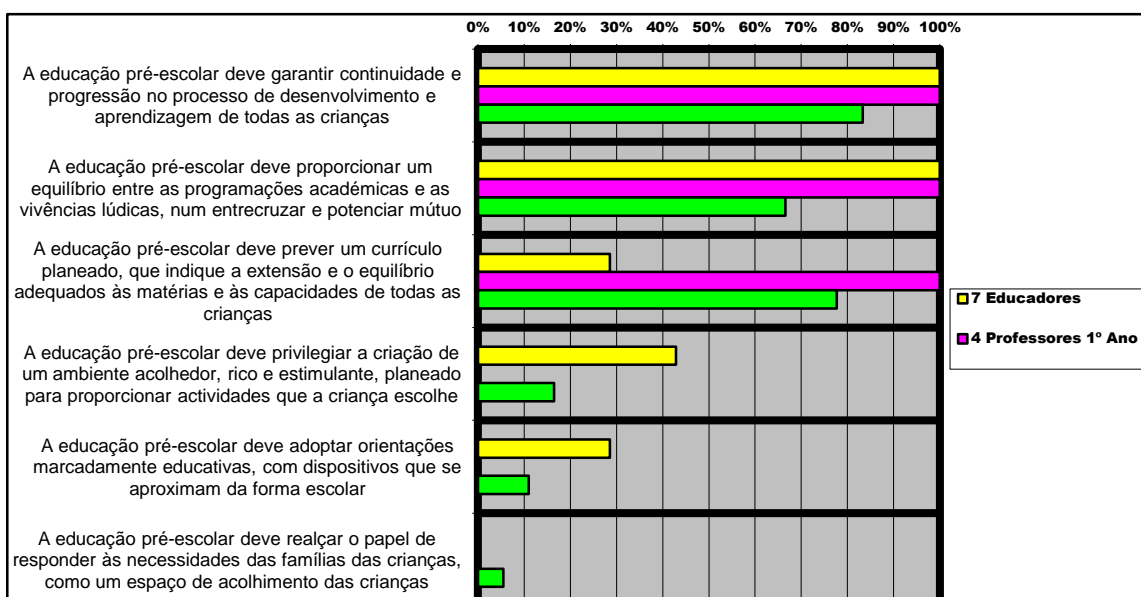


Figura 6 - Papel da EPE

A análise da Figura 6 permite destacar que existe unanimidade nas respostas das educadoras e das professoras do 1º ano no que diz respeito à visão da EPE como *garantia da continuidade e progressão no processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças* e visando *um equilíbrio entre as programações académicas e as vivências lúdicas, num entrecruzar e potenciar mútuo*.

Assim, verificamos que *o papel da EPE* se situa numa perspectiva *de processo continuado de desenvolvimento e aprendizagem* para 100% das educadoras e das professoras do 1º ano. Esta convicção é corroborada e reforçada pelas seis educadoras que a referem, apontando a relação/articulação com a família e com o nível educativo seguinte, nos seus PCTs e em quatro dos seus relatórios, como se ilustra com alguns excertos:

“... a EPE é uma continuação de um processo educativo que a criança iniciou na família...” (PCT, Nov.09, E4);

“...estreitar a relação entre os dois contextos sociais em que a crianças estão inseridas – JI e Família – de forma a evitar situações de descontinuidade ou ruptura; ajudar cada criança a progredir tanto quanto lhe seja possível, estimulando o seu desenvolvimento global e contribuindo para o sucesso na aprendizagem, valorizando o seu percurso, independentemente do resultado final” (PCT, Nov.09, E1);

“relação assídua e informal [com a família] ... trazem-nos eco do trabalho realizado com as crianças, as impressões mais importantes que elas conservaram, as suas dúvidas, as suas angústias e também os seus interesses e as suas alegrias ... apoiarem as solicitações e os desafios propostos pelo JI ... favorecendo o melhor desenvolvimento das potencialidades das crianças uma vez q estas beneficiam muito da harmonia de procedimentos dos vários adultos envolvidos no processo educativo” (PCT, Nov.09, E6);

“Programo as actividades, diversificando estratégias e recursos, de forma a respeitar o nível de competências de cada criança e o seu desenvolvimento, valorizando os percursos individuais e reforçando a sua auto-estima” (Relatório do PCT, Jul.10, E1);

“Valorizando a articulação com outros ciclos, promotora de continuidade pedagógica e pelo enriquecimento que pode trazer em vivências pessoais e de grupo, no desenvolvimento de relações interpessoais e de conteúdos e competências serão desenvolvidos projectos ligados à Área de Expressão e Comunicação com turmas do 1ºe 4º anos e do 2º ciclo” (PCT, Nov.09, E1).

Nesta linha, surge esta concepção coligada à do seu papel *também como primeira etapa do ensino básico*, que *assenta na aquisição de pré-competências ou pré-requisitos necessários ao sucesso no ensino básico*, referida em geral pelas seis educadoras nos seus PCTs, e mais especificamente para as crianças que irão transitar de nível por quatro educadores, que também a mencionam em quatro relatórios do PCT, como se evidencia com alguns extractos:

“EPE é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Etapa onde se deverá criar as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender” (PCT, Nov.09, E5);

“O trabalho com o grupo dos 5/6 anos levou a que todas as crianças que transitam para o 1º ciclo tenham adquirido os pré-requisitos necessários à aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática” (Relatório do PCT, Jul.10, E1, E2 e E3).

Dentro desta perspectiva, é unanimemente considerado muito importante *proporcionar um equilíbrio entre as programações académicas e as vivências lúdicas, num entrecruzar e potenciar mútuo*, referência feita por todas as educadoras e professoras do 1º ano. Este equilíbrio é patente nos PCTs das seis educadoras e em quatro dos seus relatórios, mas com matizes diversas, como se exemplifica nos excertos seguintes:

“a abordagem dos conteúdos curriculares será, tanto quanto possível, de uma forma informal, que não prejudica a qualidade das aprendizagens, antes reforça a perspectiva lúdica que deve caracterizar as vivências no JI” (PCT, Nov.09, E6)

“a sala é dividida por áreas, cuja organização e utilização são expressão das nossas intenções educativas, da dinâmica do grupo e das finalidades educativas dos materiais ... desafiantes... para que as crianças ao os explorarem, brincando nestes espaços, estejam a aprender. ... Nesta idade o tempo de atenção da criança é curto e as actividades rendem mais de manhã, altura em que está mais desperta, mais disponível e atenta para 1 trabalho mais específico, mais orientado. No período da manhã faço actividades mais direccionadas, que requerem maior atenção e no período da tarde as crianças realizam actividades que não requerem tanta atenção ou destreza, fazendo assim outras actividades mais livres, como por exemplo, estarem distribuídas nas diversas áreas estabelecidas na sala” (PCT, Nov.09, E4)

”O espaço é distribuído por áreas para que as crianças o possam explorar de forma autónoma e lúdica, organizadas de forma a promover o desenvolvimento de competências a adquirir nas áreas curriculares preconizadas pelas OCEPE intra e transdisciplinarmente entre elas” (PCT, Nov.09, E2)

“Por actividades orientadas baseadas em temas aglutinadores/projectos associados às vivências e rotinas anuais da natureza e de festividades/ comemorações, com conteúdos inter e transdisciplinares, abrangendo as diversas áreas de conteúdo” (PCT, Nov.09, E1)

“um tempo de grande grupo, para partilhar vivências, debate de ideias sobre os temas, seguido do tempo de trabalho, nas mesas organizadas por idades, seguido de actividades livres nos cantinhos” (PCT, Nov.09, E1, E2, E3, E4, E5, E6)

Arriscamos inferir que estas convicções se adequam ao formulado na legislação, onde se lê que

“a EPE é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (OCEPE, 1997, p. 15),

exaltando *“o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens”* (p. 18) definindo-a como um direito da criança.

Esta sintonia parece explicar-se por uma aceitação unânime, por parte das educadoras e das professoras do 1º ano, dos princípios orientadores da EPE, em que esta deve integrar o processo de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida, “enquanto parte de uma rede mais vasta de influências e experiências que afectam o seu desenvolvimento” (Portugal, 2009, p. 13), reforçando o seu carácter lúdico, num “desenvolvimento holístico através do jogo livre e espontâneo” (David, 1990, p. 72). Mas estes fundamentos reflectem-se nos processos de ensino e aprendizagem que preconizam? E convergem com os que praticam?

Dos excertos acima, infere-se que há uma preocupação em separar as actividades “de trabalho” das actividades livres, nos “cantinhos”, ou seja, usufruir do “ambiente educativo que as educadoras criaram para promover as competências que consideram necessárias ao processo de desenvolvimento do grupo”, tendo em consideração” as características de cada uma e do grupo”. Mas, como se observa nalguns casos, o tempo de aprendizagem e sua consolidação é separado do da actividade livre. Será que isto traduz que estas actividades da criança não carecem de orientação? Como se estruturam, adequam para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Este matiz não está reflectido nos documentos das educadoras.

Vejamos que, já deste último excerto sobressai a grande importância que as educadoras dão a esta dimensão, *mais direccionada para o processo de ensino e aprendizagem, aliado à importância de um ambiente educativo estimulante e à livre escolha das actividades por ele proporcionadas, por parte das crianças*, seleccionada por 43% das educadoras, ao invés dos professores que só 17,5% a escolhem, sem nenhuma selecção pelas do 1º ano. Esta consideração sobressai mais na análise dos documentos das educadoras, pois é referida por todas nos seus PCTs e em quatro dos relatórios do PCT, como se pode ler nos extractos:

“os espaços e os materiais foram organizados de forma flexível e diversificada, proporcionando às crianças experiências educativas integradas” (PCT, Nov.09, E1);

“... o que permite que as crianças brinquem em pequenos grupos, tendo mensagens pedagógicas quotidianas: ex: imersão no quotidiano através da experiências de um papel social na casinha ...papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interacção (textura social básica) são vividos, experimentados, perspectivados nas experiências que cada área permite, nas naturais saídas de uma área e entradas noutras que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo...” (PCT, Nov.09, E5);

“a sala oferece estímulos e actividades pela disposição dos recursos e materiais, numa organização não aleatória e com a colaboração de adultos e crianças, consoante as necessidades das crianças, com cantinhos das letras; biblioteca; das conversas, histórias, actividades de linguagem, canções; garagem e jogos de chão; jogos de mesa; casa das bonecas; da matemática; pintura; no centro da sala as mesas dispõem-se de forma a

proporcionar jogos de mesa, desenho, recorte e colagem, plasticina, pintura no plano horizontal, barro, iniciação à matemática e à escrita”; tempo, há rotinas que contribuem para que as crianças se sintam seguras e tranquilas: actividades livres de acolhimento e integração; actividades de desenvolvimento de competências nas áreas de FPS (desenvolvimento transversal a todas as vivências do JI) e; actividades dinamizadoras nas áreas do Conhecimento do Mundo, de Expressão, linguagem e matemática; actividades de escolha livre dentro dos diversos cantos ou áreas disponíveis na sala e no exterior” (Relatório do PCT, Jul.10, E6).

Porém, ressalta das respostas dos participantes, uma certa divergência sobre a concepção do papel da EPE, associada *a uma visão mais marcada pela perspectiva de antecipação do ensino básico*. Por um lado, considerando, mais radicalmente, que se *aproxime da forma escolar*, curiosamente referenciada, no questionário, por 33% das educadoras e apenas 11% dos professores do 1º ciclo, sem qualquer alusão por parte das do 1º ano. Esta perspectiva de aproximação parece ligar-se à forma generalizada de organização do trabalho escolar, pois “na escola tudo se centra na iniciativa do adulto, que organiza e propõe as tarefas” (Rodrigues, 2005, p. 18), que a criança executa de forma individualizada (correlacionar-se-á com preocupações dos educadores em amenizar a transição entre ciclos?), apropriando modos de organização escolar, como se depreende das referências nos PCTs de três educadoras, elucidadas a seguir:

“Segue-se o tempo de trabalho individual para todos, nas mesas organizadas por grupos etários normalmente, para o desenvolvimento das actividades/tarefas propostas pela educadora” (PCT, Nov.09, E1)

“as crianças trabalham individualmente ... em actividades de destreza manual, como de atenção ou expressão motora ... compreendendo as tarefas que lhes são propostas/pedidas. Em pequenos grupos também colaboram estando organizadas previamente pelo adulto” (PCT, Nov.09, E3)

Por outro lado, ponderando mais moderadamente, que *deve prever um currículo planeado, que indique a extensão e o equilíbrio adequados às matérias e às capacidades de todas as crianças*, com alusões, no questionário, por 28,6% das educadoras e por 100% das professoras do 1º ano.

Da análise dos documentos dos docentes, esta ideia é sublinhada em quatro PCTs e em quatro relatórios das educadoras, também lhe aludindo todas as professoras do 1º ano nos seus PCTs, como um princípio geral na organização e planificação do seu trabalho, como se evidencia nas citações a seguir:

“No trabalho pedagógico desenvolvido ao longo do ano lectivo levei em consideração os objectivos previstos no PCT, o PAA, as linhas das OCEPE bem como as características e necessidades do grupo de crianças. As actividades foram sendo reajustadas e alteradas conforme o interesse, necessidades e desenvolvimento das crianças sempre com a intenção de enriquecer o plano já delineado no início do ano” (Relatório do PCT, Jul.10, E2)

“O projecto será concretizado através de situações emergentes programadas na sala de actividades, procurando-se desenvolver os objectivos específicos para cada área de desenvolvimento, tendo em conta a capacidade do desenvolvimento potencial das crianças” (PCT, Nov.09, E4)

“O PCT propõe-se caracterizar a turma, o JI, avaliar as aprendizagens, organizar o projecto e os conteúdos neles trabalhados em cada área de conteúdo de uma forma articulada e globalizante, elaborando um esquema que englobe o estudo de várias realidades (família, instituição, meio) que envolvem a criança, assim como os vários parâmetros do seu desenvolvimento, para podermos corresponder às necessidades e solicitações de cada uma, baseado no princípio de que a criança deve ser auxiliada de modo a construir a sua própria identidade incentivando-a a participar e a intervir no processo de descoberta e conhecimento de si, do físico e social de que faz parte” (PCT, Nov.09, E5)

“partindo da avaliação diagnóstica de cada aluno, percebendo o seu nível de desenvolvimento planearei o trabalho para tentar que todos cheguem aos objectivos mínimos estabelecidos no currículo” (PCT, Nov.09, P1)

“Pretendo que as crianças aprendam cada uma ao seu ritmo a ler e a escrever, com vários projectos e estratégias diferenciadas” (PCT, Nov.09, P3)

Pode-se verificar que todos os docentes participantes enunciam grande importância atribuída às características, necessidades e interesses das crianças, que identificam na avaliação diagnóstica efectuada no início do ano e que irá servir de base de toda a sua programação de trabalho. Mas, numa forma geral, é uma caracterização muito genérica e idêntica na maioria dos casos, que depois se reflectem nas prioridades estabelecidas, que se poderão aplicar a qualquer grupo:

“grupo muito heterogéneo em todos os aspectos: interesses, motivações, tempo de atenção e capacidade de comunicação, revela alguma agitação devido a alguns alunos mais novos, sendo a exploração das áreas a actividade favorita do grupo (...) 3 crianças com dificuldade a nível da linguagem que foram referenciados para a terapia da fala (...) as crianças de 3 e 4 anos, em fase de adaptação, exploração das actividades e das diferentes áreas; os de 5 anos demonstram curiosidade e interesse de aprender, gostam de ouvir histórias, pintar, recortar, escrever e de utilizar o computador (...) [Prioridades] no grupo de 3 anos, que desenvolva competências na área FPS, na relação com os adultos e colegas, facilitando a adaptação ao JI, promovendo a sua autonomia e independência pessoal, proporcionando um bom ambiente educativo; no grupo de 4 anos pretendo reforçar o desenvolvimento das competências previstas nas diferentes áreas de conteúdo, tendo em atenção os ritmos de aprendizagem, darei ênfase à resolução de conflitos, à indisciplina e ao desenvolvimento da linguagem; nos 5 anos, privilegiar o desenvolvimento de competências na área das expressões, principalmente na emergência da numeracia e literacia, tendo sempre presente todas as outras áreas que estão envolvidas, através de projectos que irão valorizar as aprendizagens”. (PCT, Nov.09, E5)

“grupo heterogéneo, com níveis de desenvolvimento e maturidade diferenciados, com dificuldade no cumprimento de regras e de concentração (...) [Prioridades] para além do currículo é a construção de saberes, promovendo futuros leitores activos e autónomos, desenvolvendo competências de forma progressiva e complexa com actividades planificadas”. (PCT, Nov.09, P3)

Apenas num caso se nota preocupação em considerar as prioridades das famílias:

“a maioria tem competências esperadas para a idade, em termos de autonomia, comunicação/expressão e motricidade global (...) algumas revelam dificuldades a nível da linguagem compreensiva e expressiva, da motricidade fina, dos saberes básicos e do comportamento social (...) têm uma grande necessidade de brincar, tanto com os materiais como entre si (...) recolha de objectivos dos pais: felicidade dos filhos, tempo para brincar, socialização, crescer com valores (responsabilidade, respeito e partilha) e a aquisição de novas competências preparando o sucesso no 1º ciclo, que coincidem com as necessidades identificadas, decorrentes da avaliação diagnóstica, logo serão as áreas a privilegiar”. (PCT, Nov.09, E1)

Só se denota uma maior singularidade num projecto de uma educadora:

“mediante a observação que fiz, este é um grupo que considero pouco activo, as crianças são pouco dinâmicas. Na globalidade, demonstram algum interesse em participar nas actividades, no entanto individualmente todos têm atitudes diferentes face às actividades que lhes são dirigidas – algumas realizam-nas com calma e com vontade de «fazer bem», outras ainda não o demonstram (...) 3 crianças apresentam dificuldade na dicção e construção de frases devido à sua faixa etária, algumas de 5 e 1 de 6 anos apresentam dificuldades a nível do desenvolvimento da linguagem, tanto na área da expressão como da compreensão. (...) Com base no conhecimento das vivências e interesses do grupo, irei privilegiar: a interacção constante das crianças com os elementos que eles precisam conhecer (concretos, hipotéticos ou representações); a linguagem como instrumento de expressão e formação do pensamento; actividades de grupo como estímulo do desenvolvimento das trocas de informação, de modo a contribuir para a formação integral de todas as crianças, desenvolver competências interactivas no domínio linguístico e cognitivo de forma criativa e significativa, apoiando todo o trabalho a incrementar no PNL, privilegiando situações de interacção; observação atenta do comportamento das crianças nas actividades ou tarefas propostas; desempenhos e produções narrativos; registo de observação; conversas formais e informais com pais (reuniões, formação)”. (PCT, Nov.09, E4)

Em súpula, da análise dos dados obtidos parece sobressair consenso quanto ao papel da EPE, integrada num processo continuado de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida, proporcionando um equilíbrio entre as programações académicas e as vivências lúdicas, num entrecruzar e potenciar mútuo. Mas ao tentarmos perceber o modo como este processo é assumido, encontramos algumas discordâncias quanto:

- ao equilíbrio entre as programações académicas e as vivências lúdicas, muito proclamado pelas docentes, mas depois mais interpretado como separadas e alternadas e menos numa integração das duas vertentes, aproveitando o ambiente educativo criado e adequado constantemente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

- à relevância de um ambiente educativo estimulante, pouco referida no questionário, mas aludida nos PCTs de todas as educadoras como essencial para o processo de ensino e aprendizagem, embora pouco explicitado o seu aproveitamento e exploração por parte das docentes no processo de ensino e aprendizagem;

- à livre escolha das actividades, por parte das crianças, referida apenas pelas educadoras, como importante, no questionário e nos seus PCTs, mas pouco evidente a

sua implementação (só quando não há actividades orientadas) nos registos dos seus documentos;

- a uma organização que se aproxime da forma escolar, referida apenas por educadoras e não pelas professoras do 1º ano, no questionário, e patente a sua implementação nos seus documentos, como já se referenciou;

- à importância atribuída à adequação do processo às características das crianças, destacado fortemente pelas professoras do 1º ano no questionário e nos seus PCTs, assim como nos de quatro educadoras, surgindo aqui como objectivo, mas sem referências à especificidade dos grupos de crianças.

3. Competências essenciais no final da EPE

Para a análise desta categoria subdivimó-la em dimensões, associadas às Áreas e Domínios preconizados nas OCEPE. “A expressão “Áreas de Conteúdo” utilizada neste documento fundamenta-se na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo”. Assim, consideram-se “como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (OCEPE, 1997, p. 47). As áreas de conteúdo são mais do que áreas de actividades, pois implicam que a acção (dado que a criança aprende a partir da exploração do que a rodeia) seja ocasião de descobrir (o que significa pensar e compreender) relações consigo própria, com os outros e com os objectos.

Seguindo a proposta do documento referido, apresentamos as competências associadas às Área de Formação Pessoal e Social, Área de Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação, que abrange os Domínios das Expressões, da Comunicação Oral, da Abordagem à Leitura e à Escrita e da Abordagem à Matemática.

Para além das OCEPE, consultámos publicações e estudos portugueses sobre a EPE, de vários autores (Alarcão, 2008; Alves, C. & Vilhena, 2008; Bastos, 2007; Rodrigues, 2005; Serra, 2004; Vasconcelos, 2005;2009b). Fundamentámo-nos ainda nas brochuras que o Ministério da Educação publicou para os domínios da abordagem à leitura e à escrita (Mata, 2008; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), à matemática (Castro & Rodrigues, 2008; Mendes & Delgado, 2008) e às ciências (Martins, I. P., Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009). Com base no que divulgam, fizemos a selecção das competências mais referenciadas ou consideradas

mais relevantes. Aos participantes no estudo foi solicitado que escolhessem cinco das competências consideradas essenciais no final da EPE, dentro de cada área/domínio.

3.1. Área de Formação Pessoal e Social

Esta área “corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (OCEPE, 1997, p. 51). Nesta publicação, a Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que “todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (p. 51).

Ao diferenciar esta área, as Orientações Curriculares “pretendem acentuar a sua importância e sublinhar as finalidades formativas de socialização”, na perspectiva que o ser humano se constrói em interacção social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia, “que marcam a tradição da EPE em Portugal” (p. 51), perspectivando-a como área integradora que enquadra e dá suporte a todas as outras.

Pode ainda ler-se que:

“É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interacções com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (OCEPE, 1997, p. 52).

Em relação a esta área, foram incluídas quinze competências e pela análise da figura 7 é possível eleger as que foram consideradas essenciais no final da EPE para os participantes no estudo.



Figura 7 - Competências na Área de Formação Pessoal e Social

Verifica-se que são consideradas como essenciais no final do pré-escolar, consensualmente, com referências muito significativas, pelos docentes dos dois níveis que participaram no estudo, competências associadas aos comportamentos sociais, de *aceitação e cumprimento de regras e decisões de grupo*, com 71,5% de respostas das educadoras e 75% das professoras do 1º ano; de *cooperação em tarefas e projectos comuns*, com 100% de referências das educadoras e 75% das professoras do 1º ano; de *avaliação da sua conduta e dos outros de forma justa e imparcial*, referida por 57% das educadoras e 25% das professoras do 1º ano; de *cooperação com os outros em decisões e resolução de problemas*, mencionada por 29% das educadoras e por 25% das professoras do 1º ano.

De facto, ao analisarmos os documentos dos participantes no estudo, ressalta também muito fortemente a preponderância atribuída a estas competências, quer no pré-escolar, quer no 1º ano de escolaridade, pelo tipo de referências daí extraídas.

Estas competências surgem como essenciais a considerar na organização do ambiente educativo, com alguns enunciados de estratégias para a sua concretização ou

então, simplesmente, embora maioritariamente como objectivos gerais a atingir, em todos os PCTs e relatórios das educadoras e no PCT de uma professora:

“criar condições ambientais onde cada criança se sinta em segurança e em que o grupo possa actuar como elemento facilitador na integração de todos, incentivando o respeito pela individualidade e pelo direito à diferença e promovendo o espírito de entreatajuda e amizade nas crianças” (PCT, Nov.09, E4)

“Relação individualizada com cada criança de afectividade e confiança facilitadora da relação com as outras crianças, criando um ambiente estruturado e estruturante, promotor da aprendizagem da vida democrática: regras pensadas e decididas em grande grupo, o seu cumprimento é estimulado. Resolução de conflitos é feita caso a caso, com reflexão sobre atitudes e procura de solução, por vezes com análise em grande grupo, debatendo-se atitudes, causas e consequências, criando novas regras” (PCT, Nov.09, E1)

“Criar um ambiente tranquilo e harmonioso, com regras combinadas em grupo; (...); fortalecer o espírito de turma, sistematizando também para uma autonomia crescente, quer individual e também de grupo, estimulando a entreatajuda, aceitando diferenças e dificuldades dos outros” (PCT, Nov.09, P1)

Aparece, também, como decorrendo da avaliação diagnóstica feita às crianças no início do ano, referida em nos PCTs das seis educadoras e, curiosamente, nos mesmos termos, em dois das professoras do 1º ano. Contudo, nestes casos, referem na caracterização do grupo que “a maioria das crianças frequentou o JI” (PCT, Nov.09, P1, P3), mas:

“não conseguem ainda esperar pela vez ... quando querem alguma coisa, tiram ao outro ... não sabem brincar ... só brigam ... não arrumam ... não sabem ouvir nem trabalhar em sossego” (PCT, Nov.09, E3)

ou, ainda, que há:

“necessidade de promover, construir com as crianças, fazer cumprir e incutir as regras sociais ... de interacção com os colegas ... nas brincadeiras ... no respeito pelo outro ... nas regras de comunicação e de cooperação ... desenvolvendo capacidades de resolução de tarefas, investigação, reflexão, avaliação e coesão de grupo” (PCT, Nov.09, E6).

Em consonância com o diagnóstico, nos dossiers das seis educadoras e de duas das quatro professoras, o desenvolvimento das competências mencionadas surge como objectivo da maior parte das actividades planeadas e aí sistematizadas, o que é ilustrativo da sua importância transversal para todas as áreas curriculares:

“consolidar atitudes” (DP, Jul.10, P3)

“reflectir sobre os valores trabalhados” (DP, Jul.10, P1)

“favorecer a interiorização de atitudes e valores que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e solidários” (DP, Jul.10, E2, E3 e E4).

Esta transversalidade das competências sociais ressalta também nos registos das observações de aulas, em que estas são abordadas de diversas formas, nas cinco aulas dos educadores e nas três dos professores, perante determinados comportamentos perturbadores:

“professor zanga-se e manda calar ou sossegar” (ROA, Jun.10, E2, P3)

“professor interrompe a sessão, chama a atenção do aluno para o não cumprimento das regras e para o prejuízo do desenrolar da actividade do grupo” (ROA, Jun.10, E1, E4, P4)

“professor ouve as razões dos alunos quando estes justificam os seus comportamentos ilegítimos e discute essas razões e apela (e elogia quando há) a participação positiva do aluno” (ROA, Jun.10, E3, E5, P1).

Porém, apenas no relatório do PCT de duas educadoras, as respectivas referências estão relacionadas com estratégias/instrumentos/actividades para as promover:

“criei mapas e quadros – presenças, calendário, tarefas, comportamentos, também auxiliares de auto-avaliação e de pertença a um grupo e como reguladores de comportamentos” (Rel PCT, Jul.10, E1)

“ainda não adquiriram competências sociais e relacionais, gerando um pouco de instabilidade. Procurámos facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo, bem como a atenção e o respeito pelo outro, através da nossa atitude, da música, da participação das crianças na organização do espaço” (Rel PCT, Jul.10, E4)

e, em todos os relatórios do PCT das docentes, essas competências estão associadas à dificuldade da sua aquisição por parte das crianças: “algumas crianças ainda manifestam dificuldades em cumprir regras de comportamentos adequados pessoais ou de grupo” ((Rel PCT, Jul.10, E3, P4) principalmente “aquelas a que já se havia diagnosticado necessidades nesta área, apesar de alguma melhoria” (Rel PCT, Jul.10, E5, P3) justificada por se assumir como inevitável, como esperada:

“as dificuldades e os progressos, nos aspectos da integração social e da aquisição de regras e comportamentos adaptados eram previsíveis e esperados pelo que o percurso se foi desenvolvendo com calma no sentido de uma adaptação plena” (Rel PCT, Jul.10, E5)

e devida a factores exteriores ao domínio dos professores, como se pode ler nos seguintes extractos:

“meio familiar e social em que vivem” (Rel PCT, Jul.10, P2)

“escassos apoios apesar das referenciações” (Rel PCT, Jul.10, E1)

“comportamentos desadequados que dificultam o nosso trabalho e estão na base da dificuldade na aprendizagem ...” (Rel PCT, Jul.10, E5, P2, P3)

“... e dos maus resultados escolares” (Rel PCT, Jul.10, P2, P3).

Assim, surgem as competências sociais associadas às competências pessoais, de reconhecimento e respeito de si próprio e do outro. No entanto, é interessante notar que, apesar da relevância que é atribuída, nos documentos da maioria das docentes participantes, aos comportamentos pessoais desadequados, no sentido em que dificultam quer o próprio desenvolvimento pessoal, social e intelectual de quem os demonstra, como o dos outros e, em muito, o trabalho do professor, como se ilustrou atrás, sente-se uma certa impotência para ultrapassar esta situação e conseguir desenvolver competências pessoais de adequação.

Estas competências estão presentes, como já se referiu, como objectivos da grande maioria das actividades, são auto-avaliadas e avaliadas em conjunto com as crianças (em quadros de comportamento ou em análises e reflexões orais), mas curiosamente, no questionário, só uma (14%) educadora e 50% das professoras do 1º ano referenciam como essencial a *identificação de características próprias*, apesar de 57% das educadoras e 25% das professoras do 1º ano considerarem relevante *avaliar a sua conduta e a dos outros*.

Podemos, talvez, inferir que para as educadoras, estas competências estão relacionadas com *o reconhecimento e respeito pelo outro*, dado que, no questionário, se registam mais referências, ou seja, 57% das educadoras e 50% das professoras do 1º ano, talvez na linha do defendido por Portugal (2009), ao afirmar que

“a promoção de competência social, enquanto capacidade de ligação a outros, baseada no sentimento de respeito e compreensão mútua, conjugando-se necessidades individuais com as de outros, está na base dos comportamentos de cooperação. Estes pressupõem adopção de um comportamento individual que tem em conta a vida em grupo, o reconhecimento de diferentes papéis sociais e o respeito pelas regras e princípios de vida em comum (escutar, ajudar, ter iniciativas, cuidar, ...)” (p. 21)

Por outro lado, as competências pessoais de *autonomia*, com 85% de referências das educadoras e 50% das professoras do 1º ano; e *persistência*, com 57% de referências das educadoras e 50% das professoras do 1º ano, estão bem patentes nas respostas ao questionário e também nos documentos das docentes dos dois níveis. Nota-se, contudo, uma conotação diferenciada à autonomia e persistência, mais relacionada com a sua independência do adulto para a escolha e concretização de tarefas:

“já conseguindo realizar um trabalho autónomo, mas, mesmo assim necessitam de algum apoio para esclarecer dúvidas ou para mostrar os trabalhos que vão realizando” (PCT, Nov.09, E3),

“pouca autonomia precisando de regras para conviver uns com os outros e de ajuda do adulto para quase todo o tipo de actividades (...) muito comunicativas, desinibidas e participativas...2 um pouco inibidas...muito faladoras (...) mas têm dificuldade em aguardar pela sua vez e são muito impacientes, porque querem exprimir as suas ideias antes que outra criança o faça” (PCT, Nov.09, E2),

“Na sua maioria é autónomo nas escolhas e realização das tarefas, dependendo do adulto na resolução de problemas relacionais” (Rel. PCT, Jul.10, E6),

“autonomia – dentro do esperado, algumas, claro, revelam pouca autonomia na escolha, realização e concretização das tarefas/actividades ou por insegurança, distúrbios ou imaturidade” (DP, Jul.10, E1).

Dos registos de observação de aulas sobressaem atitudes dos docentes, ilustrativas do modo como abordam estas competências de autonomia:

“O professor promove que os alunos realizem autónoma e correctamente o trabalho experimental, depois de explicados os procedimentos, sob a sua orientação, seguindo o protocolo, que pode ter alterações propostas pelo professor e/ou pelos alunos” (ROA, Jun.10, E4, P1),

“O professor realiza o trabalho experimental correctamente pedindo a colaboração dos alunos que escolhe, explicando os procedimentos aos alunos com correcção, mas obedece ao protocolo, podendo alterá-lo” (ROA, Jun.10, E1, E2, E3, P3),

“Não é indicado aos alunos o tipo de trabalho (experimental) que vão realizar, nem os procedimentos a ter, pois é o professor que o realiza, seguindo rigidamente o protocolo.” (ROA, Jun.10, E5, P2).

Quanto às competências pessoais mais associadas com a aprendizagem, há divergência de respostas: as relativas ao *interesse e curiosidade*, com referências de 14% das educadoras e de 50% das professoras do 1º ano; à *capacidade de exposição e argumentação*, apenas referenciada pelas educadoras e em 14%, e à *iniciativa*, referenciada somente pelas professoras do 1º ano e em 50%.

Estas referências estão mais conotadas às docentes do 1º ano no questionário, mas nos PCTs também das educadoras é muito evidente, como competência a desenvolver:

“ser capaz de expor as suas ideias” (PCT, Nov.09, E1, E3, E4)

“promover debate e confrontação de ideias, valorizando a opinião dos outros” (PCT, Nov.09, E4, E6, P1, P3),

A abordagem que os docentes participantes promovem quanto a estas competências ressalta dos registos de observação de aula, aquando da discussão sobre o resultado da experiência sobre as características da luz:

“O professor orienta e promove a discussão sobre os resultados, de modo a relacioná-los correctamente com as variáveis em jogo, com e entre os alunos, ouvindo as suas opiniões, incentivando a sua defesa e argumentação” (ROA, Jun.10, E1, E4, P1)

“O professor discute os resultados, relacionando-os com as variáveis em jogo, com alguns alunos que nomeia, solicitando a sua opinião, mas sem promover a iniciativa ou a argumentação” (ROA, Jun.10, E2, E3, E5, P2, P3)

Com efeito, nas aulas observadas o modo como as educadoras e professoras procuram desenvolver as competências na área da Formação Pessoal e Social assenta na promoção do debate em torno dos resultados, incentivando nalguns casos a iniciativa, a justificação e a argumentação.

Resumindo, na Área de Formação Pessoal e Social, educadoras e professoras do 1º ano valorizam, consensualmente, como essenciais no final da EPE, competências associadas aos comportamentos sociais de aceitação e cumprimento de regras e decisões de grupo, de cooperação em tarefas e projectos, de reconhecimento de si próprio e dos outros (das suas capacidades e limitações). Também são consideradas as competências

mais difíceis de implementar, as que mais prejudicam o processo de ensino e aprendizagem; no entanto, vislumbram-se poucas estratégias nos documentos das docentes para atingi-las.

Estes comportamentos sociais estão associados às competências pessoais, de autonomia, de persistência, significativamente referenciadas no questionário, mas, nos documentos surgem com conotações divergentes. Enquanto para as educadoras estão mais articuladas ao desenvolvimento da noção do eu, quanto à capacidade de auto-estima, de responsabilidade, de eficácia, de comunicação, de gestão de sentimentos e comportamentos, de tolerância, cooperação, partilha, esperar pela sua vez, sensibilidade, justiça, para as professoras relacionam-se mais com a capacidade de desempenhar uma tarefa autónoma e competentemente. Porém, nos documentos das docentes de ambos os níveis há poucas referências às estratégias e à oferta educativa que propõem nesta área.

Quanto às predisposições de aprendizagem como a curiosidade e interesse em saber mais, a capacidade de iniciativa, de ter ideias, resolver problemas e reflectir, de explorar, experimentar, ouvir, concentrar-se, expor e argumentar, perseverar, pedir ajuda, aprender com os erros, menos ou não referenciadas pelas educadoras e mais exaltada pelas professoras do 1º ano, mas sempre apresentadas como importantes a desenvolver por todas as docentes nos seus PCTs, embora sem se vislumbrarem muitas estratégias/actividades/propostas para a sua promoção nos documentos.

3.2. Área de Conhecimento do Mundo

A área do Conhecimento do Mundo “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê”, que se traduz na “manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes” (OCEPE, 1997, p. 80). Por isso, todas as áreas de conteúdo constituem, de certo modo, formas de conhecimento do mundo.

Esta área encara-se como uma sensibilização às ciências, que poderá estar mais ou menos relacionada com o meio próximo, mas que aponta para a introdução a aspectos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano: a história, a sociologia, a geografia, a biologia e ainda experiências da física e da química que, mesmo elementares e adequados a crianças destas idades, deverão corresponder sempre a um grande rigor científico.

Permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental é essencial. No documento que temos vindo a citar pode ler-se que: “Esta atitude significa seguir o processo de descoberta fundamentada que caracteriza a investigação científica” (OCEPE, 1997, p. 82). Assim, a partir de uma situação ou problema, as crianças terão oportunidade de propor explicações e de confrontar as suas perspectivas da realidade, com “o apoio do educador [que] permite aprofundar as questões, facilitando a construção de conceitos mais rigorosos a partir dos saberes das crianças” (p. 82). Importa depois verificar as "hipóteses" formuladas, através da observação e/ou experiência, de forma a organizar e sistematizar os conhecimentos recolhidos, dados que serão classificados e ordenados através de registos - desenhos, gráficos, descrição escrita do processo.

Baseados nestes pressupostos, para esta área curricular, destacámos onze competências, ilustrando-se na figura 8 as seleccionadas pelos docentes.

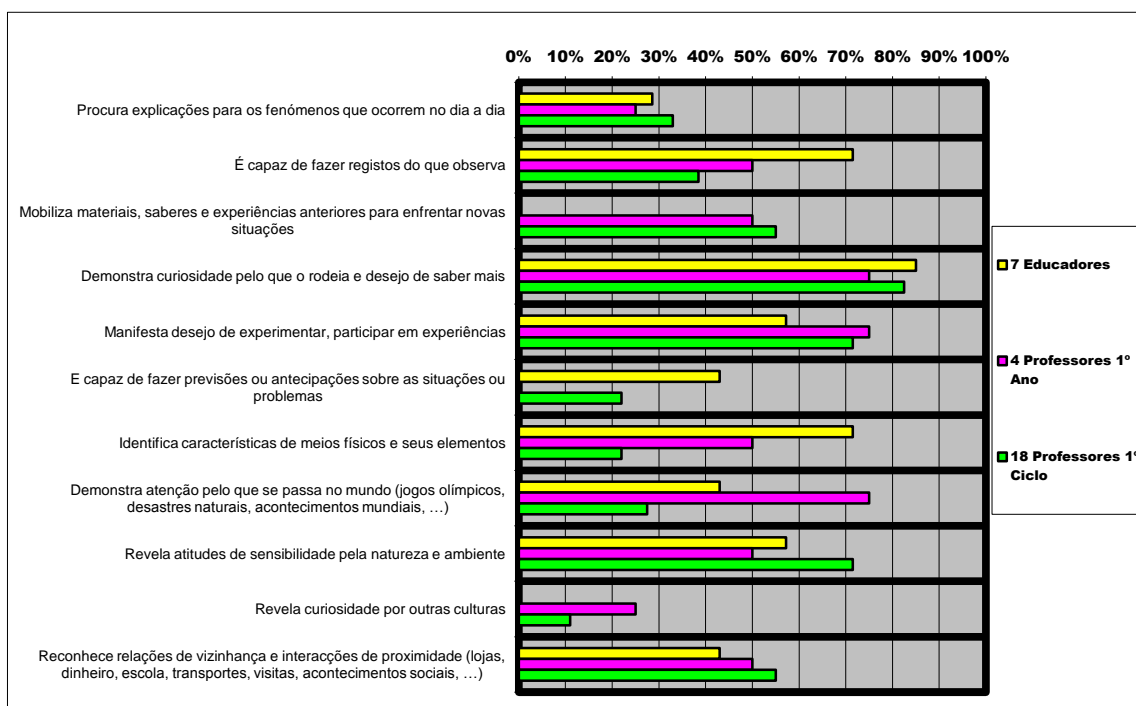


Figura 8 - Competências na Área de Conhecimento do Mundo

Em relação à Área de Conhecimento do Mundo podemos constatar que as competências consideradas essenciais pelos participantes dos dois níveis educativos se inter-relacionam com as defendidas para a Área de Formação Pessoal e Social, uma vez que se associam à relação pessoal com a aprendizagem, pois têm a ver com a *curiosidade pelo meio envolvente e desejo de saber mais*, unânime e significativamente

mencionada, com 85% das educadoras, e com 75% das professoras do 1º ano; também com relativa consonância e bastante claramente seleccionadas, com a *capacidade de fazer registos do que observa*, mais pelas educadoras, em 71,5%, e, menos pelas professoras do 1º ano, em 50%; e, com a *vontade de experimentar e participar em experiências*, esta, menos pelas educadoras, com 57% e, mais pelas professoras do 1º ano, com 75%; e, também em acordo, mas com menor enunciação, com a *procura de explicação para as situações*, com 29% por parte das educadoras e com 25% das professoras do 1º ano; e ainda, com a *capacidade de mobilizar materiais, saberes e experiências anteriores para enfrentar novas situações*, sem qualquer menção no questionário por parte das educadoras e com referências de 50% das professoras do 1º ano.

É curioso registar esta discrepância nas referências das educadoras e das professoras do 1º ano participantes no estudo entre as competências a promover nesta Área, pois são competências que se complementam, e contribuem para a promoção da construção pró-activa do conhecimento, numa vertente reflexiva, investigativa e questionante. *Conhecimento em uso*, usando a terminologia de Perrenoud, ou seja, “o conhecimento que desejavelmente permitirá”, nas palavras de Roldão, “compreender melhor, agir melhor, viver melhor” (2002, p. 2), pois o conhecimento constrói-se, “desde o princípio da História, a partir de abordagens holísticas, do questionamento do real que nos circunda, do perguntar o porquê das coisas” (Roldão, 2002, p. 7). Bruner (1999) considera que as crianças possuem naturalmente quatro características, a promover e desenvolver, que chama de predisposições que configuram o gosto de aprender: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa.

Estas competências surgem nos documentos analisados da totalidade dos docentes principalmente como objectivos essenciais a atingir, mas que pouco reflectem as estratégias implementadas ou os resultados obtidos, pois identificam-se referências de todos os docentes às estratégias propostas pelos departamentos (Experiências protocoladas) e de poucos a outro tipo de estratégias para as promover ou aos seus resultados:

“Na Área do Conhecimento do Mundo incluirei saberes diversificados relacionados com a curiosidade natural da criança, começando pelo meio ambiente e sociocultural mais próximo e alargando-se progressivamente, de formas diversificadas, a temas como ciência, arte e técnicas ... de modo a desenvolver as capacidades de observação, experimentação, aprendizagem e juízo crítico, assim como estimular o interesse e a curiosidade pela compreensão do meio físico e social” (PCT, Nov.09, E5),

“abordar os conteúdos do saber com base em situações e problemas ... partindo de uma ocorrência, uma gravura que se explora ou uma história, criando um ponto de atracção para as crianças, partimos para o diálogo e debate para esclarecer dúvidas, complementando-se o trabalho, sempre que possível com visitas de estudo e experiências que lhes permitam aprender fazendo” (PCT, Nov.09, P1),

“através do Projecto de Ciências Experimentais, com o recurso a 7 experiências principais, comuns a todo o pré-escolar e 1º ano do 1º ciclo do Agrupamento, sobre temas de água, som e luz” (Rel. PCT, Jul.10, E5),

“durante todo o ano, abordei temas tão diversos como água, som e luz. Não correu muito bem devido à complexidade de algumas experiências que não eram adaptadas a idade das crianças (principalmente 3 anos) e por não ter acesso aos materiais com a devida antecedência. no entanto penso que desenvolveu em algumas crianças uma atitude de interesse, apreciação e gosto pela ciência” (Rel. PCT, Jul.10, E2).

As competências reflexivas, investigativas, questionantes numa perspectiva colaborativa e de trabalho de equipa são consideradas por vários autores e estão inscritas nos currículos dos dois níveis de educação, como fundamentais no processo de apropriação de conhecimentos. Por um lado, como refere Roldão, “a aprendizagem seja do que for é construída sempre pelo e no aluno” (Roldão, 2005, p. 15), dado que é um processo activo de construção de novas ideias e conceitos baseados nas experiências anteriores, pois implica a aquisição de nova informação, que vem opor-se, substituir ou refinar o que já se sabia implícita ou explicitamente; a transformação que corresponde à manipulação do conhecimento de forma a adaptá-lo a novas tarefas e a avaliação que implica a verificação dessa manipulação (Bruner, 1977, referido em Gaspar, M. I., Pereira, Teixeira & Oliveira, s.d.). Este teórico defende ainda que a estimulação do pensamento pela aprendizagem se deve promover através da descoberta, em que o aprendente pesquisa, descobre, selecciona e transforma a informação, constrói hipóteses e toma decisões ou resolve problemas.

Na mesma linha, Sá (1997) sublinha que a *educação científica* deve abarcar “processos científicos básicos a desenvolver desde o jardim de infância ao 3º ano de escolaridade - *observar, usar relações espaço-tempo, classificar, usar números, medir, comunicar, prever e inferir*” (enunciados no Projecto Science... A Process Approach II, 1976, referidos em Sá, 1997, p. 24). Por outro lado, é preciso ter em conta as exigências de formação social e escolar para acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico (os factos científicos são muito rapidamente ultrapassados, e há uma explosão da informação disponível pelas novas tecnologias, mas que precisa ser analisada, processada e seleccionada) para poder compreender a realidade e adaptar-se a ela de forma criativa e crítica, de modo a adquirir as “competências de processo, particularmente competências gerais e transferíveis, que são mais relevantes do que os

conhecimentos” (Sá, 1997, p. 41). Capacidades que Fullan e Hargreaves (2000) consideram fundamentais nas pessoas de uma sociedade aprendente, num mundo onde a sociedade do conhecimento se torna uma verdadeira sociedade de aprendizagem, que, como acrescentam Alonso & Silva (2005), implicam uma necessária combinação entre a educação para a compreensão e a aprendizagem cooperativa.

Pudemos registar, na aula observada, que incidiu sobre uma actividade experimental científica, a diversidade de formatos de abordagem a estas competências pelos docentes, como se observa no quadro 2 e que se poderão relacionar com o que sustenta Harlen (1984):

“Mas pode existir todo um mundo de distância entre o que está no papel, ou o que existe nas expectativas oficiais, e o currículo em acção. O que é vivenciado pelas crianças depende pouco dos documentos oficiais, apesar das horas de dedicado trabalho gastas na sua cuidadosa redacção; nem isso depende da quantidade de recursos supostamente existentes na escola. Isso depende fundamentalmente da compreensão, ideias e grau de confiança dos professores” (p. 1, citado em Sá, 1997, p. 36)

Quadro 2 - Registo de Observação de Aulas (sequência da actividade/competências investigativas)

SEQUÊNCIA DA ACTIVIDADE/ COMPETÊNCIAS INVESTIGATIVAS			
Planificação/realização do trabalho experimental	Não é indicado aos alunos o tipo de trabalho (experimental) que vão realizar, nem os procedimentos a ter, pois é o professor que o realiza, seguindo rigidamente o protocolo.	O professor realiza o trabalho experimental correctamente pedindo a colaboração dos alunos que escolhe, explicando os procedimentos aos alunos com correcção, mas obedece rigidamente ao protocolo.	O professor promove que os alunos realizem autónoma e correctamente o trabalho experimental, depois de explicados os procedimentos, sob a sua orientação, seguindo o protocolo, que pode ter alterações propostas pelo professor e/ou pelos alunos.
OBSERVADOS	E5 P2	E2, P3 E1, E3 (...correcção, mas altera o protocolo, para melhor adequá-lo às competências e aos conhecimentos dos alunos)	E4 (adequa aos conhecimentos dos alunos) P1 (adequa às competências e conhecimentos dos alunos)
Observação	O professor segue e orienta, pelo protocolo, a sequência de observações que os alunos devem apreender.	O professor levanta questões aos alunos que selecciona, de modo a induzi-los a descobrirem aspectos a observar, relacionados com a questão em estudo.	O professor orienta a discussão com e entre os alunos de modo a levantar questões que os induza a observarem aspectos relacionados com a questão em estudo.
OBSERVADOS	E2 E3 E5 P2	P3	E1 E4 P1
Interpretação	O professor explora a interpretação dos resultados, fazendo relações que globalmente estão correctas e interessantes para a questão em estudo, seguindo o protocolo	O professor relaciona os factos que são relevantes para a questão em estudo, e interroga os alunos que aponta, sobre essas relações.	O professor orienta o diálogo com e entre os alunos de modo a que estes interpretem e relacionem os factos relevantes para a questão em estudo.
OBSERVADOS	E2 P2	E1 E3 E5 P3	E4 P1
Previsões	O professor apresenta previsões correctas, já que indica as que constam no protocolo.	O professor apresenta as previsões que discute com os alunos que escolhe.	O professor e os alunos discutem as previsões que fazem, orientando para que a sua apresentação seja o mais correcta possível.
OBSERVADOS		E2 E3 P2	E1 E4 E5 P1 P3
Discussão sobre os resultados	O professor apresenta aos alunos os resultados da actividade experimental sem os relacionar com a(s) variável(eis) em jogo e sem os discutir com os alunos. É ele que faz as sínteses dos aspectos mais importantes	O professor discute os resultados, relacionando-os com as variáveis em jogo, com alguns alunos que nomeia, solicitando a sua opinião, mas sem promover a iniciativa ou a argumentação. É ele que faz as sínteses, mas permite a intervenção dos alunos	O professor orienta e promove a discussão sobre os resultados, de modo a relacioná-los correctamente com as variáveis em jogo, com e entre os alunos, ouvindo as suas opiniões, incentivando a sua defesa e argumentação. É ele que apresenta as sínteses, mas incentiva a participação dos alunos, procurando exemplos esclarecedores
OBSERVADOS	P2	E2 E3 E5 P3	E1 E4 P1

Poderemos associar esta diversidade de procedimentos a uma fase de mudança que vivenciamos, em que se confrontam novos paradigmas no ensino e aprendizagem com os modelos tradicionais, dos quais há grandes constrangimentos em abandonar por medo da insegurança.

Surgem, ainda, menções significativas no questionário para *competências ligadas à aquisição de conhecimentos sobre o Ambiente Natural e Social*, relacionados com *características do meio físico e seus elementos*, por parte das educadoras com 71,5% de indicações e com 50% das professoras do 1º ano; e com *atitudes de sensibilidade perante a natureza e o ambiente*, obtendo das educadoras 57% de menções e 50% das professoras do 1º ano; com *características culturais, de relações familiares e sociais*, com 43% de referências por parte das educadoras e com 50% das professoras do 1º ano, e de *curiosidade por outras culturas*, com apenas 25% das professoras do 1º ano.

Estas referências, mais associadas a aquisição de conhecimentos mais concretos (características físicas e sociais do meio mais próximo), estão muito patentes também nos documentos dos docentes participantes, numa perspectiva de objetivos e competências a desenvolver, e ainda com menção de estratégias/actividades para as desenvolver: “promover a educação multicultural” (PCT, Nov.09, E2, E3, E6, P1, P2, P3),

“abertura à diversidade e valorização das diferenças sociais, culturais, intelectuais e físicas, procurando, perante a diferença, harmonizar e não nivelar; desenvolver a curiosidade, o pensamento crítico, a defesa dos diferentes pontos de vista e a negociação, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; promover nas crianças a tomada de consciência do mundo em que vivemos e da sociedade em que estamos inseridos, sensibilizando-as para as questões ligadas à segurança pessoal e social” (PCT, Nov.09, E1),

“através de actividades orientadas baseadas em temas aglutinadores/projectos associados às vivências e rotinas anuais da natureza e de festividades/ comemorações, com conteúdos inter e transdisciplinares, abrangendo as diversas áreas de conteúdo” (Rel PCT, Jul.10, E1),

“estratégias/actividades desenvolvidas segundo os temas: conversas, história, actividades ou construção de produto envolvendo materiais do tema; elaboração de cartaz com registo das crianças; cantando canções e lanche convívio; experiências; ver teatro ou grupos a cantar; actividades com outros grupos no exterior, visita de estudo; participação no jornal da escola; festas com famílias e comunidade” (Rel PCT, Jul.10, E5).

Todas as docentes participantes referem a necessidade de promover a educação multicultural, mas não são referidas quaisquer estratégias nem resultados, daí talvez a pouca referência à competência quanto a *revelar curiosidade por outras culturas*, no questionário.

Em resumo, em relação à Área de Conhecimento do Mundo podemos constatar que as competências consideradas essenciais pelos participantes dos dois níveis educativos se associam, em duas vertentes. Por um lado, apontam competências ligadas à relação pessoal com a aprendizagem: a *curiosidade pelo meio envolvente e desejo de saber mais*, unânime e significativamente mencionada; também com relativa consonância e bastante claramente seleccionadas, a *capacidade de fazer registos do que*

observa, esta, mais pelas educadoras, a *vontade de experimentar e participar em experiências*, mais pelas professoras do 1º ano, e, também em acordo, mas com menor enunciação, a *procura de explicação para as situações*, a *capacidade de mobilizar materiais, saberes e experiências anteriores para enfrentar novas situações*, sem qualquer menção das educadoras e com metade das professoras do 1º ano.

Noutra vertente, surgem as competências aliadas ao conhecimento do ambiente natural e social, relacionado com a assimilação de *características do meio físico e seus elementos*, relevantemente indicada e com alguma concordância por parte das educadoras e das professoras do 1º ano, e *características culturais, de relações familiares e sociais*, embora com menor relevância mas igual unanimidade. Ainda relacionadas com *atitudes de sensibilidade perante a natureza e o ambiente*, também em unísono e relevantemente mencionada, e com a *curiosidade por outras culturas*, com apenas 25% das professoras do 1º ano.

Há uma certa unanimidade quanto às competências consideradas essenciais no final da EPE, mas que não se revela consistente com a importância das estratégias/atividades para as promover, que não se identificam ou surgem em pouco número, por vezes em discrepância com as enunciadas nos PCTs e com pouca reflexão/avaliação nos documentos das docentes.

3.3. Área de Expressão e Comunicação

A Área de Expressão e Comunicação engloba as “aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (OCEPE, 1997, p. 56). Esta é a única área em que, neste documento, se distinguem vários domínios, que “devem estar intimamente relacionados, porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia” (p. 56).

Deste modo, abrange o domínio das expressões em que se diferenciam quatro vertentes — expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical; o domínio da comunicação oral; o domínio da abordagem à leitura e à escrita e o domínio da abordagem à matemática.

3.3.1. Área de Expressão e Comunicação – Domínio das Expressões

O domínio das diferentes formas de expressão “implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si própria na relação com os objectos” (OCEPE, 1997, p. 57). As formas de expressão que de seguida se abordam “são também meios de comunicação que apelam para uma sensibilização estética e exigem o progressivo domínio de instrumentos e técnicas” (p. 57).

No domínio das Expressões, como já se referiu, diferenciam-se quatro vertentes: expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical. Cada uma destas vertentes tem a sua especificidade, mas complementa-se mutuamente: o ritmo, os sons produzidos através do corpo e o acompanhamento da música ligam a expressão motora à dança e também à expressão musical; identificar e designar as diferentes partes do corpo, bem como a sua nomeação, ligam a expressão motora à linguagem; os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor de movimento e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem (OCEPE, 1997).

Neste domínio, considerámos onze competências, que foram referenciadas de acordo com a figura 9.

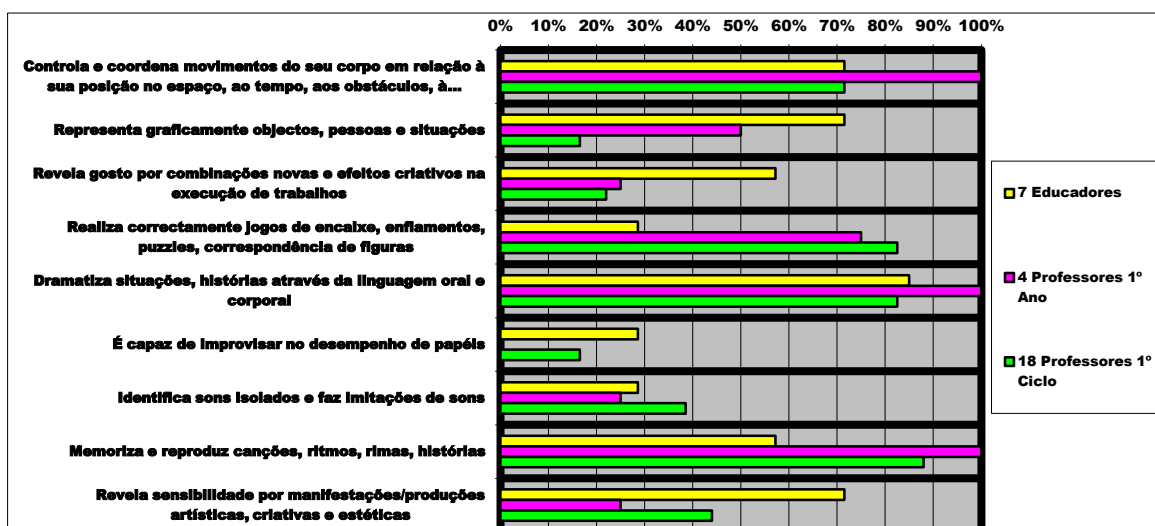


Figura 9- Competências na Área de Expressões e Comunicação - Domínio das Expressões

Em relação à vertente da Expressão Motora, são consideradas essenciais, por todos os participantes no estudo, competências arroladas ao *controle motor global*, quanto ao *controle e coordenação de movimentos do corpo em relação à sua posição no espaço*,

ao tempo, aos obstáculos, à lateralidade, com 71,5% de referências das educadoras e com 100% das professoras do 1º ano.

Estas competências são, em contraste com as respostas ao questionário, muito pouco patentes nos documentos analisados, sem referências a estratégias implementadas, surgindo apenas em

“uso do espelho para aperfeiçoamento de posturas” (PCT, Nov.09, E5)

“a criança faz aprendizagens com o corpo contactando com diferentes situações e materiais, numa dinâmica de desenvolvimento progressivo de experiências e capacidades” (PCT, Nov.09, E6)

associadas a algumas planificações das rotinas semanais,

“à 4ª feira dia da expressão física” (PCT, Nov.09, E4, E5, E6).

Surgem, no entanto, em planos de aula de movimento e de actividades associadas, promotoras do conhecimento do corpo humano e sua representação (DP, Jul.10, E4) e, como objectivos, relacionados com a *capacidade de melhorar e reflectir sobre a postura*, que se traduz, complementarmente, em *comportamentos sociais mais assertivos* e maior *disponibilidade e apetência para a aprendizagem, concentração e empenhamento*, embora nem sempre atingidas, como é explicitado nos seguintes extractos:

“as crianças atingiram as competências esperadas ao nível do esquema corporal e conhecimento de si e da motricidade global” (DP, Jul.10, E1),

“algumas crianças ainda têm dificuldade em estar quietas durante algum tempo, mostrando-se desatentas e não deixam os outros também sossegados” (Rel. PCT, Jul.10, E2, E4, E5, E6),

“alguns alunos atingem uma relação harmoniosa do corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal e promotora de saúde e de qualidade de vida” (Rel. PCT, Jul.10, P1),

“poucos alunos atingem uma relação harmoniosa do corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal e promotora de saúde e de qualidade de vida” (Rel. PCT, Jul.10, P2, P3, P4).

A importância desta relação está expressa nas OCEPE, que todas as educadoras referenciam e/ou citam como base dos seus planos de trabalho, quando referem que, através da expressão/educação motora, “a criança vai progressivamente tomando consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas potencialidades e limitações” (OCEPE, 1997, p. 57), constituindo-se assim o corpo como “instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (p. 57), através de situações de aprendizagem que solicitem controlo voluntário e inibição dos movimentos e facilitadoras da progressiva interiorização do esquema corporal e da tomada de consciência do corpo em relação ao exterior.

Quanto à Expressão Motora Fina, o “desenvolvimento da motricidade fina insere-se no quotidiano do jardim de infância, onde as crianças aprendem a manipular, receber e projectar diversos objectos” (OCEPE, 1997, p. 59), divergem os participantes nas suas traduções, pois enquanto as professoras a agregam mais à *realização de tarefas* que exijam o *controle motor fino, a preensão*, associada à *capacidade de realização correcta de jogos de encaixe, enfiamentos, puzzles, correspondência de figuras*, registando-se 75% de referências das professoras do 1º ano e 29% das educadoras. As docentes do pré-escolar referem-se mais à *capacidade de representação gráfica* na competência de *representar graficamente objectos, pessoas e situações*, com 71,5%, enquanto que 50% das professoras do 1º ano fazem alusão a essa competência.

Mais uma vez estas selecções não se revêem nos documentos dos participantes, quanto às estratégias para as fomentar, pois, embora existam nas salas das educadoras inúmeros jogos que parecem ser usados “privilegiando os que desenvolvam competências nas diversas áreas” (PCT, Nov.09, E1), que estão “acessíveis, facilitando a sua utilização de forma autónoma por parte das crianças” (PCT, Nov.09, E2), o que pressupõe o seu manuseamento (aliás, muitas vezes observado pela investigadora, pelo seu fácil e frequente acesso às salas), mas só com referência por parte de uma educadora, quanto aos objectivos “jogos de mesa, que visam desenvolver capacidades de coordenação óculo-manual e de motricidade fina; promover a aquisição de diversas competências; permitir a resolução de problemas de forma autónoma” (PCT, Nov.09, E3), apesar de serem referenciadas nas crianças “grandes dificuldades de motricidade fina...muitos não sabem pegar correctamente num lápis” (PCT, Nov.09, E2).

Nas salas do 1º ano não se vislumbram jogos deste género, nem são mencionados nos seus documentos, embora refiram que as crianças “ainda demonstram falta de destreza fina” (PCT, Nov.09, P1, P2, P3,P4). Será que consideram esta competência como fundamental a desenvolver na EPE, portanto, assumindo-a como aí adquirida, não considerando necessárias estratégias para a sua prossecução?

A competência de *representar graficamente objectos, pessoas e situações*, é também abrangida na Expressão Plástica, pois esta “implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (OCEPE, 1997, p. 61).

Ainda associada à vertente da Expressão Plástica, surge a preocupação com o *desenvolvimento da sensibilidade à produção artística, criativa e estética própria e de*

outros, com supremacia de registos no questionário por parte das educadoras em 71,5%, enquanto apenas com 25% por parte das professoras do 1º ano; e com a promoção do *gosto por combinações novas e efeitos criativos na execução de trabalhos*, também com grande predominância de menções das educadores em 57%), enquanto apenas com 25% a nível das professoras do 1º ano.

Quanto à capacidade de representação gráfica, esta é mais visível nas salas das educadoras, com produtos das crianças expostos nos placares, através de

“cartazes, registos, desenhos, trabalhos individuais ilustrativos de concretização das aprendizagens” (DP, Jul.10, E1),

“texto livre, trabalhos individuais e de grupo - pintura, digitinta, desenho, modelagem, recorte e colagem, estampagem, registos de trabalhos, exposição de trabalhos na sala e na escola” (Rel PCT, Jul.10, E5)

Nas paredes das salas dos 1ºs anos há muitas ilustrações/cartazes relativos aos conteúdos programáticos, mas, na maioria não são produtos das crianças, excepto em duas salas com espaço dedicado às produções das crianças.

Nos documentos das educadoras são apresentadas estratégias e objectivos, como se pode ler nos extractos:

“valorizando a representação... privilegiar a educação estética” (PCT, Nov.09, E5),

“área da expressão plástica– proporcionar oportunidades de expressão, resolução de problemas e desenvolvimento físico e sensorial, através do contacto, exploração e transformação de materiais; desenvolver a criatividade, a imaginação e a motricidade fina” (PCT, Nov.09, E3),

“actividade ou construção de produto envolvendo materiais do tema; elaboração de cartazes com registo das crianças” (Rel PCT, Jul.10, E5).

Apesar disso, não se regista qualquer tipo de referência à *sensibilização e ao incentivo a novas combinações e efeitos criativos de outros*.

Reportemo-nos agora à Expressão Dramática como “meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (OCEPE, 1997, p. 59), através de actividades de jogo simbólico, numa interacção com outro(s), as crianças “tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal” (p. 59). Nas respostas ao questionário, a capacidade de *dramatizar situações, histórias através da linguagem oral e corporal*, é altamente valorizada por todos os participantes, registando-se 85% de referências das educadoras e 100% das professoras do 1º ano.

Apesar de todos os participantes considerarem fundamental a capacidade de dramatizar, é referida em poucos documentos e é levemente abordada: “dramatizando as

obras lidas” (PCT, Nov.09, P3), “idas ao teatro” (Rel PCT, Jul.10, E5), ou, na descrição das possibilidades que oferecem os espaços/áreas em que a sala está organizada:

“a área da casinha, que permite actividades de exploração, imitação e faz de conta através da representação de papéis sociais e de acontecimentos diários, proporcionando momentos de interacção social para promover a cooperação entre as crianças, a comunicação e o desenvolvimento da imaginação” (PCT, Nov.09, E3).

A Expressão Musical “assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora e que vai aprendendo a identificar e a produzir, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar” (OCEPE, 1997, p. 63). É nesta linha que a *memorização, identificação e reprodução de canções, ritmos, sons, rimas e histórias* são muitíssimo valorizadas, mais pelas professoras do 1º ano, com 100% de menções e com 57 % por parte das educadoras.

A capacidade de fazer silêncio para poder escutar e identificar sons; a capacidade de memorizar e reproduzir canções, poesias, rimas, histórias; trabalhar as letras das canções relacionando o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas e brincar com os sons para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original, são essenciais no processo de ensino e aprendizagem (OCEPE, 1997). Estes aspectos estão muito pouco destacados nos documentos das participantes, onde se regista:

“em grande grupo com cantigas, jogos de palavras e de rimas” (PCT, Nov.09, E1),

“canções associadas aos temas a tratar nas restantes áreas” (PCT, Nov.09, P1),

embora sejam muito referidas

“dificuldades na articulação das palavras, na compreensão, vocabulário muito reduzido” (PCT, Nov.09, E2, E3, E4)

“dificuldades de memorização” (PCT, Nov.09, E4, P1, P2, P3, P4),

“hoje sabem, amanhã já não se lembram” (PCT, Nov.09, E4, E5).

Em síntese, são consideradas essenciais, por todas ou grande maioria das docentes de ambos os níveis, quanto à dimensão da expressão motora, competências de *controlo e coordenação motora global*, fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Já em relação às competências ao nível da *expressão motora fina*, as professoras agregam-na significativamente à *realização de tarefas* que exijam o *controlo motor fino, a preensão*, associada à *capacidade de realização correcta de jogos de encaixe, enfiamentos, puzzles, correspondência de figuras*, enquanto as educadoras se referem mais, ainda que as professoras a considerem medianamente, à *capacidade de*

representação gráfica na competência de *representar graficamente objectos, pessoas e situações*.

Esta última competência é também abrangida na **expressão plástica**, domínio em que são relevantes as posições das educadoras quanto ao desenvolvimento do *gosto por produzir combinações novas e criativas próprias* e da *sensibilidade pelas produções artísticas, criativas e estéticas*.

No domínio da **expressão dramática**, a capacidade de *dramatizar situações, histórias através da linguagem oral e corporal*, é altamente valorizada por todas as docentes. Quanto à expressão musical, a *memorização, identificação e reprodução de canções, ritmos, sons, rimas e histórias* são muitíssimo valorizadas, pela totalidade das professoras do 1º ano e por metade das educadoras.

Mais uma vez se observa nos documentos das docentes, pouca relevância a estas competências, quanto a estratégias para desenvolverem as competências referenciadas.

3.3.2. Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Comunicação Oral

A aquisição de um maior domínio da linguagem oral, um objectivo fundamental da EPE, depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer. É num clima de comunicação, criando-se “ocasiões que motivem o diálogo e a partilha com e entre as crianças, a partir das vivências comuns” (OCEPE, 1997, p. 67), que a criança irá alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, dominando melhor a expressão e comunicação, permitindo-lhe formas mais elaboradas de representação.

A figura 10 apresenta as escolhas das educadoras e professores do 1º ciclo, no questionário, de entre as nove competências que seleccionámos para este domínio.

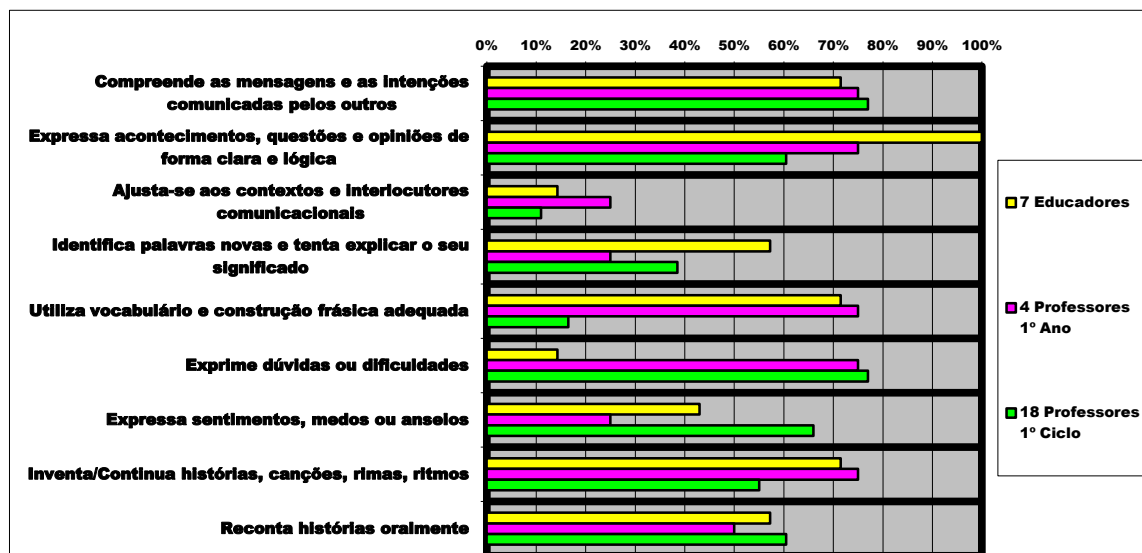


Figura 10 - Competências na Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Comunicação Oral

Podemos registar que as competências unanimemente consideradas essenciais no final do pré-escolar, no domínio da comunicação oral, estão associadas à *comunicação expressiva (clara, lógica e criativa)*, com 100% de alusões das educadoras e 75% das professoras do 1º ano, *utilizando vocabulário e construção frásica adequada*, com 71,5% de menções por parte das educadoras, e com 75% das professoras do 1º ano; à *comunicação compreensiva*, com 71,5% de menções das educadoras e 75% das professoras do 1º ano; à *memorização e reprodução oral*, com 57% de alusões das educadoras e 50% das professoras do 1º ano.

De facto, o domínio progressivo da comunicação oral pelas crianças como emissores e como receptores é essencial na aprendizagem da linguagem e de conteúdos. As interacções que o quotidiano da EPE proporciona em grande ou pequeno grupo, ou no diálogo com outra criança ou com o adulto permitirão, por exemplo, que as crianças alarguem o seu vocabulário e “vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar” (OCEPE, 1997, p. 68), através do narrar, debater, negociar, planear, avaliar.

Nos documentos de todas as educadoras são muito realçadas as “dificuldades a nível da linguagem compreensiva e expressiva em algumas crianças” (PCT, Nov.09, E1, E2, E3, E4, E5, E6), ou por serem crianças cuja língua materna não é o português (30/132), ou pela idade ou por imaturidade “crianças com problemas de articulação e também com um vocabulário muito reduzido para a idade” (PCT, Nov.09, E3), “de 3 anos que não se percebe de todo o que dizem, muito imaturas para a idade” (PCT, Nov.09, E5).

No PCT de uma educadora é apresentado o diagnóstico relacionado com as prioridades que estabelece:

“após registos de observação sobre as características do grupo, constatei que estas [necessidades] incidem essencialmente na vertente da comunicação e linguagem, com especificidades várias a nível articulatório, interacção comunicativa (conversa), processamento de pensamento, construção de frases, vocabulário, entre outros aspectos... irei privilegiar: a interacção constante das crianças com os elementos que eles precisam conhecer (concretos, hipotéticos ou representações); a linguagem como instrumento de expressão e formação do pensamento; actividades de grupo como estímulo do desenvolvimento das trocas de informação ... utilizando diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos e às necessidades, resolvendo dificuldades ou enriquecendo a comunicação através da comunicação não verbal com aplicação das técnicas e dos códigos apropriados” (PCT, Nov.09, E4).

Também se registam muitas referências a esta competência, sublinhando-se em todos os documentos das educadoras a relevância do projecto (promovido pelo Departamento) “O Livro é nosso amigo”,

“integra a hora do conto, em que muitas das histórias ouvidas despoletaram actividades e experiências tão variadas e ricas como sejam a elaboração de fantoches, desenhar e dramatizar histórias, fichas de interpretação dos contos, movimento, trabalhos no âmbito do vocabulário, da leitura, escrita e matemática; o concurso literário, cujo tema foram os animais ... descobriram novos nomes de animais; que contribuiu para o desenvolvimento de competências nas diversas áreas, principalmente a de Comunicação e Expressão, nos vários domínios” (Rel PCT, Jul.10, E2).

São também apresentadas estratégias relacionadas com o desenvolvimento dessa competência, como se pode ler nos extractos seguintes:

“os que têm problemas de articulação...referenciados para a terapia da fala ou quando é falta de vocabulário, para o apoio educativo” (PCT, Nov.09, E1, E2, E3, E4, E5, E6, P2, P4),

“pretende-se criar um clima de comunicação que seja modelo para a aprendizagem da linguagem oral ... conversas, histórias, actividades de linguagem, canções” (PCT, Nov.09, E6),

“histórias, conversas no grande grupo, poesias, rimas, canções, expressão dramática, mímica, jogos de grupo” (Rel PCT; Jul.10, E5),

“incentivar comunicação e exposição oral ...poemas e lengalengas ...transformar histórias lidas em histórias de imagens com rótulos/legendas” (PCT, Nov.09, P3).

Estas estratégias estão na linha do promulgado nas OCEPE, quando se lê que esta aprendizagem se “baseia na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, descobrir as relações, e do carácter inventar sons” (OCEPE, 1997, p. 67), através das “rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas, a poesia”, como “meios de descoberta da língua e de sensibilização estética”, trabalhando ritmos, daí a sua ligação à expressão musical, “facilitando a clareza da articulação”, podendo servir como “meios de competência meta-linguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua” (p. 67).

A competência de *inventar/continuar histórias, canções, rimas, ritmos*, muito referenciada pelos participantes, com 71,5% de menções das educadoras, e 75% das professoras do 1º ano, não se reflecte nos seus documentos, pois não se lhe regista qualquer referência, a não ser em quadros gerais policopiados relativos a todas as áreas curriculares, nos PCT de quatro educadoras e no de uma professora que refere como estratégia “a escrita criativa” (PCT, Nov. de 2009, P1).

As educadoras valorizam medianamente a *reflexão sobre o significado das palavras novas*, com 57% de menções, mais do que as professoras do 1º ano, que registam apenas 25%; enquanto os professores dão muito maior relevância à *expressão de dúvidas ou dificuldades*, com 75% de alusões das do 1º ano e as educadoras apenas com 14%. Esta discrepância poderá estar relacionada com um maior vínculo das educadoras ao princípio da descoberta e da reflexão como fundamentos da

aprendizagem, muito presente na EPE, enquanto os professores estão mais ligados a uma preocupação com a expressão de dúvidas em relação aos conteúdos curriculares, associada ao “peso do programa”. É nesta linha que citamos Alonso e Silva (2005), quando se referem às práticas que imperam na escola actual “em que predomina a função instrutiva em face à formação integral, dando prioridade aos conteúdos conceptuais e factuais, em detrimento dos procedimentais e atitudinais e em que as aprendizagens académicas são desligadas das aprendizagens experienciais, com a consequente ausência de significatividade e funcionalidade” (p. 47)

Apesar da valorização que educadoras e professoras conferem a estes aspectos, não se espelham nos registos dos documentos das participantes. Mais uma vez se coloca a questão, já atrás levantada, sobre a relação entre as intenções e a prática implementada pelos docentes. Talvez seja relevante para a percepção de alguma coerência nesta relação, observar as competências que são avaliadas no final do pré-escolar neste domínio, através da ficha de avaliação do final do pré-escolar, elaborada, aprovada e adoptada pelo Departamento Pré-Escolar deste Agrupamento, ou seja, pelas educadoras participantes no estudo, que se apresentam no quadro 9, no Anexo VI.

Como se observa, revelam preocupação apenas quanto à utilização correcta da comunicação oral, sem espelhar grande importância atribuída à sua exploração e manipulação, o que pode explicar a ausência de registos nos seus documentos relativos a estas dimensões.

3.3.3. Competências na Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Abordagem à Leitura e à Escrita

No Domínio da Abordagem à Leitura e à Escrita “pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito, não se tratando de uma “introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (OCEPE, 1997, p. 65).

Quanto a este domínio, destacámos catorze competências, sete mais relacionadas com a abordagem à leitura e sete conectadas com a abordagem à escrita, referenciadas pelos docentes abrangidos neste estudo como se observa na figura seguinte:



Figura 11 - Competências na Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Abordagem à Leitura e à Escrita

Os docentes dos dois níveis consideram essencial que as crianças no final da EPE adquiram *competências* que são *pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita*. Assim, ao nível da abordagem à leitura são mais valorizadas pelos professores o *reconhecimento do valor e utilidade da leitura*, com 100% de referências das professoras do 1º ano e com 57% das educadoras; *a capacidade de descrição, organização e interpretação de imagens e de textos*, também com 100% de menções das professoras do 1º ano e com 57% das educadoras.

Associadas a competências mais reflexivas, também com maior incidência por parte dos professores, surgem referências expressivas sobre a *capacidade de se questionar sobre os textos*, com 75% de incidências das professoras do 1º ano e com apenas 29% das educadoras; *de identificar personagens e contextos, assim como as suas características no texto narrativo*, apenas com incidências dos professores, com 75% das do 1º ano; *de lhes atribuir legendas/títulos*, referenciada por 50% das professoras do 1º ano, e apenas por 14% das educadoras.

Esta abordagem à leitura deve situar-se “numa perspectiva de literacia” enquanto competência global para a leitura no sentido de “interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve

a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (OCEPE, 1997, p. 65). É nesta linha que se inscrevem os muito poucos registos, associados mais a objectivos do que a estratégias, retirados dos documentos analisados:

“trabalhando os pré-requisitos necessários ao sucesso escolar de todas as crianças” (PCT, Nov.09, E1),

“através da biblioteca facultar o contacto com todos os tipos de livros; fomentar o gosto pela leitura contar e recontar histórias” (PCT, Nov.09, E3),

“contacto/interacção com o código escrito para motivar para a compreensão da necessidade e utilidade da linguagem escrita” (PCT, Nov.09, E6),

“desenhar ... histórias, ... fichas de interpretação dos contos” (DP e Rel PCT, Jul.09, E2),

“promover a descrição ... reorganização das histórias segundo as ideias principais” (PCT, Nov.09, P3).

É de notar que, no âmbito da abordagem à escrita, “no contacto com o texto manuscrito e impresso nos seus diferentes formatos”, no “reconhecimento de diferentes formas próprias que correspondem a letras”, na identificação e imitação de algumas palavras ou de pequenas frases, permitindo “uma apropriação da especificidade do código escrito” (OCEPE, 1997, p. 70), sendo as referências dos professores do 1º ciclo muito pouco significativas, são os educadores que mais apontam competências a este nível, ao contrário das competências relacionadas com a abordagem à leitura.

Assim, em relação a *perceber a utilidade da escrita* registam-se 71,5% de menções das educadoras e apenas 16,5% dos professores do 1º ciclo, não incluindo nenhuma das do 1º ano; a *identificar e nomear letras*, com 71,5% de menções das educadoras e com 25% das professoras do 1º ano; a *imitar a escrita e reproduzir o formato do texto escrito*, com 57% de menções das educadoras e 25% dos professores do 1º ciclo, não incluindo nenhuma das do 1º ano. Quanto à *identificação e associação de palavras que começam/acabam pela mesma sílaba ou letra*, são mais as referências das educadoras, embora não muito significativas, com 43%, do que as das professoras do 1º ano, com 25%.

Dos documentos das participantes sobressaem registos associados a objectivos, estratégias e resultados neste âmbito da abordagem à escrita, quanto a “desenvolver a expressão oral e escrita das crianças” (PCT, Nov.09, E1),

“estimular o gosto pela leitura e motivar para o conhecimento da linguagem escrita enquanto código de regras ... contacto/interacção com o código escrito para motivar para a compreensão da necessidade e utilidade da linguagem escrita ” (PCT, Nov.09, E6),

“vou utilizar o método analítico-sintético embora faça também uma abordagem ao método global” (PCT; Nov.09, P1),

“identificação, nomeação e cópia de letras, divisão silábica, direccionalidade da escrita, minúsculas/maiúsculas, discriminação visual, descodificação de símbolos” (Rel PCT, Jul.10, E1),

“No domínio da linguagem oral / abordagem à leitura, áreas prioritárias no Projecto Curricular de Turma, as actividades foram realizadas ao longo do ano lectivo, sempre que possível no âmbito do projecto ”O Livro é Nosso Amigo”. Foi frequente a articulação com a escola do 1º ciclo (cantar os Reis, declamação de poesias e lenga-lengas, entre outras). Neste âmbito, o ouvir histórias, sentir gosto e prazer em conversar, comunicar com os outros, ligar-se aos livros, usá-los e partilhá-los, contribuiu para o grupo de crianças, na generalidade, alargar o seu universo de palavras, melhorar a articulação e pronúncia de palavras” Rel PCT, Jul.10, E4),

“pretendo que as crianças aprendam, cada uma ao seu ritmo, a ler e a escrever, com erros e auto-correcção, trabalhando quinzenalmente uma história, com leitura orientada primeiro, depois a pares e por fim autónoma, a partir da qual se farão trabalhos escritos e ilustrados, também nas outras áreas curriculares, que se exporão” (PCT, Nov.09, P4).

Estará esta discrepância relacionada com o facto de os professores valorizarem mais, no final da EPE, competências de abordagem à leitura, associadas à comunicação oral, à exploração de textos, sons, rimas e ritmos, como pré-requisitos para aprender a ler e a escrever? Ou, numa perspectiva de maior aproximação à escolaridade, estarão as educadoras mais preocupadas com a abordagem à escrita, com a identificação de letras e imitação da escrita?

Reportando-nos, de novo, à ficha de avaliação do final do pré-escolar em uso pelas educadoras participantes no estudo, as competências a avaliar inscrevem-se em grande número neste domínio da abordagem à leitura, mas com competências distintas das que seleccionaram no questionário, como se pode verificar no quadro 10 do Anexo VI, podendo inferir-se que, de novo, se regista alguma discrepância entre as intenções e as práticas dos docentes.

Sintetizando, quanto à abordagem à leitura são as professoras do 1º ano que mais referenciam competências relacionadas com este domínio, nomeadamente, quanto ao *reconhecimento do valor e utilidade da leitura*, à *capacidade de descrição, interpretação e de auto-questionação sobre imagens e textos* (ainda que estas duas tenham obtido, também, resposta significativa por parte das educadoras), de *lhes atribuir legenda/título* e de *identificar e caracterizar os seus personagens e contextos*. Porém, todas as educadoras referem nos seus documentos, tal como as professoras, o contacto com texto, a leitura e interpretação de histórias, mas mencionam estas competências apenas como objectivos gerais, sem referirem estratégias mais específicas para as desenvolver nem estão patentes os resultados obtidos.

As educadoras apontam como essenciais mais competências no domínio da abordagem à escrita, quer em relação à *percepção da utilidade da escrita*, à

identificação e nomeação de letras, à imitação e reprodução do formato do texto escrito e à identificação de palavras que começam/acabam pela mesma letra/sílaba, também patentes nos registos dos documentos das docentes de ambos os níveis como objectivos, estratégias e resultados.

3.3.4. Competências na Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Abordagem à Matemática

O papel da matemática “na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras, determina a atenção que lhe deve ser dada na EPE”, cabendo ao educador “partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (OCEPE, 1997, p. 73). De facto, a investigação actual releva a aprendizagem da matemática na dimensão da compreensão do mundo físico e social, constituindo-se como uma forma de literacia (Oliveira, 2004), partindo das noções informais de matemática que as crianças têm, e aproveitando as suas vivências diárias para fundamentar essas aprendizagens, desenvolvendo diversas competências matemáticas. Estas envolvem a apropriação da linguagem matemática e sua integração na comunicação (relacionando ideias e conceitos matemáticos, através de várias formas de comunicação que facilitam a interpretação e servem para organizar a informação: linguagem verbal e/ou gestual, desenhos, símbolos), competências numéricas (operações de classificação, ordenação e aritmética simples, que), manipulação e compreensão das formas geométricas, tratamento estatístico de dados (formulação de um problema, recolha de dados, sua organização e representação) (Moreira & Oliveira, 2003).

É importante desenvolver a competência matemática desde as idades mais novas, aproveitando e promovendo o gosto inato das crianças pelas actividades matemáticas (Moreira & Oliveira, 2003). Neste sentido, é necessário que façam investigações matemáticas, formulando uma questão face a uma situação aberta e propondo, defendendo, justificando e testando hipóteses, estratégias e raciocínios para a sua resolução (Oliveira, 2004). Desta forma vão compreendendo os processos matemáticos necessários para resolver situações concretas com que se vão deparando e vão aprendendo a comunicar e dialogar com os outros sobre não só os seus conhecimentos, mas também sobre os processos (Oliveira, 2004).

Quanto a este domínio da abordagem à Matemática, considerámos catorze competências, referenciadas pelos educadores e professores do 1º ciclo (pedia-se que escolhessem cinco), como se apresenta no gráfico seguinte:

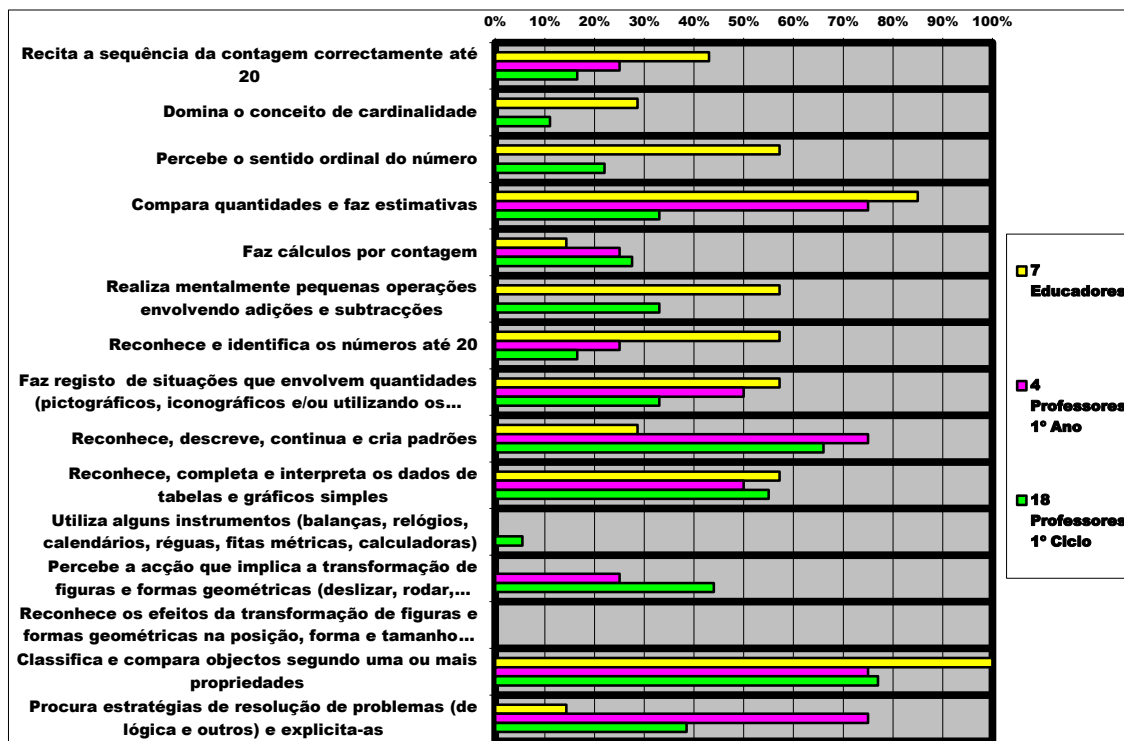


Figura 12 - Competências na Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Abordagem à Matemática

Em relação à abordagem ao *sentido de número*, “que envolve a compreensão dos diversos aspectos do número e a construção de relações numéricas de uma forma progressiva e interligada” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 13) é muito mais referenciado pelas educadoras, e menos pelos professores.

Englobando competências de *reconhecimento e identificação dos números até 20*, com 57% de menções das educadoras e com apenas 25% das professoras do 1º ano; a sua *representação pictográfica, iconográfica ou convencional*, considerada por 57% das educadoras e por 50% das professoras do 1º ano; a sua *recitação em sequência*, com 43% das educadoras e com 25% das professoras do 1º ano; a *relação numérica*, associada à capacidade de *fazer cálculos por contagem ou por percepção da quantidade*, apenas referenciada por 14% das educadoras e por 25% das professoras do 1º ano; e a *emergência das operações*, à qual se associa a *realização mental de pequenas operações envolvendo adições e subtracções*, com 85% de menções das educadoras, e com 75% das professoras do 1º ano.

De realçar que as educadoras, em cinco dos seus PCTs, referem, como objectivo, a importância do *domínio da cardinalidade*, na associação do número à quantidade, mas no questionário não lhe dão a mesma relevância, apenas com 29% de menções, enquanto que as professoras não o referenciam. No entanto, as educadoras referenciam competências como a *emergência de operações* e a *percepção do sentido ordinal do número*. Também se regista nos PCTs das professoras do 1º ano maior número de referências (duas) a *cálculos por contagem* e ao *sentido ordinal do número* do que ao *domínio da cardinalidade* (uma).

Apresentam-se exemplos de registos relativos ao sentido do número, retirados dos documentos analisados, que se traduzem em objectivos e estratégias:

“favorecer a emergência do conceito de número” PCT, Nov.09, E5),

“identificação, nomeação e cópia de números, contagem, somas orais, discriminação visual, descodificação de símbolos, alternância, padrões e ritmos” (PCT, Nov. de 2009, DP e Rel PCT, Julho de 2010, E1),

Quanto às competências associadas à apropriação da linguagem matemática e à *organização de dados*, área tão importante no mundo actual, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano e proporciona ocasiões muito ricas de desenvolvimento de competências matemáticas (Castro & Rodrigues, 2008; Moreira & Oliveira, 2003), todos os docentes consideram essenciais as que envolvem a *classificação e comparação de objectos segundo uma ou mais propriedades*, com 100% de menções das educadoras, e 75% das professoras do 1º ano; *comparando quantidades e fazendo estimativas*, com 85% de alusões das educadoras e 75% das professoras. Quanto a *reconhecer, completar e interpretar os dados de tabelas e gráficos simples*, é menos significativamente referenciada, com 57% das educadoras e com 50% das professoras do 1º ano.

Mais valorizada pelas professoras, com 75% e apenas com 14% das educadoras surge a *procura de estratégias de resolução de problemas (de lógica e outros) e a sua explicação*, embora se registem muitas referências a esta competência nos seus documentos, como se demonstra nos excertos a seguir.

Relativamente aos documentos analisados, quanto à dimensão da organização de dados, registam-se bastantes referências a estas competências como objectivos a atingir ou atingidos e com estratégias, como

“colocar problemas e procurar soluções” (PCT, Nov.09, E1, E3, E4, E5, E6);

“reconhecimento de propriedades, quadros de duas entradas, correspondência termo a termo, descodificação de símbolos, pertença, comparação, negação ... pondo e avaliando questões e problemas, levantando hipóteses, discutindo-as” (PCT, Nov. de 2009, DP e Rel PCT, Julho de 2010, E1),

“O domínio da matemática foi também muito trabalhado, tendo sido elaborado um subprojecto para o efeito, em conjunto com outros dois jardins de infância, inseridos na formação da Educadora “Operacionalização das OCEPE no Âmbito da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita”. Nesse sentido, foram desenvolvidas actividades que potenciaram a exploração destes conteúdos e promoveram aquisições específicas” (Rel PCT, JUL.10, E4)

“ a iniciação à matemática, sempre que possível, de uma forma lúdica, com base na resolução de situações problemáticas (numéricas e não numéricas) para o desenvolvimento do raciocínio, da lógica, da sua comunicação e representação ... através de actividades diversificadas, com manipulação de materiais, trabalho de grupo e jogo, incluindo jogos multimédia” (PCT e Rel PCT, P1)

“Área da matemática – proporcionar o contacto com materiais que estimulem o interesse pela matemática; desenvolver competências ao nível dos conceitos numéricos, seriação, classificação; jogos de chão – desenvolver a coordenação motora, a imaginação, as noções de matemática; promover o trabalho de equipa, a cooperação e inter-ajuda” (PCT, Nov.09, E3)

Aquando das aulas observadas, todas as docentes utilizaram tabelas para a representação dos dados resultantes da experiência em decurso, que vinham incluídas na sua ficha de consolidação/avaliação dos conhecimentos adquiridos, anexa ao seu guião.

Outra dimensão no domínio da abordagem à matemática relaciona-se com a *geometria*, que “para além de permitir representar e descrever a realidade física”, inclui “uma estrutura com uma lógica específica que lhe permite articular a evidência visual com a exactidão do seu método, dando resposta a muitos problemas” (Mendes & Delgado, 2008, p. 9).

É de notar que as educadoras não fazem referência, no questionário a competências relacionadas com *operar com formas e figuras*, que abarca a sua *identificação e representação*, muito referida nos seus documentos; a sua *comparação e transformação*, traduzida no *reconhecimento dos efeitos da transformação de figuras e formas geométricas em relação à sua posição, forma e tamanho*, referido em cinco dos seus PCTs como objectivo e competência a atingir, e na *percepção da acção que implica a transformação de figuras e formas geométricas (deslizar, rodar, reflectir ou projectar - simetrias) implícita na construção de algo*, apenas com uma referência no PCT de uma educadora, mas com 25% de alusões, no questionário, das professoras do 1º ano. Ilustra-se o referido com excertos dos documentos:

“identificação, nomeação e cópia de formas, relação espacial, transformação” (PCT, DP e Rel PCT, E1) ,

“ noções de relação espacial, identificação de formas e figuras geométricas”(PCT, Rel PCT, E2, E3, E4,E5, E6).

Em relação à *medida*, quanto à *utilização de alguns instrumentos (balanças, relógios, calendários, réguas, fitas métricas, calculadoras)*, só uma professora do 1º

ano a referencia no questionário, mas quatro educadoras referem-na como essencial nos seus documentos, mais relacionada com as noções de tempo, associadas às rotinas diárias, semanais, estações do ano e dias comemorativos.

Quanto ao *reconhecimento e criação de padrões* é mencionado por 75% das professoras do 1º ano e apenas por 29% das educadoras, sendo que só uma o refere como objectivo e apresenta estratégias nos seus documentos, “através de jogos, criação e representação de padrões e ritmos”(PCT Rel PCT, E1).

Note-se que as competências abrangidas na ficha de final do pré-escolar, relativas à abordagem à matemática, apresentadas no quadro 11 do Anexo VI, em geral, estão em consonância com as referidas nos documentos das educadoras, aludindo-se ainda à relação do corpo em movimento com o espaço, sobre a qual não se vê qualquer registo.

Sintetizando, quanto à abordagem à matemática, há unanimidade e são significativas as suas menções, entre as educadoras e as professoras do 1º ano, em relação às competências essenciais a promover no pré-escolar, as associadas à *classificação e comparação de objectos*, à *comparação de quantidades fazendo estimativas*, à *realização mental de pequenas operações (adições e subtracções)* e à *realização mental de pequenas operações envolvendo adições e subtracções*.

Ainda com unanimidade das docentes de ambos os níveis, mas com menor relevância, emerge a *capacidade de reconhecer, completar e interpretar os dados de tabelas e gráficos simples*, e ainda com menor, *o cálculo por contagem ou por percepção da quantidade*

As educadoras valorizam mais do que as professoras do 1º ano *o reconhecimento e identificação dos números até 20*, *a sua representação*, *a sua recitação*, *o domínio da cardinalidade e do sentido ordinal do número*, assim como *a emergência das operações*, embora nos documentos de todas as docentes haja alguma referência a estas competências como objectivo. Dos documentos das educadoras sobressaem ainda referências à *utilização de instrumentos de medida*, principalmente associadas ao tempo, assim como à *identificação, comparação e representação de formas e figuras*, mas que não são referenciadas no questionário.

As professoras do 1º ano dão maior relevância à *procura de estratégias de resolução de problemas e sua explicação* e ao *reconhecimento e criação de padrões* do que as educadoras, embora se registem muitas referências a estas competências como objectivos e com estratégias nos seus documentos.

4. Processo de Ensino e Aprendizagem

Neste item enunciámos uma série de afirmações que reflectem visões diferenciadas, relacionadas com teorias de ensino e aprendizagem, desde a mera transmissão de saberes por disciplinas à sua co-construção interdisciplinar. Como afirma Iturra (1994), a questão está em saber se é mais útil que os aprendentes reproduzam o saber, ou entendam a necessidade dele ao praticar a sua utilidade.

Iturra defende que ensino e aprendizagem são processos que se acompanham um ao outro durante todo o processo educativo. Designa ensino à “prática de transferir conhecimentos provados ou acreditados” por quem ensina a quem “se estima desconhecer as formas, estruturas e processos que ligam as relações com as coisas”. Denomina aprendizagem, na mesma linha de P. Freire, à “prática de colocar questões”, por parte de quem educa, “que envolvem alternativas de respostas”, a quem “começa a entender o funcionamento do mundo, onde a resposta a encontra o iniciado, não sendo a sua actividade substituída pelo iniciador” (Iturra, 1994, p. 2).

De facto, como diz Roldão (2005), o professor “não é o substituto do aluno”, nem “um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea”, mas é “o responsável da mediação entre o saber e o aluno”, dado “que “é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo”, através da “orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam a possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido” (p. 16). É nesta linha que Lucie Ribeiro (1999) refere como variáveis da dimensão ensino: o método que inclui os modelos de ensino e teorias da aprendizagem – modelos cognitivos, humanistas, behavioristas, etc; os métodos de ensino – exposição, demonstração, inquérito, discussão, etc; os tipos de interacção e o modo de organização dos alunos, dos materiais/equipamentos e dos espaços. Como variáveis da dimensão aprendizagem: os comportamentos cognitivos, emocionais e psicomotores.

Organizámos, então, afirmações relativas a dez dimensões, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem: seus pressupostos, papel do professor, papel do aluno, tipo de materiais, tipo de tarefas/actividades, organização do ambiente educativo, valorização do erro, papel da avaliação, instrumentos de avaliação e sua regularidade.

Assim, em relação a cada categoria, com as diversas afirmações, pretendemos compreender com quais se identificam mais as participantes neste estudo, no questionário, em que lhes solicitámos a escolha das duas que mais se lhes adequassem.

Serão comparadas as respostas do questionário entre si e com o resultado da análise dos documentos e das observações de aulas realizadas pela investigadora.

4.1. Pressupostos que o fundamentam

Os pressupostos que subjazem ao processo de ensino e aprendizagem decorrem da ênfase que se dá ao ensino ou à aprendizagem e às teorias que o formatam. Assim, em relação a esta categoria, listaram-se cinco afirmações, seleccionadas pelos respondentes como se apresenta na figura 13.

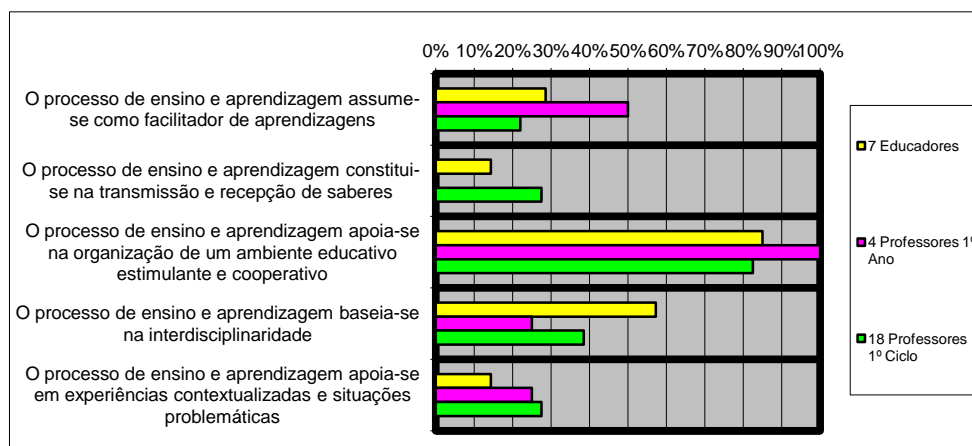


Figura 13 - Pressupostos que fundamentam o Processo de Ensino e Aprendizagem

Manifesta-se como fundamento quase unanimemente declarado, que o *processo de ensino e aprendizagem se apoia na organização de um ambiente educativo estimulante e cooperativo*, com 85% de menções por parte das educadoras e com 100% das professoras do 1º ano. Este propósito tem também enorme incidência nos documentos, em que é referida nos PCTs e respectivos relatórios de todas as educadoras e em alguns das professoras do 1º ano, como se ilustra nestes excertos:

“criar um ambiente tranquilo e harmonioso, fortalecer espírito de grupo e de entajuda, incentivando debate e confrontação de ideias nas Assembleias de Turma às 6as feiras” (PCT; Nov.09, P3),

“um ambiente bem estruturado poderá valorizar e incentivar o espírito de iniciativa e a capacidade de pesquisa da criança, estimula a curiosidade pela observação e compreensão daquilo que a rodeia. Assim, a sala está organizada para que a criança se sinta motivada para tirar partido dos materiais colocados à sua disposição, para experimentar as capacidades que possui e para estabelecer interações com o outro” (PCT, Nov.09, E4),

“Ao longo do ano o ambiente da sala foi sempre acolhedor e securizante, um espaço onde as crianças se sentiram bem e felizes. O tempo, os espaços e os materiais foram organizados de forma flexível e diversificada, proporcionando-lhes experiências educativas integradas, concretizando-se o disposto no PCT” (Rel. PCT, Jul.10, E1),

“defendemos que a interação pode ser facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem, pelo que criámos situações que facilitassem o trabalho entre pares, em pequenos grupos, de grupo, através de resolução de tarefas, cooperação colaboradora/auxiliada” (Rel. PCT, Jul.10, E4).

Nas aulas observadas, através da análise da relação de comunicação, demonstrativa do tipo de ambiente educativo que se gera, registámos diferentes formas de abordagem, como se descreve no quadro 3.

Quadro 3 - Relação de comunicação nas aulas observadas

Relação de comunicação	O professor polariza o discurso, utilizando um controlo imperativo. Quando pergunta tende a precipitar a resposta. Perante questões dos alunos, responde directamente, ouve as suas opiniões, mas não as tem em consideração	O professor aceita intervenções dos alunos, responde formulando perguntas e fornecendo algumas informações, ouve a opinião dos alunos	O professor privilegia uma relação horizontal de comunicação (prof-alunos), levanta e responde às suas questões promovendo a discussão entre os alunos, ouve as suas opiniões e tem-nas em consideração
OBSERVADOS	P2	E1 E2 E3 E4 P4	E5 P1 P3

É ainda expressivamente referenciada como basilar *a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem*, com 57% de alusões das educadoras, e por, apenas 25% das professoras do 1º ano. Também é bastante considerada pelas educadoras, nos diferentes documentos

“através de projectos interdisciplinares e diversidade de situações para os objectivos” (PCT, Nov.09, E5),

“as áreas de conteúdo estão interligadas, articulando-se entre si, uma vez que a construção do saber se processa de forma integrada e não com experiências estanques” (PCT, Nov.09, E1),

“os projectos interdisciplinares permitiram tornar as aprendizagens mais significativas para as crianças, logo facilitaram a aquisição de conhecimentos e conceitos” (Rel. PCT, Jul.10, E4),

“como metodologia, a interdisciplinaridade, através de problemas e situações concretas” (PCT, Nov.09, P3),

“metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem que transformem a monotonia em motivação, empenho e emoção” (PCT, Nov.09, P1).

Este pressuposto tem grande visibilidade nas aulas observadas, como se observa no quadro 4 onde houve docentes de ambos os níveis que *relacionaram a matéria com outras áreas* (formas, posição relativa, associação de palavras, registo escrito/pictográfico, preenchimento de quadros de duas entradas), assim como permitiram que as crianças referissem experiências, situações, aprendizagens de outras áreas curriculares, tornando a *experiência significativa, num papel de facilitador de aprendizagens*, que emerge no questionário apenas referido por 29% das educadoras e por 50% das professoras do 1º ano.

Quadro 4 - Relações Interdisciplinares: registo das aulas observadas

RELAÇÕES INTERDISCIPLINARES/CONHECIMENTOS NÃO ACADÉMICOS			
Exploração/discussão dos temas em estudo	As relações entre o conhecimento de disciplinas/ áreas disciplinares distintas/ conhecimentos não académicos / outros contextos são apenas consideradas quando essenciais para a compreensão do assunto em estudo.	O professor faz referência e relaciona assuntos de outras disciplinas/áreas disciplinares/ conhecimentos não académicos/ outros contextos para uma melhor compreensão dos assuntos.	O conhecimento científico é abordado a partir de exemplos de conhecimento não académico, que o professor solicita aos alunos, e é dada ênfase às relações entre o conhecimento de diferentes disciplinas/áreas disciplinares/ outros contextos.
OBSERVADOS	E3 P2 P3	E2	E1 E4 E5 P1

Utilização da aprendizagem em novas situações	O professor, na situação de aplicação, não faz referência a conhecimentos de outras disciplinas/áreas disciplinares nem se refere ao quotidiano.	O professor, na situação de aplicação, utiliza o quotidiano como motivação e refere-se a um contexto relacionado com outras disciplinas/ áreas disciplinares, ou, a relação entre os conhecimentos dessas áreas surge apenas como um complemento de resposta e/ou curiosidade.	O professor, na situação de aplicação, integra vários conceitos pertencentes a diferentes disciplinas/ áreas disciplinares /conhecimentos não académicos.
OBSERVADOS	P2 P3	E1 E2 E3 E5	E4 P1

Embora menos mencionado, surge também o processo de ensino e aprendizagem *apoiado em experiências contextualizadas e situações problemáticas* apenas com 14% de alusões das educadoras, e 25% das professoras do 1º ano, ao invés do observado nos PCTs da totalidade das educadoras e de três das professoras do 1º ano. Aqui, surge numa linha de preocupação metodológica, e depois aparece nos relatórios como significativo que foi na apropriação de aprendizagens e demonstrou-se relevante a sua utilização nas aulas observadas, como introdução e discussão dos resultados da experiência, como já se referiu atrás.

Em suma, quanto aos pressupostos que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem, parece ser a *organização de um ambiente educativo estimulante e cooperativo* considerada como fundamental e tem enorme incidência nos documentos em que é referida como intenção ou concepção, diminuindo, porém, nos que revelam referências às práticas, em que é utilizado/valorizado como recurso esporádico.

A *interdisciplinaridade* é também bastante considerada, embora com maior incidência por parte das educadoras, denotando-se, contudo, menor consistência nos diferentes documentos das participantes, mas com grande visibilidade nas aulas observadas, onde houve docentes que *relacionaram a matéria com outras áreas* (formas, posição relativa, associação de palavras, registo escrito/pictográfico, preenchimento de quadro), assim como permitiram que as crianças referissem experiências, situações, aprendizagens de outras áreas curriculares, num papel de animador, tornando a *experiência significativa, facilitadora de aprendizagens*. Morgado (2004) destaca a necessidade de proporcionar às crianças uma variedade de experiências que promovam e sustentem o desenvolvimento da linguagem, para o que o professor deve incentivar "trocas verbais com colegas e professores, mobilizando as suas experiências anteriores e enriquecendo o seu desenvolvimento e o próprio processo de aprendizagem" (p. 66), trocas verbais que devem ser promovidas através de discussões em grupo ou que envolvam toda a classe.

Ainda nesta linha de preocupações metodológicas, os educadores e os professores do 1º ano referem-se pouco, no questionário, à importância de se *apoiarem em experiências contextualizadas e situações problemáticas*, embora se destaque, nalguns dos seus relatórios dos PCTs, como significativas para as aprendizagens e demonstrou-se relevante a sua utilização nas aulas observadas.

Osborne & Freyberg (1998) afirma, que, independentemente da forma mais ou menos hábil com que ensinamos, a probabilidade de o nosso ensino produzir impacto será reduzida se não soubermos o que as crianças pensam e porque pensam assim. Partindo das suas ideias acerca dos problemas e situações em questão, os alunos falarem no desenvolvimento das actividades entre si, nos grupos de trabalho, com o professor, em plenário de turma, exprimindo o seu pensamento e ouvindo opiniões diferentes e contrárias de outros, é uma estratégia, quer de identificação das ideias dos alunos, quer de modificação das mesmas. Partir das ideias intuitivas das crianças para ideias mais científicas, por via dos processos científicos, insere-se também no domínio do levantamento de concepções intuitivas relativamente aos vários tópicos abordados.

É na linha da teoria construtivista que estas variáveis se inscrevem, pois esta proclama que o aluno avance no conhecimento com a mediação do professor através da planificação e organização dos recursos (tempo, materiais, conhecimento das suas capacidades e das dos alunos), a acção (actividades que conduzem à descoberta) e o controlo, que permite reflectir e observar a própria prática. O processo didáctico fundamenta-se na aprendizagem significativa, na diversificação das situações de aprendizagem criadas e no papel do professor (Marques, 1998).

Realçamos também que só uma das educadoras refere o processo de ensino e aprendizagem como *mera transmissão e recepção de saberes*, o que pode significar que esta concepção estática do processo está ultrapassada.

4.2. Papel do professor

O papel do professor, fundamental no processo de ensino e aprendizagem, é ensinar. Ensinar, tratando-se de, “com preocupações e pontos de vista diversos, encontrar as formas (ainda que porventura de reforço e treino, umas orientadas por valores conservadores, outras dirigidas para a intervenção social) de ensinar bem, ou seja, de fazer com que o outro aprenda, apreenda, aproprie alguma coisa que se considera importante ser aprendido” (Roldão, 2004, p. 99). Para isso, o professor procura estratégias que se adequem às concepções que tem do processo.

Definiram-se cinco afirmações correspondentes a diferentes concepções do papel do professor, consideradas pelos docentes tal como se pode analisar na figura seguinte:

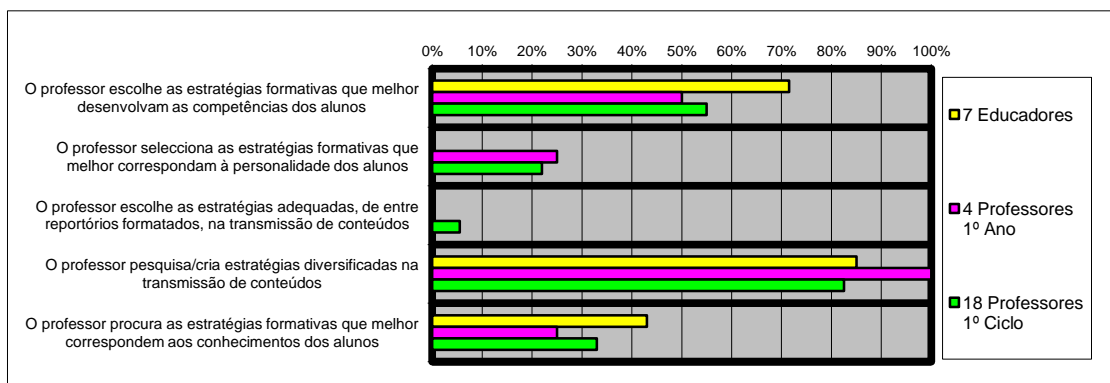


Figura 14 - Papel do professor

Da leitura do gráfico sobressai que o papel do professor é *pesquisar/criar estratégias diversificadas na transmissão de conteúdos*, com 85% de alusões das educadoras e com 100% das professoras, no entanto, esta preocupação apresenta-se pouco explicitada nos seus documentos, como se ilustra com os seguintes excertos:

“promover actividades diversificadas” (PCT, Nov.09,E1, E2, E3),

“organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, adequados às diferentes formas de aprendizagem” (PCT, Nov.09, P1),

“as actividades foram diversificadas, articulando e interligando as diversas áreas de conteúdo, proporcionando experiências como oportunidades de aprendizagem, que tiveram em conta o desenvolvimento individual de cada criança e a evolução do grupo” (Rel. PCT, Jul.10, E1).

O mesmo se regista nas aulas observadas, em que pouco se verificou a criação de novas estratégias a partir do proposto no guião, quanto aos materiais anexados ou à ficha de registo/avaliação:

“os materiais são os seleccionados pelo protocolo ou outros que o professor selecciona, é o professor que os manipula e explica a sua utilização correcta” (ROA, Jun.10, E1, E5, P3),

“os materiais são seleccionados entre os sugeridos pelo protocolo e/ou outros, pelo professor e em conjunto com os alunos, que também o manuseiam, seguindo as regras da sua boa utilização” (ROA, Jun.10, E4, P1).

É nesta linha de interacção activa que o papel do professor passa por *escolher as estratégias formativas que melhor desenvolvam as competências dos alunos*, mais considerada pelas educadoras, com 71,5% de alusões, e menos pelas professoras do 1º ano, com 50%, ou, com menor incidência, por *procurar as estratégias que melhor correspondam aos conhecimentos dos alunos*, com 43% de menções das educadoras e com 25% das professoras.

Estas preocupações surgem em alguma contraposição ao observado nos documentos e na prática, onde pouco se revela neste sentido, recorrendo-se mais ao

formatado, como se verificou nas aulas observadas, em que apenas três docentes recriaram pelo menos parte do guião

“adequando as propostas às competências e aos conhecimentos dos alunos” (ROA, Jun.10, E1, E3, P1; PCT, Nov.09, E1, E4, E5, P1),

“adequando as propostas aos conhecimentos dos alunos” (ROA, Jun.10, E4 e DP, Jul.10, E4).

Em resumo, na linha do que enfatizam as orientações curriculares de ambos os níveis educativos, ao definirem o currículo em termos de competências essenciais e de experiências de aprendizagem, associando a aprendizagem activa à ideia da integração de conhecimentos, capacidades e atitudes, aparece muito referenciado, pelas docentes de ambos os níveis educativos, o papel do professor como o de *pesquisar/criar estratégias diversificadas na transmissão de conteúdos* e sobressai também bastante preocupação em *escolher as estratégias formativas que melhor desenvolvam as competências dos alunos*, mas, estas pouco se reflectem, para além da intenção, nos documentos analisados e nas aulas observadas. Nestas, verificou-se alguma produção de novas estratégias a partir do proposto (três docentes recriaram pelo menos parte do guião, e a ficha de registo/avaliação e usaram outros materiais para além dos apensados, *adequando as propostas às competências e aos conhecimentos dos alunos* e até uma *organização do grupo*), mas recorrendo-se mais ao formatado.

Ainda que muito pouco referenciada no questionário, é interessante constatar uma certa ocorrência por parte das docentes na *adaptação de estratégias adequadas à personalidade dos alunos*, nas aulas observadas, direccionada para o controle dos seus comportamentos, para motivá-los, incentivá-los a estarem atentos ou a participarem.

De notar que nenhuma das educadoras e das professoras do 1º ano considera, no questionário, que o papel do professor seja *escolher as estratégias adequadas, de entre reportórios formatados, na transmissão de conteúdos*, afastando-se da concepção do ensino como meramente transmissiva, em conformidade com o registado quanto ao processo de ensino e aprendizagem.

4.3. Papel do aluno

O aluno deve aprender, apreender, apropriar-se do conhecimento, ou seja, deve ser activo na construção da sua aprendizagem, “mediante um conjunto de processos de referenciação, simbolização e interpretação”, que ajudam na construção de sentidos, na organização da informação “em corpos de significados que a transformam em saberes utilizáveis e comunicáveis” (Roldão, 2004, p. 99)

Para esta dimensão, listámos quatro afirmações às quais as participantes responderam, de acordo com o apresentado na figura 15.

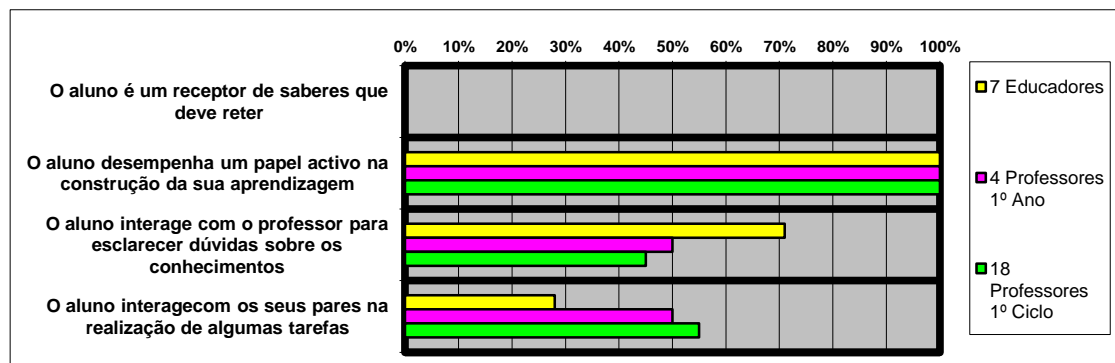


Figura 15 - Papel do aluno

De facto, e na linha do proclamado na legislação e nas diferentes teorias educativas actuais, *o aluno desempenha um papel activo na construção da sua aprendizagem*, é um pressuposto unanimemente nomeado pela totalidade dos docentes inquiridos. No entanto, esta aclamação não transparece nos documentos analisados, pois surge apenas enunciada no PCT e no DP de uma educadora como objectivo. Igualmente nas aulas observadas, poucos docentes a promovem, como se ilustra com o quadro seguinte, retirado dos registos de observação, em que sobressai uma variação na atitude da maioria das docentes em relação ao papel do aluno no tipo de interacções promovidas.

Quadro 5 – Tipo de interacções na aula observada

Relação de comunicação	O professor polariza o discurso, numa relação vertical de comunicação, utilizando um controlo imperativo. Quando pergunta tende a precipitar a resposta. Perante questões dos alunos, responde directamente, ouve as suas opiniões, mas não as tem em consideração	O professor aceita intervenções e ouve a opinião dos alunos que selecciona, responde formulando perguntas e fornecendo algumas informações	O professor privilegia uma relação horizontal de comunicação (prof- alunos), levanta e responde às suas questões promovendo a discussão entre os alunos, ouve as suas opiniões e tem-nas em consideração
OBSERVADOS	E2 P2	E1 E3 E4 P3	E5 P1

Observa-se que o tipo de interacção que registou maior frequência foi a *do aluno com o professor para esclarecer dúvidas sobre os conhecimentos*, bastante mencionada também no questionário, por 71,5% das educadoras e por 50% das professoras.

A *interacção com os pares na realização de algumas tarefas*, apesar de muito pouco referenciada pelas educadoras, com 29% de menções, e um pouco mais pelas professoras do 1º ano, com 50%, surge mencionada nos seus vários documentos como essencial e é pontualmente promovida nas aulas observadas por quase todas as docentes: “ajuda o colega!”, “pede ajuda ao ...”, “ouve o ... ele está a dar-te uma sugestão”.

Entre o que as participantes mencionam no questionário sobre como entendem o papel do aluno e o que se observou nas aulas há uma certa dissonância. Com efeito, *formam grupos para a execução de tarefas*, mas estas são *orientadas pelo professor*, na sua maioria, que *tira dúvidas*, mas *dá pouco azo à iniciativa dos alunos em propostas, execução ou discussão*, estratégias estas englobadas na promoção do *papel activo que o aluno desempenha na construção da sua aprendizagem*, pressuposto que todas as docentes proclamam.

Mais uma vez parece haver coerência quanto há distanciação das docentes de uma concepção passiva do ensino, uma vez que nenhuma das docentes selecciona o papel do aluno como um mero *receptor de saberes que deve reter*.

4.4. Tipo de materiais

Na EPE “a organização e utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo” (OCEPE, 1997, p. 38), sendo indispensável que o educador se interrogue e reflecta sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as finalidades e potencialidades educativas dos materiais, assim como planeie e fundamente essa organização em função das necessidades e evolução do grupo.

As orientações para o 1º ciclo proclamam que as aprendizagens activas pressupõem que os alunos tenham a possibilidade de “viver situações estimulantes de trabalho escolar” desde a “actividade física e a manipulação dos objectos e materiais didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes” (ME, OCPEB, 2004, p. 23). As aprendizagens diversificadas apontam para a vantagem de “variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo” que permitem “uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados” (p. 24).

Para esta dimensão listaram-se cinco afirmações que foram seleccionadas pelas participantes como a figura a seguir indica.

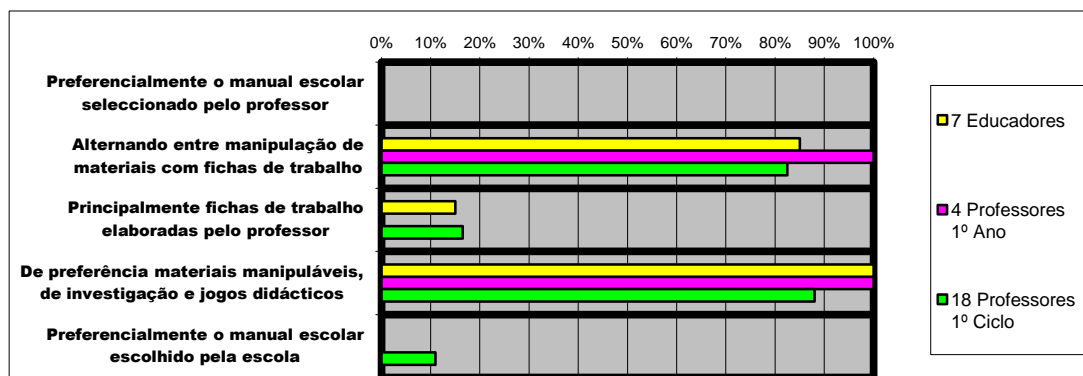


Figura 16 - Tipo de materiais

Como se verificou no ponto 4.4., cerca de 50% das docentes dos dois níveis consideram essencial que a organização do espaço e dos materiais impulse experiências e aprendizagens. Vejamos agora que tipo de materiais utilizam, tentando ilustrar essa operacionalização.

Como mais proclamados são *preferencialmente os materiais manipuláveis, de investigação e jogos didáticos*, muito expressivamente pela totalidade das educadoras e das professoras do 1º ano.

Estes materiais são visíveis nas salas de todas as educadoras (exceptuando materiais de investigação que não se vêem, como livros informativos, computador – há um em cada sala, mas não estão ligados, materiais de experimentação), são referidos nos seus PCTs e respectivos relatórios como fundamentais, embora se note nalguns uma maior preocupação na sua organização, utilização e função do que noutros, em que não denunciam uma organização reflectida e intencional, ao contrário deste excerto em que esta é bem evidente:

“A sala de actividades está dividida por cantinhos ...com os materiais necessários e adequados ... diversificados, duráveis, funcionais, seguros e esteticamente agradáveis ... privilegiando jogos e materiais que desenvolvam competências nas áreas da linguagem oral e abordagem à escrita, trabalhando e consolidando pré-requisitos para aprendizagem da leitura e da escrita ...privilegio o material de suporte ao domínio da matemática, trabalhando o raciocínio, a lógica e todos os outros saberes e competências promotores do sucesso escolar... elaborei uma ficha para cada jogo, para ir avaliando como as crianças o conseguem realizar” (PCT, Nov.09, E1).

Nas salas do 1º ano, só numa existem computadores ligados numa área de investigação, com dicionários e enciclopédias, uma área de fichas orientativas de trabalho para a matemática e para a escrita, uma área de material de desperdício para a plástica, alguns jogos e plasticina.

Quanto à utilização de *materiais manipuláveis alternados com fichas de trabalho*, é também significativamente referenciada pelos participantes, com 71,5% de alusões das educadoras e 100% das professoras do 1º ano. Todas as educadoras utilizam *jogos didáticos e materiais manipuláveis*, pois a EPE baseia-se no pressuposto de que é a partir do concreto e das questões levantadas pela manipulação dos materiais que as crianças se vão apercebendo das suas características e relações, construindo assim os seus conhecimentos.

Também estes materiais manipuláveis foram utilizados por parte dos professores, durante as aulas observadas, uns fomentando mais ou menos a sua manipulação pelos

alunos, de modo a levantarem questões sobre o que observavam durante a experiência, analisando os resultados e apropriando-se de conceitos, conforme se ilustra no quadro seguinte.

Quadro 6 - Materiais utilizados durante a experiência e instrumentos de sistematização e avaliação (registo de aulas observadas)

Materiais utilizados	Os materiais são os seleccionados pelo protocolo e utilizados pelo professor que vai explicando o seu modo de manipulação e os resultados.	Os materiais são os seleccionados pelo protocolo ou outros que o professor selecciona, é ele que os manipula, ou selecciona e orienta o aluno que o faz, apresentando os resultados o prof ou com esse aluno.	Os materiais são seleccionados entre os sugeridos pelo protocolo e/ou outros, pelo professor e em conjunto com os alunos, que também o manuseiam, seguindo as regras da sua boa utilização, e levantando questões nos grupos, quanto ao observado.
OBSERVADOS	E2 E3 P2	E1 E5 P3	E4 P1
Instrumentos de registo	O professor não recorre à utilização de modelos/esquemas que favoreçam a organização e sistematização dos conteúdos abordados.	O professor utiliza modelos/esquemas (desenhos, gráficos, mapas conceptuais, fichas) preconcebidos que favoreçam a organização e sistematização dos conteúdos abordados.	O professor cria ou adequa os instrumentos de registo à situação.
OBSERVADOS		E1, E2, E3, E4, E5, P1, P2, P3 [nesta experiência consideram apropriada a ficha anexa ao guião]	[já o fizeram E1, E4, E5 e P1]
Tipo de Avaliação	O professor recorre a uma ficha individual de avaliação (a sugerida no guião/ criada por ele) ou solicita um desenho/registo do observado/ resultado.	O professor recorre a questionamento individualizado.	O professor recorre à apresentação das conclusões pelos grupos.
OBSERVADOS	E1, E2, E3, E4, E5, P2, P3	E1, E2, E3, E4, E5, P2, P3	P1

De modo a concretizar os conceitos/aprendizagens em registos, como também se observa no quadro 6, a maioria das docentes aproveitou as *fichas de trabalho* que acompanhavam o guião, mas duas educadoras, por considerarem a ficha muito difícil para as crianças de 3 anos, solicitaram um *desenho/registo do observado/ resultado*.

Nos Dossier de Professor estão patentes *fichas de trabalho* “elaboradas por mim para concretização das aprendizagens” (PCT, Nov.09, E1, E4, E5, P1, P3), outras fotocopiadas de manuais e outras retiradas da internet.

Podemos inferir que estes dados convergem com a preocupação com a organização do espaço e materiais impulsionadores de experiências e aprendizagens, pois, parece que todas as educadoras utilizam *jogos didácticos* e *materiais manipuláveis* no processo de ensino e aprendizagem, estes últimos também usados pelas professoras, como se verificou nas aulas observadas. No entanto, apenas algumas se servem de materiais acrescentados/substituídos aos que acompanham o protocolo, denotando uma reflexão mais aprofundada sobre a adequação aos objectivos e às competências e conhecimentos das crianças.

A utilização destes materiais é complementada com *fichas de trabalho para o aluno, elaboradas pelo professor, ou de desenho/registo do que foi observado e/ou dos resultados*, servindo de indicador para a concretização/representação do apreendido.

4.5. Tipo de tarefas

O tipo de tarefas implementadas repercute-se no processo de ensino e aprendizagem promovido. Como afirma Siraj-Blatchford (2005), em relação à EPE, “os processos-chave de aprendizagem das crianças pequenas” são “brincar, observar os adultos e outras crianças a desempenharem tarefas, viverem as experiências da vida real e falar destas experiências com outras pessoas” (p. 15). Assim, como enuncia a mesma autora, devem promover-se “actividades baseadas na experiência e que auxiliem a aprendizagem do currículo” (p. 17), ou seja, em consonância com o preconizado para o 1º Ciclo, promover-se actividades significativas, relacionadas com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos, tendo em atenção que sejam diversificadas, de modo a permitir uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados; integradoras, de forma a abrangerem diferentes áreas do saber e socializadoras, estimulando formas de autonomia e de interacções e trocas de experiências e saberes (OCPEB, 2004).

Nesta linha, para esta dimensão organizaram-se cinco afirmações, cuja selecção pelas participantes se apresenta na figura seguinte.

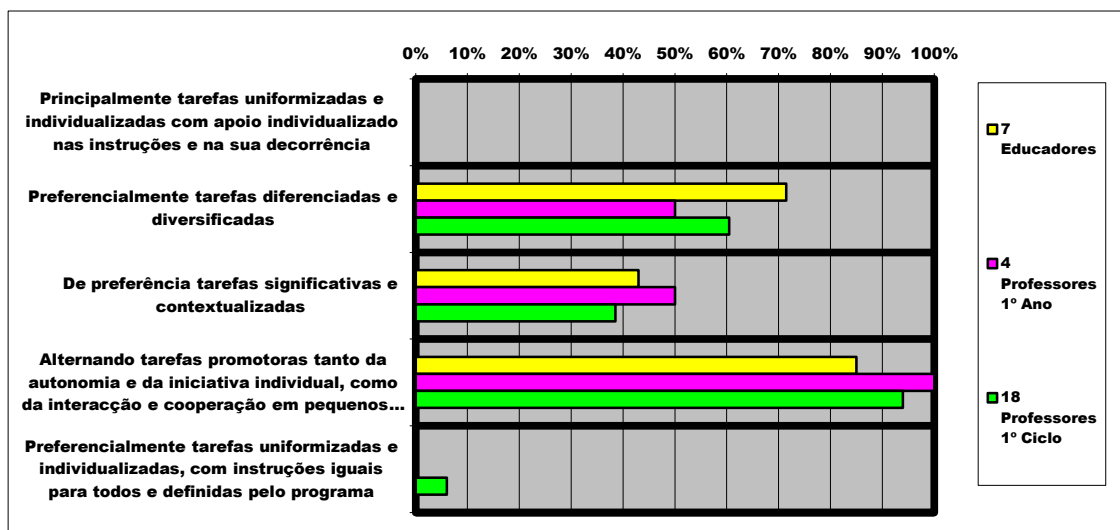


Figura 17 - Tipo de tarefas

A afirmação mais valorizada remete para a *alternância de tarefas promotoras tanto da autonomia e da iniciativa individual, como da interacção e cooperação em pequenos e no grande grupo*, sendo referida por 85% das educadoras e a totalidade das professoras do 1º ano. Também nos documentos sobressai esta preocupação nos PCT de todas as educadoras e em dois das professoras do 1º ano:

“vários tipos de vivências e actividades, tentando diversificar ao máximo a sequência de acontecimentos do dia a dia: actividades orientadas/livres, de grande/pequeno grupo, calma/movimentada” (PCT, Nov.09, E5);

“exponho a matéria para todos, promovendo o diálogo entre os alunos e depois cada um vai concretizar o que aprendeu individualmente” (PCT, Nov.09, P2);

“promover actividades de pequenos grupos dirigidas à observação e ao questionamento da realidade e à integração e troca de saberes; desenvolver actividades integradoras de diferentes saberes” (PCT, Nov.09, P1);

“as crianças trabalham individualmente, mas também realizam trabalhos de grupo e de pares, organizadas previamente pelo adulto, quer em actividades de destreza manual, como de atenção ou expressão motora” (Rel PCT, Jul.10, E3).

O uso *preferencial de tarefas diferenciadas e diversificadas* tem 71,5% de alusões das educadoras e 100% das professoras do 1º ano. Dos documentos das participantes sobressai esta preocupação, quer nos PCTs ou nos seus relatórios, afirmando a sua importância: “é necessário diversificar e diferenciar as actividades”, sem especificarem como, embora as educadoras expliquem um pouco mais:

“Programei as actividades, diversificando estratégias e recursos, de forma a respeitar o nível de competências de cada criança e o seu desenvolvimento, valorizando os percursos individuais e reforçando a sua auto-estima” (Rel PCT, Jul.10, E1);

“as crianças de 5/6 anos realizam tarefas de maior concentração, estando mais aptas para actividades que exigem maior atenção, as de 3/4 anos realizam actividades semelhantes mas em que não é exigida tanta atenção, estando mais tempo distribuídas pelas diferentes áreas existentes na sala, embora manifestem gosto e curiosidade em acompanhar o trabalho dos mais velhos” (PCT, Nov.09, E3);

“baseio-me no «ensino diferenciado» em que para cada educando são estabelecidas competências em função do seu próprio nível de desenvolvimento, o que não impede pedagogias universalizantes que regulem o conjunto de alunos do mesmo ano de escolaridade, desenvolvendo competências globais que lhes proporcionem pré-requisitos ...em métodos de aprendizagem cooperativa e pedagogia de projecto, pois defendo que a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos pode ser facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem, pelo que criarei situações que facilitem o trabalho entre pares e em pequenos grupos, através de trabalhos de grupo, resolução de tarefas, cooperação colaboradora/auxiliado” (PCT, Nov.09, E4).

Apenas nos dossiers de professor de uma professora e de uma educadora surgem planificações de vários conteúdos com diferenciação para dois grupos de alunos e diversas estratégias possíveis de abordagem.

A *preferência por tarefas significativas e contextualizadas* tem 43% de alusões das educadoras e 50% das professoras do 1º ano. No entanto, nos documentos das educadoras e das professoras do 1º ano, sobressai a relevância da promoção deste tipo de tarefas, embora mais explicitadas só nalguns das educadoras:

“através de actividades orientadas baseadas em temas aglutinadores/projectos associados às vivências e rotinas anuais da natureza e de festividades/ comemorações, com conteúdos inter e transdisciplinares, abrangendo as diversas áreas de conteúdo, ...com grande suporte na organização de um ambiente educativo, do espaço, dos materiais, das actividades, do grupo, do tempo” (PCT, Nov.09, E1)

“abordagem dos conteúdos curriculares será, tanto quanto possível, de uma forma informal, que não prejudica a qualidade das aprendizagens, antes reforça a perspectiva lúdica que deve caracterizar as vivências no JI, e tendo em conta a progressão das aprendizagens do grupo, o

ciclo do ano com as suas festividades e eventos sazonais e as solicitações das crianças. Preferencialmente as actividades serão adaptadas às propostas ou sugestões das crianças, como forma de potenciar a motivação e de corresponder às expectativas, favorecendo a integração, a adaptação e o bem estar do grupo... a planificação das actividades é aberta a alterações e contempla um vasto espaço para descoberta por livre iniciativa ... porque as crianças estão a explorar o mundo que as rodeia e as suas próprias capacidades e potencialidades... com o nosso apoio e orientação a essas actividades conforme as circunstâncias, as crianças envolvidas, as dificuldades que vão surgindo, a novidade dos materiais, a dificuldade dos desafios ... todos os dias a educadora propõe actividades que foram planeadas e planificadas nas áreas de conteúdo, sendo que a área de formação pessoal e social será trabalhada transversalmente em todos os dias e actividades” (PCT, Nov.09, E6).

É dada grande relevância à *diferenciação, diversificação das actividades/tarefas, à sua significação e contextualização*, adequando-as ao grupo e a cada criança, que é também patente nos documentos das participantes, mas não é perceptível como as docentes as promovem, pois não se viram nos seus documentos registos de estratégias implementadas. Apenas nos DP de duas docentes, como já referido, observámos planificações de várias estratégias de abordagem diferenciadora e diversificadora para alguns conteúdos, mas não se percebe se foram utilizadas. O mesmo se observa em relação à importância de actividades promotoras do desenvolvimento da autonomia assim como de tarefas colaborativas.

Quadro 7 - Tipo de organização dos grupos e das tarefas promovida

AMBIENTE: RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR-ALUNOS E ALUNOS-ALUNOS			
Organização dos espaços dos alunos	Os alunos estão distribuídos por carteiras de dois elementos cada.	Os alunos dispõem-se em U.	Os alunos estão organizados em grupos.
OBSERVADOS	P2		E1 E2 E3 E4 E5 P1 P3
Relação de comunicação	O professor polariza o discurso, utilizando um controlo imperativo. Quando pergunta tende a precipitar a resposta. Perante questões dos alunos, responde directamente, ouve as suas opiniões, mas não as tem em consideração	O professor aceita intervenções dos alunos, responde formulando perguntas e fornecendo algumas informações, ouve a opinião dos alunos	O professor privilegia uma relação horizontal de comunicação (prof-alunos), levanta e responde às suas questões promovendo a discussão entre os alunos, ouve as suas opiniões e tem-nas em consideração
OBSERVADOS	P2	E1 E2 E3 E4 P3	E5 P1
Tipo de tarefas	O professor promove tarefas individualizadas, em que cada aluno trabalha individualmente e quando necessita pede ajuda ao professor	O professor promove trabalho individualizado e permite que o aluno peça ajuda ao colega do lado/grupo, organizando-os com essa finalidade (2 a 2 ou pequenos grupos).	O professor promove o trabalho colaborativo e a discussão em grande grupo, fomentando a cooperação e entreajuda entre todos.
OBSERVADOS		E1 E2 E3 E4 E5 P1 P2 P3 P4	E1 E2 E3 E4 E5 P1 P3 [nalgumas]

Como decorre da análise do quadro 7, nas aulas observadas todas as professoras organizaram os alunos em quatro grupos (era a sugestão do guião, que era acompanhado do material também para os quatro grupos), enquanto as educadoras formaram um só grupo com as crianças. Todas as docentes foram orientando a experiência, promovendo o trabalho colaborativo e a discussão, umas, de forma mais orientada e individualizada,

em todas as tarefas, e, quase todas, nalguns momentos, alargando a discussão ao grande grupo, e só uma educadora e uma professora o fizeram em todos os passos da experiência, como se observa no Quadro 2 já apresentado.

Como já se referiu em relação aos pressupostos do processo de ensino e aprendizagem, houve docentes que relacionaram os conteúdos com experiências das crianças anteriores, com outros conteúdos da mesma área disciplinar ou com áreas curriculares diferentes, tornando a actividade mais significativa, mais contextualizada.

É de notar a não valorização de tarefas individualizadas e apoio individualizado por parte das docentes inquiridas. Será que as educadoras/professoras acham que não devem realizar este tipo de trabalho? No entanto, muitas referem que promovem o trabalho individual, mas não referem em que contexto ou como é implementado. Nos PCTs, na caracterização dos grupos e em relação a casos mais específicos, descrevem-se as suas dificuldades, apontando-se algumas causas, mas sem delinear estratégias a não ser referência para apoio externo e nos seus relatórios, refere-se o apoio individualizado também como sendo exterior ao professor/educador.

4.6. Organização do Ambiente Educativo

Como é referido nas OCEPE (ME, 1997), a EPE assenta numa perspectiva sistémica e ecológica, tal como propõe Bronfenbrenner (1979), no seu modelo ecológico do desenvolvimento humano, que privilegia as relações dinâmicas e recíprocas entre o indivíduo e o(s) seu(s) meio(s) (Bairrão, 1995). Ora, o(s) meio(s) constitui(em)-se por diferentes sistemas, com funções específicas, em interacção e conexão constante, portanto dinâmicos e em evolução (OCEPE, 1997).

Então, os contextos vivenciais, englobando “a generalidade dos processos presentes na sala de aula” (Morgado, J., 2004, p. 55) são marcantes no desenvolvimento da criança pelo que a organização do ambiente educativo deverá ser pensada e planeada para promover interacção dinâmica e evolutiva para o desenvolvimento das crianças. Na EPE a maior parte das aprendizagens decorre de vivências relacionais (grupo) e de experiências (tarefas) que envolvem recursos humanos e materiais diversos, em tempos destinados e em espaços próprios, conformando um processo educativo (OCEPE, 1997). Também se preconiza, no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), como se lê no capítulo que trata das competências essenciais gerais e em relação à acção a desenvolver por cada professor para as promover, uma atenção à organização dos grupos, dos espaços, dos materiais, das tarefas, do tempo (ME, CNEB, 2001).

Neste âmbito, listaram-se cinco afirmações que foram mencionadas pelas participantes como se ilustra na figura a seguir.

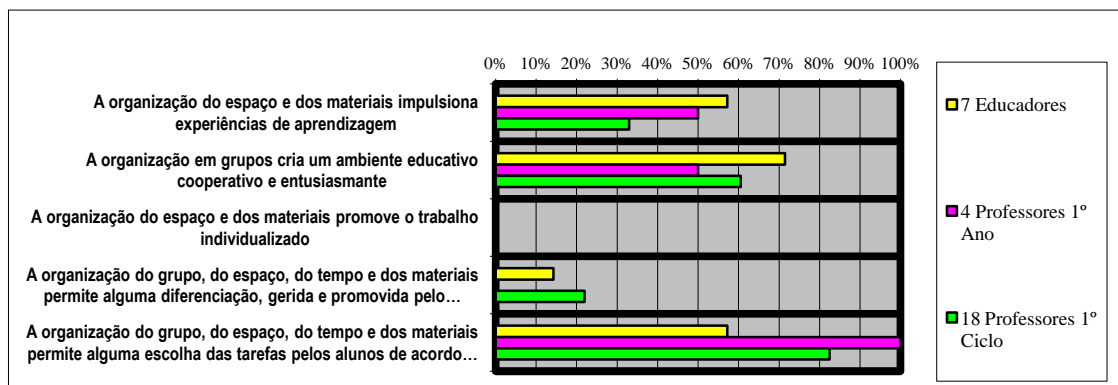


Figura 18 - Organização do ambiente educativo

Para as educadoras é considerada como fundamental a *organização de um ambiente educativo estimulante e cooperativo*, com 71% de alusões das educadoras e 50% das professoras do 1º ano. Quanto à *organização do espaço e dos materiais como impulsionadora de experiências de aprendizagem*, registam-se 57% de menções das educadoras e 50% das professoras do 1º ano.

De facto estes dois pressupostos emergem, muitas vezes interligados, nos documentos, em que são referidos como tal e como intenção, como se ilustra a seguir:

“Os projectos pedagógicos dinâmicos permitem uma aprendizagem por meio da participação activa dos educandos, vivências das situações problema, reflectindo sobre elas e tomando atitudes diante dos factos ... a organização do ambiente educativo é fundamental para a exploração do meio onde nos inserimos, já que é no contacto com a realidade concreta, observando, experimentando, levantando questões que a criança se desenvolve comunicando ideias e pensamentos, construindo a imagem de si e do mundo” (PCT, Nov.09, E4).

No entanto, diminui a sua referenciação quanto a estratégias/tarefas operacionalizadas, em que o ambiente educativo é utilizado/valorizado como recurso mais a nível da organização do espaço e dos materiais (muito como pressuposto, surgindo nos registos de algumas educadoras, que explanam a sua organização e intenção educativa, e pouco claro na forma de utilização e análise de resultados), do tempo (rotinas bem especificadas, nos documentos das educadoras), dos grupos (também mais explícita nos das educadoras), do tipo de tarefas (muito como intenção, nos documentos de todas as docentes, mas pouco evidente na sua aplicação).

No que diz respeito à *organização do ambiente educativo promotor de alguma escolha das tarefas pelos alunos de acordo com um plano acordado entre alunos/professor* há 100% de menções das professoras do 1º ano e 57% das educadoras.

Sendo esta possibilidade da criança “fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras” (OCEPE, 1997, p. 38), “condição de autonomia da criança e do grupo”, pressupondo “uma responsabilização pelo que é partilhado por todos” (p. 38), implica que as crianças conheçam o espaço, os materiais e as actividades possíveis, compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização (OCEPE, 1997). Este pressuposto é um dos fundamentos da intervenção educativa indicada no quadro de referência para a EPE, mas aparece pouco reflectido nos documentos das docentes.

Nesta dimensão, conclui-se que parece haver grande uniformidade por parte das educadoras quanto à relevância da *organização do ambiente educativo*, no que diz respeito ao espaço, ao tempo, aos materiais e ao grupo, como *impulsionador de experiências de aprendizagem*, e *permitindo aos alunos alguma escolha das tarefas, dentro de um plano acordado com o professor*, indicando nos documentos, na linha do preconizado nas orientações curriculares, a forma como os organizam e os objectivos, em geral, assim como são referidos os benefícios para o desenvolvimento global das crianças. Mas, nada transparece sobre qualquer reformulação, reorganização, que, com certeza, decorre da reflexão/avaliação sobre o processo evolutivo de ensino e aprendizagem que o ambiente educativo vai impulsionando. As professoras do 1º ano mencionam todas a permissão aos alunos de escolha de tarefas, que referem nos seus documentos, decorrer após terminarem o trabalho individual, enquanto esperam que os outros acabem. De facto, foi o que se verificou em todas as aulas observadas.

De realçar a quase nula referenciação quanto à *relação entre a organização destas dimensões e a diferenciação das tarefas/actividades*, sendo a diferenciação muito referida, como já se registou, na análise do tipo de tarefas a implementar.

Também decorrente dessa análise, incorre a constatação de que a *organização em grupos como criadora de um ambiente educativo cooperativo e entusiasmante* aparece como a mais consistentemente valorizada, pois emerge nos questionários, nos documentos e também nos registos das aulas observadas, quanto às tarefas promotoras da interacção e cooperação.

Este tipo de tarefas deve ser alternado com as promotoras de autonomia e de iniciativa individual, referência feita pela grande maioria das docentes no questionário, o que também se relaciona com a organização dos grupos. No entanto, as tarefas individualizadas e o apoio personalizado não obtêm referências, embora surjam

mencionadas nos documentos e nas aulas observadas, quanto aos materiais utilizados (ficha individual), que, pelo modo como foi apresentada, pareceu ser de uso recorrente.

Consentânea com uma concepção mais interactiva do processo de ensino e aprendizagem por parte destas educadoras e professoras, mais uma vez se realça a pouca valorização dada à organização do espaço e materiais como promotor do trabalho individualizado.

Realça-se, também, o recurso, ainda que não sistemático, mas esporádico, de três educadoras e de duas professoras, à organização e exploração de áreas (espaços organizados e áreas de conteúdo) estimulantes para vivências integradas, significantes, diferenciadas e diversificadas de aprendizagem que são problematizadas, numa inter e transdisciplinaridades, com a ajuda do docente e por vezes numa reflexão conjunta e alargada aos outros pares, nomeadamente, através de trabalhos de projecto. Estes recursos estão também expressos nas estratégias que as docentes proclamam promover, que consideram inovadoras no processo de ensino e aprendizagem, sistematizadas no quadro 8.

Quadro 8 - Ideias aplicadas pelas docentes que consideram inovadoras

EDUCADORAS	PROFESSORAS DO 1º ANO
<ul style="list-style-type: none"> • Cooperativismo. • Utilização dos meios informáticos. • Musicoterapia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização da sala de aula em grupos de trabalho com cantinho dos jogos, biblioteca e computador. • Reconhecer o papel fundamental do aluno no seu próprio processo de ensino e aprendizagem. • Questionar. • Experimentar. • Inferir.
<ul style="list-style-type: none"> • Criatividade. • Cooperativismo. • Experimentação. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Criação de fichas sobre os temas abordados para alunos e encarregados de educação, de modo a ver o feedback das aprendizagens e o envolvimento das famílias no processo de ensino e aprendizagem. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes estratégias para envolver os pais no processo educativo das crianças. 	
OUTROS PROFESSORES DO 1º CICLO	
<ul style="list-style-type: none"> • Instituição de um Plano Individual de Trabalho. • Instituição do Trabalho de Projecto em pequenos grupos. • Instituição do Conselho de Cooperação. 	
<ul style="list-style-type: none"> • O recurso às TIC. • O trabalho com as famílias. • O desenvolvimento de "uma estética" através do professor de arte 	
<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir o aluno para de seguida actuar. • A utilização de projectos de investigação e respectiva comunicação à turma. • Trabalho a pares, combinação de apoios entre discentes. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de tarefas investigativas em todas as áreas de aprendizagem. • Uso de TIC com a regularidade que o contexto escola permite. • Tentativa de criação de um espaço de partilha entre todos os envolvidos: alunos, pais e professora de uma visão partilhada das aprendizagens e de processos facilitadores do desenvolvimento dos alunos. 	

Decorrente da sua análise, transparece a introdução de algumas estratégias integradas nas novas orientações dos documentos curriculares oficiais e nas actuais investigações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, como a preocupação com o envolvimento das famílias no processo, como a promoção do trabalho cooperativo, o recurso ao trabalho de projecto, baseado na experimentação, envolvendo mais o aluno

na sua aprendizagem, promovendo capacidades de questionamento, pesquisa, discussão e tratamento da informação e alguma preocupação com a sistematização da avaliação.

4.7. Valorização do erro

O modo como o professor recebe e interpreta as produções dos alunos dependem dos significados que este atribui “às revelações que estas produções proporcionam” (Pinto, J. & Santos, 2008, p. 83). Associadas aos erros emergentes nas produções, as interpretações “dependem das concepções do professor sobre o ensino e aprendizagem”, logo, “da forma como se relaciona com a promoção do saber” (p. 83).

Nesta área, seleccionámos quatro afirmações, que foram aludidas pelas participantes, tal como se observa na figura seguinte:

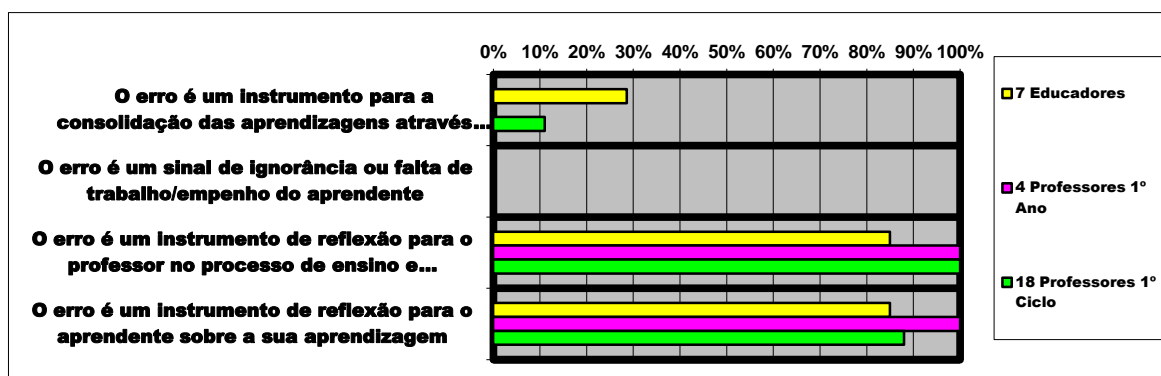


Figura 19 - Valorização do erro

Embora o erro seja encarado como *um instrumento de reflexão para o professor no processo de ensino e aprendizagem*, e também, *para o aprendente na reflexão sobre a sua aprendizagem*, por 82% das educadoras e 100% das professoras do 1º ano, nos documentos não emergem alusões a essas perspectivas. Com efeito, parece constituir uma concepção que poucos praticam, pois, nas aulas observadas, como se observa no quadro seguinte, mais de metade dos observados, perante o erro, *reportou-o para falta de atenção ou de conhecimento do aluno*, ou, *fê-lo repetir a correcção para consolidação da aprendizagem*, perspectiva que é referenciada, no questionário, apenas por 28% das educadoras. Contudo, louva-se a atitude, equiparada à concepção do erro como instrumento de reflexão para o aluno, denotada por bastantes docentes (por vezes os mesmos que, com outras crianças, tomaram as posturas atrás referidas), de *convocarem as crianças à reflexão sobre o erro*.

Quadro 9 - Valorização do erro (registo de aulas observadas)

Intervenção dos alunos com incorrecções	O professor informa o aluno que o que disse está errado, sem qualquer correcção ou reformulação e/ou recomenda que, para a próxima vez esteja mais atento e estude mais. Passa de imediato a outro aluno.	O professor ouve a incorrecção e o que o aluno diz é reformulado/corrigido/completado de forma genérica.	O professor, depois de ouvir a intervenção incorrecta, procura, em diálogo com a turma, que o que o aluno diz seja pormenorizadamente reformulado/corrigido /completado.
OBSERVADOS	E2 E4 E5 P2 P3	E1 E2 E3 E5 P3	E1 E3 E4 E5 P1 P3

A perspectiva do erro como sinal de ignorância não foi seleccionada por nenhuma das participantes, no questionário, mas pode inferir-se que ainda é reportado como tal, embora pontualmente, como se observa no quadro anterior.

4.8. Papel da Avaliação

A avaliação está intrinsecamente associada ao processo de ensino e aprendizagem, pois “a forma como os professores avaliam” mostra “o modo como os alunos aprendem” e revela “o tipo de práticas curriculares de ensino-aprendizagem” (Alves, M. P. C., 2004, p. 43). De facto, tanto do ponto de vista teórico como da abordagem normativa legal, a avaliação integra funções de interpretação, reflexão, informação e decisão dos processos de ensino e aprendizagem, no sentido de uma formação progressiva de todos os alunos.

Esta é uma dimensão que aglomerou sete afirmações, que foram valorizadas pelas participantes, de acordo com o que se ilustra na figura 20.

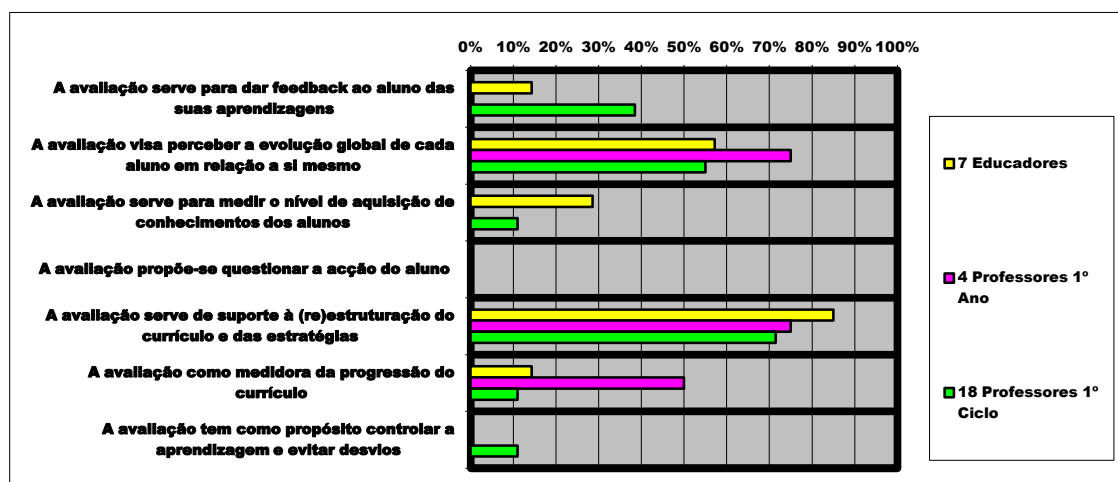


Figura 20 - Papel da avaliação

Pela análise do gráfico destaca-se que a maioria das participantes concebe a *avaliação como suporte à (re)estruturação do currículo e das estratégias* (82% das educadoras e 75% das professoras do 1º ano). Nos documentos das educadoras sobressai esta premissa, como intencionalidade, repetindo-se no PCT e no seu relatório, como se explicita com este extracto:

“avaliação determinante na programação, organização e realização das actividades, levando à adequação do ambiente educativo e ao reajustamento de objectivos e estratégias sempre que tal se revele necessário” (PCT, Nov.09 e Rel PCT, Jun.10, E1).

No entanto, esta mesma educadora, no seu Dossier de Professor, apresenta grelhas relativas a cada projecto, onde constam o seu nome, os objectivos, estratégias/actividades, intervenientes, calendarização e avaliação e ainda fotografias das actividades em acção e/ou do seu produto final – cartazes, registos, desenhos, trabalhos individuais ilustrativos de concretização das aprendizagens, mas sem qualquer referência a análise dos resultados e reflexão sobre as estratégias.

De facto, quando se analisam os documentos das docentes, em termos da avaliação das actividades/projectos, explicita-se mais apreciações e não propriamente resultados pretendidos/obtidos:

“ouviram atentamente...sem dificuldades... diálogos significativos, apropriando-se dos conteúdos ... entusiasmo e alegria ... gostaram muito” (Rel PCT, Jul.10, E1)

“houve uma boa aceitação por parte das crianças” (Rel PCT, Jul.10, E3)

Dos documentos das professoras do 1º ciclo, só surgem referências nos seus PCTs quanto à avaliação de estratégias, em relação à avaliação do projecto, que prevê:

“a avaliação da organização e funcionamento da sala, através de uma avaliação informal, para verificação do funcionamento ou não do projecto” (PCT, Nov.09, P3)

Porém, não se encontram evidências nos seus documentos relativas a este âmbito, nem a observação de aula possibilitou recolher dados sobre esta premissa.

A avaliação enquanto forma de *perceber a evolução global de cada aluno em relação a si mesmo* apesar de ser conceptualizada como essencial por 57% de educadoras e 75% de professoras do 1º ano, é referida nos seus documentos como de difícil execução na prática. Apontam como razões, quando convidadas, no questionário, a referir dificuldades sentidas nas práticas avaliativas, como se pode ver no quadro 10, o elevado número de crianças por sala, a falta de tempo para apoio individual aos alunos e para os motivar, a falta de tempo de reflexão em equipa sobre a avaliação, criação de instrumentos diversificados, e dificuldade na sua gestão para integrar a avaliação na actividade lectiva; referem, ainda, a falta de tempo para preparar trabalho individual para os alunos que não acompanham a turma.

Quadro 10 - Dificuldades nas práticas avaliativas (resposta optativa no questionário)

EDUCADORAS	PROFESSORAS DO 1º ANO
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de tempo para execução do planeamento de avaliação • Excesso de nº de alunos na sala de aula para avaliação informal diariamente • Falta de materiais e suportes informáticos na escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar de forma justa as aquisições realizadas pelos alunos em relação a si mesmos.
<ul style="list-style-type: none"> • Tempo durante a actividade lectiva diária para avaliar cada aluno em particular • Criação de instrumentos que permitam avaliar as competências de cada aluno em particular 	<ul style="list-style-type: none"> • A adaptação de cada aluno à reestruturação das suas aprendizagens.
<ul style="list-style-type: none"> • Criar instrumentos diversificados • Falta de tempo para a sua realização • Falta de tempo para a sua aplicação e reflexão 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar individualmente os alunos. • Motivar alunos e suas famílias (alguns). • Preparar trabalho individual para os diversos alunos que não acompanham a turma.
<ul style="list-style-type: none"> • Gestão do tempo lectivo de forma a poder trabalhar com as crianças e fazer registos de avaliação em tempo útil • Falta de tempo e oportunidade para partilhar esta temática com as colegas 	
OUTROS PROFESSORES DO 1º CICLO	
<ul style="list-style-type: none"> • A maior dificuldade é ter tempo para todos os alunos, ou seja, é muito difícil fazer ensino individualizado. • O excessivo número de alunos. • O excesso de trabalho do docente titular 	
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de tempo para preparação de grelhas e registos de observação. • Apesar da observação são poucos os registos escritos. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Muito trabalho burocrático. • Pouco tempo para construir materiais didáticos. 	
<ul style="list-style-type: none"> • O excessivo número de alunos. • O excesso de trabalho do docente titular. • A personalidade introvertida de alguns alunos. 	
<ul style="list-style-type: none"> • É complicado avaliar alunos que estão inscritos num ano de escolaridade e têm conhecimentos muito aquém desse ano. • A construção de grelhas de registo nem sempre é fácil, ainda que acordadas entre professor e alunos. • Nem sempre os alunos têm a capacidade de se autoavaliar adequadamente. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Pouco tempo para gerir os vários registos de auto e hetero-avaliação 	
<ul style="list-style-type: none"> • Tornar claro para todos os envolvidos que a avaliação é um instrumento regulador e deverá ser entendido como forma de tomar consciência de dificuldades e de as superar e não como forma de etiquetar alguém e gerar sentimentos de desânimo e de exclusão. 	

De facto, observa-se nos seus documentos, pouco recurso à sistematização estruturada em registos (diversificados) quer de observações, incidentes críticos ou através de listas de verificação de competências (usada por duas educadoras sistematicamente), servindo-se todas as docentes de quadros de comportamento, que usam diária ou semanalmente para auto-avaliação dos alunos e co-avaliação na sua análise diária, semanal ou mensal.

Nos documentos da maioria das educadoras surgem referências à evolução do grupo em geral, por vezes dos diversos grupos etários e, personalizadas, em relação aos casos específicos (mais problemáticos):

“o grupo no geral apresenta um desenvolvimento adequado à sua faixa etária, não se verificando dificuldades de aprendizagem, mesmo a criança com NEE apresentou bons resultados no seu desenvolvimento. É um grupo muito interessado, muito activo e com muita vontade de aprender e de se exprimir. São crianças muito comunicativas, empenhadas e que gostam de participar activamente nas actividades desenvolvidas na sala ao longo do ano lectivo. Estão perfeitamente adaptadas ao espaço e adquiriram regras de convivência, respeitando e cumprindo as regras da sala. O trabalho com o grupo foi muito positivo; com o grupo dos 5/6 anos foi desenvolvido um trabalho sistemático nos domínios da matemática, da linguagem oral e abordagem à escrita ...[com] uma carga horária claramente superior à das outras faixas etárias o que levou a que todas as crs que transitam para o 1º ciclo tenham adquirido os pré-requisitos necessários à aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática” (Rel PCT, Jun.10, E3)

No caso das professoras do 1º ano, surge descrito, como intenção, mais sucinta ou pormenorizadamente:

“a avaliação dos alunos será formativa em diversos momentos a calendarizar e, no final de cada período uma avaliação sumativa, cujos critérios foram definidos em grupo de ano” (PCT, Nov.09, P4)

“A avaliação formativa dos alunos terá um carácter contínuo e sistemático, englobando trabalhos desenvolvidos na área de projecto, formação cívica, estudo acompanhado, tempo livre, registo de comportamento, registo de leitura e a realização de tarefas, pretendendo-se que o aluno adquira hábitos de avaliação dos processos em que participa, co-avaliando o seu trabalho e o dos colegas. Também faz parte desta avaliação, uma ficha mensal de avaliação nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Expressão Plástica, que será mostrada aos EE para tomarem conhecimento da evolução e dificuldades que os alunos apresentam. A avaliação sumativa, a realizar no final de cada período, exprime-se de forma descritiva e consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens, incidindo sobre as áreas curriculares” (PCT, Nov.09, P1)

“também pretendo avaliar a forma como os alunos reagem ao projecto [na área de projecto], numa base também informal, e que engloba participação, interesse, atitude dos alunos e observação directa das actividades desenvolvidas” (PCT, Nov.09, P1)

Estes critérios, associados às competências atitudinais gerais são claramente explicitados, mais do que os relativos às áreas curriculares, e nos registos de observação das aulas nota-se que algumas docentes também expressam, por vezes, a evolução de cada aluno a diferentes níveis (capacidade de exposição e de registo, comportamento, mobilização e aquisição de conhecimentos), mas, na maioria dos casos, as referências relativas às competências atitudinais surgem como entraves à aquisição de conhecimentos, tal como nos seus documentos, como já se referiu no capítulo das competências essenciais a promover na área de formação pessoal e social.

Decorre do atrás referido que esta perspectiva é, por vezes, confundida com a avaliação meramente *mediadora do nível de aquisição de conhecimentos dos alunos*, quase sem alusões no questionário (apenas 28% de educadoras), mas que é a que mais se pratica. De facto, são muito mais patentes, na ficha de transição do pré-escolar para o 1º ano, parâmetros associados à aquisição de conhecimentos nas áreas da iniciação à escrita e à matemática, do que os ligados à formação pessoal e social ou às expressões e nos dossiers das professoras do 1º ano estão fichas de avaliação trimestrais apenas relativas às áreas curriculares.

Estas ópticas surgem também associadas à avaliação como *mediadora da progressão curricular*, que obtém 50% de alusões das professoras do 1º ano e 14% das educadoras, no questionário, e está patente nos documentos analisados, na perspectiva

das professoras, em que “temos que dar o currículo todo e há muitos alunos que não aprendem por más atitudes e prejudicam tudo e todos” (Rel PCT, Jun.10, P3), enquanto para as educadoras:

“através da avaliação do grau de desenvolvimento, das aprendizagens e de assimilação dos conteúdos das crianças, assim como da adequação das medidas de adaptação curricular adoptadas e a validade da sequência dos objectivos e conteúdos. A avaliação é baseada em critérios que são os diferentes conhecimentos, procedimentos e atitudes das crianças, em relação aos objectivos gerais e específicos e conteúdos anuais. A observação e o registo das produções, desenvolvidas ao longo de cada período, permitem situar a criança em relação ao grupo e a si mesma, construindo um relatório geral de avaliação” (Rel PCT, Jun.10, E5).

Nenhuma docente refere a avaliação com o propósito de controlar a aprendizagem e evitar desvios, de questionar a acção do aluno ou de dar feedback ao aluno das aprendizagens (apenas 14% das educadoras). Provavelmente, a razão de as docentes valorizarem tão pouco a avaliação como reguladora das aprendizagens, estará associada à falta de clarificação do papel da avaliação, como ilustra Alves (2004) no seu estudo sobre concepções e práticas de avaliação da aprendizagem.

4.9. Instrumentos de Avaliação e sua regularidade

Para analisar esta dimensão, e dada a extensão dos instrumentos de avaliação listados, mapeou-se a frequência da utilização de cada um pelas educadoras e professoras do 1º ano participantes no estudo, como ilustra o quadro 11.

Quadro 11 - Instrumentos de avaliação e regularidade de aplicação

Instrumentos de avaliação	Regularidade											
	Nunca		Diária/		Até 1x semana		Até 1x mês		Até 1x trimestre		Até 1x ano	
	Educ	Prof 1º An	Educ	Prof 1º An	Educ	Prof 1º An	Educ	Prof 1º An	Educ	Prof 1º An	Educ	Prof 1º An
Observação informal na sala de aula			57%	100%	43%							
Questionamento oral			57%	100%	28%		14%					
Portefólios	14%			25%	28%			25%	43%	50%	14%	
Análise dos processos individuais dos alunos	14%				14%		28%	50%	43%	50%		
Análise do dossier de turma	28%			50%	14%	25%	28%		28%	25%		
Fichas de auto-avaliação dos alunos	43%					25%	28%	25%	28%	25%		25%
Fichas de hetero-avaliação dos alunos	57%	50%			14%	25%	14%	25%	14%			
Grelhas de observação sistemática			28%	25%	14%	50%	43%		14%	25%		
Registos de participação nas aulas	28%		14%	75%	28%		14%	25%	14%			
Registo de incidentes críticos	28%		14%	75%	28%		14%	25%	14%			
Grelhas de observação ocasional	43%		14%		14%	25%		25%	28%	50%		
Listas de verificação de competências	14%				14%	25%	43%	50%	28%	25%		
Aplicação de um instrumento (ficha, teste, prova) com perguntas abertas	57%	25%					28%	50%	14%	25%		
Aplicação de um instrumento (ficha, teste, prova) com perguntas fechadas	71%	25%			14%		14%	50%		25%		
Aplicação de um instrumento (ficha, teste, prova) com perguntas fechadas e abertas	71%		14%				14%	75%		25%		
Análise dos trabalhos dos alunos			43%	100%	43%		14%					
Análise de perfis individuais dos alunos (conhecimentos, capacidades e atitudes)	14%		14%	50%	28%	25%	43%			25%		
Fichas de avaliação preenchidas pelo professor, com uma série de itens, bem definida e geralmente limitada							28%	25%	57%	75%	14%	

Pode-se considerar a *observação informal em sala de aula* o instrumento de avaliação de eleição pelas educadoras e pelas professoras do 1º ano, tal como o *questionamento oral*, que referem usar diariamente (57% das educadoras e 100% das professoras) ou, no seio das educadoras, pelo menos uma vez por semana (43% quanto à observação informal, 28% em relação ao questionamento oral) ou por mês (14% sobre o questionamento oral).

Para fundamentar a avaliação, os docentes recorrem também, em grande número à *análise de trabalhos dos alunos*, usada diariamente por 100% das professoras do 1º ano e por 43% das educadoras, sendo que outras 43% fazem essa análise até uma vez por semana e 14% até uma vez por mês, de forma mais ou menos organizada.

Sobressai uma grande disparidade de regularidade no *recurso a portefólios dos alunos*, sendo que 25% das professoras do 1º ano afirmam a sua utilização diariamente, outras 25% mensalmente e 50% trimestralmente e as educadoras usam este recurso 14% semanalmente, 28% mensalmente, 43% trimestralmente e 14% nunca. É apenas referenciado por uma educadora no seu PCT e relatório, parecendo ser confundido com o *conjunto dos trabalhos dos alunos*, analisados com regularidade divergente no seio do pré-escolar, onde, se “anota algum registo relevante para a avaliação”, citando a educadora já referida, e diariamente pelas professoras, que os associam à análise da “operacionalização dos conhecimentos”, como é referida no PCT de uma professora.

Decorre dos parágrafos anteriores que as professoras avaliam trabalhos diários dos alunos. Mas que tipo de trabalhos? Quando questionadas quanto à *aplicação de fichas/testes/provas*, a maioria das educadoras expressam nunca as utilizar (57% com questões abertas e 71% com questões fechadas e com questões fechadas e abertas) e as que referem usá-la, fazem-no mensalmente (28% com questões abertas e 14% com fechadas ou com um misto dos dois tipos de perguntas) e 14% trimestralmente, com questões abertas. As professoras do 1º ano referem utilizá-las mensalmente em 50% tanto com questões abertas como com questões fechadas e 75% com o misto, e 25% usam os três tipos de fichas trimestralmente.

Estas referências não coincidem com o observado, pois, nos documentos das educadoras, enuncia-se a solicitação às crianças de registos em desenhos ou em fichas, e apresentam nos seus dossiers, exemplos de fichas de operacionalização/concretização de aquisição de conhecimentos.

Analisando algumas das pastas de trabalhos das crianças (solicitadas três de cada educadora à sua escolha), observam-se fichas/registo em desenho individual,

abrangendo diversas áreas curriculares e com diferentes formatos, com datas muito próximas, denunciando um recurso a este tipo de instrumento quase diário.

Também todos os docentes se serviram da ficha proposta na aula observada.

As professoras afirmam aplicar este tipo de instrumentos nas suas variadas modalidades, na sua maioria entre uma vez por mês e uma vez por trimestre, referindo-se provavelmente, como já se abordou atrás, à ficha mensal/trimestral que aplicam para a sistematização das aprendizagens curriculares, mas, na realidade, utilizam fichas de trabalho individuais diárias, com notas, comentários, avaliação quantitativa ou qualitativa, da professora, visíveis nos cadernos dos alunos, também solicitados (três de cada professora à sua escolha).

A análise dos *processos individuais dos alunos*, que deverão conter diversos meios de recolha de informações (registos de incidentes críticos, listas de verificação, escalas de classificação, grelhas de observação), na maioria, abrangem apenas as grelhas da avaliação sistematizada mensais ou trimestrais e, só no de uma professora e no de uma educadora, outro tipo de grelhas, e algumas evidências, como trabalhos elucidativos. Parece-nos que esta constatação se reflecte nas referências à regularidade da utilização destes processos, pois as docentes, na maioria, mencionam usá-los trimestralmente (50% das professoras e 43% das educadoras), ou mensalmente (50% das professoras e 28% das educadoras). No entanto, no seio das educadoras há ainda 14% que refere usá-lo semanalmente e na mesma medida nunca.

Muito variada é também a referência à utilização da *análise de perfis individuais dos aprendentes* (as educadoras afirmam o seu uso mais mensal por 43%, semanal por 28%, e em 14% tanto diário como nunca; enquanto 50% das professoras do 1º ano referem o seu uso diário e 25% semanal tal como trimestral), mas não se vislumbra nenhuma sistematização desta análise nos documentos da maioria dos docentes (excepto nos de duas educadoras, através de *listas de competências*, que apresentam nos seus dossiers e só no de uma preenchidas, em resultado de algumas observações e actividades intencionais), pelo que se depreende que é de carácter mais intuitivo.

A análise do *dossier de turma ou de professor*, parece ser diversificadamente considerada (50% das professoras afirma fazê-la diariamente, 25% semanal e na mesma medida trimestralmente e 28% das educadoras nunca, tal como mensal e trimestralmente, enquanto 14% semanalmente), apesar da sua relevância para a reflexão de todo o processo de ensino e aprendizagem, pois deve reproduzir o seu desenrolar. Na maioria dos dossiers das participantes só surgem amostras de sugestões de

tarefas/actividades, de fichas de trabalho para os alunos e de fichas/grelhas de avaliação, sem se perceber se foram utilizadas, sem se compreender o significado, intenção, resultado e avaliação. Em três percebe-se o seu desenvolvimento, mas parece ter seguido o planificado, e nunca ter sido necessário reformular nem currículo nem estratégias. Daqui se depreende que o dossier de professor não transparece uma análise reflectida, uma avaliação do processo.

A recolha de informações para avaliação do processo deve ser estruturada, frequente e sistematizada, de modo a ir identificando e respondendo às necessidades dos alunos, diversificando os contextos e os instrumentos, de modo a obter-se uma avaliação mais correcta e fiável.

As *grelhas de observação sistemática* são referidas com uma utilização diversificada nos dois níveis educativos, sendo mais usadas no seio das educadoras mensalmente por 43%, diariamente por 28%, até uma vez por semana e trimestralmente por 14%, enquanto as professoras referem servir-se delas, semanalmente por 50% e tanto diária como trimestralmente por 25%.

São também referidas como utilizadas, menos regularmente, as *grelhas de observação ocasional*, pelas professoras do 1º ano, trimestralmente por 50% e mensal tal como semanalmente por 25%, enquanto que as educadoras, 43% nunca, 28% uma vez por trimestre e 14% diária tanto como semanalmente.

Este tipo de grelhas está patente nos dossiers de algumas educadoras, mas só nos de duas, preenchidas, funcionando mais como *listas de verificação de competências*, não individualizadas, parecendo ser preenchida trimestralmente, para as crianças de 3 e 4 anos e, no 3º período mensalmente para as de 5 anos, indicando-se se está a competência adquirida, em aquisição, ou não adquirida. As outras docentes apresentam listas de competências a atingir, algumas com os critérios de avaliação bem definidos, mas sem grelhas de aferição, apenas a grelha sumativa do final dos períodos. Sendo visíveis em muito poucos documentos, as docentes referem o seu uso maioritariamente mensal (50% das professoras do 1º ano e 43% das educadoras), trimestral (por 25% das professoras e 28% das educadoras) e semanal (25% das professoras e 14% das educadoras). De notar que 14% das educadoras refere que nunca as usa.

Os *registos de incidentes críticos*, incidindo sobre “comportamentos positivos ou negativos, que se revelem espontaneamente numa situação natural”, facilitam “evidenciar factos significativos” (Pais & Monteiro, 2002, p. 56), são referidos como usados diariamente por 75% das professoras e por 14% das educadoras, parecendo,

resultante da análise dos documentos e da observação de aulas, que se confundem com quadros de comportamento de preenchimento diário (nos 1º anos pelos próprios alunos e no pré-escolar também, mas analisado no momento por todos) e análise conjunta com os alunos semanal. Ainda referenciam como utilizados semanalmente por 28% das educadoras, mensalmente por 25% das professoras e por 14% das educadoras, trimestralmente ainda por 14% das educadoras e há 28% destas que nunca os utilizam.

Os registos de participação nas aulas servem para “fundamentar a avaliação e ir fazendo uma co-avaliação com os alunos em conjunto com os quadros de comportamento” (PCT, Nov.09, P1) e são utilizados diariamente, segundo 75% das professoras e 14% das educadoras, semanalmente por 28% das educadoras, mensalmente por 25% das professoras e por 14% das educadoras, trimestralmente na mesma medida de educadoras e 28% destas afirmam que nunca os usam.

Parece-nos que é nesta linha de co-avaliação com os alunos quanto à participação nas aulas e ao comportamento, realizada em conjunto e sistematizada em quadros afixados, que as docentes referem a utilização de fichas de *auto e hetero-avaliação dos alunos* na avaliação, pois não se vêem, nos documentos das docentes, referências ao seu uso. Mas 25% das professoras afirma usar os dois tipos de fichas semanalmente e na mesma medida mensalmente, e ainda na mesma medida referem servir-se das de auto-avaliação trimestralmente assim como anualmente, sendo que 50% afirma nunca usar fichas de hetero-avaliação. Das educadoras também 57% nunca as utiliza e 43% nunca usa as de auto-avaliação, sendo que 28% usam fichas de auto-avaliação mensal tal como trimestralmente, e 14% de hetero-avaliação semanal, tal como mensal e trimestralmente.

Todos os instrumentos atrás referidos servem de base para o *preenchimento pelo professor de grelhas de avaliação com itens predefinidos* nos respectivos departamentos, patentes nos documentos analisados, com preenchimento trimestral e um anual, evidenciando-se em duas educadoras e no de uma professora a criação de grelhas intermédias preenchidas, como já se referiu. Esta constatação coincide com as referências das docentes, pois a maioria afirma o seu uso trimestral (57% de educadoras e 75% de professoras), mensal (28% de educadoras e 25% de professoras) e anualmente (14% de educadoras).

Podemos concluir que a avaliação na EPE e no 1º ano assenta numa certa intuição, fundamentada na observação informal na sala de aula, no questionamento oral e na análise de trabalhos dos alunos, com pouco recurso à sistematização estruturada em registos (diversificados) quer de observações, incidentes ou através de listas de

verificação de competências, servindo-se todas as docentes de quadros de comportamento, que usam diária ou semanalmente para auto-avaliação dos alunos e co-avaliação na sua análise diária, semanal ou mensal. Funda-se ainda, mais no 1º ano, em fichas de trabalho individuais diárias/mensais/trimestrais que aplicam para a sistematização das aprendizagens curriculares. Sustentadas nestes dados, todas as docentes preenchem uma grelha de avaliação de final de período, comum a cada nível educativo, que sistematiza, de forma abrangente, a avaliação nas diferentes áreas curriculares e outras competências mais gerais.

No entanto, duas educadoras e uma professora já utilizam instrumentos mais estruturados de registo de observação planificada e diversificada, assim como promovem a participação das crianças na avaliação das actividades, como se ilustra:

“Procuró que haja diversidade e adequação das técnicas de observação e registo das aprendizagens, reformulando e melhorando os instrumentos de avaliação, de forma a que haja uma avaliação contínua e formativa das aprendizagens das crianças e do grupo ... De igual modo a participação das crianças na avaliação das actividades realizadas permite aferir os seus interesses, motivações e capacidade de concretização, levando à adequação das planificações” (PCT, Nov.09, E1).

CAPÍTULO VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final, tentaremos responder à questão inicial deste estudo, ou seja, que relações pedagógicas e vínculos didáticos existem entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, no Agrupamento de Escolas em análise?

Assim, salientar-se-ão as afinidades encontradas na natureza das competências promovidas nos dois níveis educativos, nas tipologias das suas práticas didáticas e nos parâmetros de avaliação que aplicam. Analisar-se-ão constrangimentos e oportunidades que suscitam, e, por fim, sugerem-se algumas medidas para melhorar a situação equacionada como problema central do estudo.

Decorrente da análise das respostas das docentes ao questionário, relativamente às quais tentámos identificar consistências nas suas didáticas, nos seus documentos e nas aulas observadas, sobressaem de forma bastante evidente duas conclusões:

1) Registam-se consensos, entre as docentes do pré-escolar e as do 1º ano do primeiro ciclo, em relação ao papel da EPE e às competências essenciais que esta deve desenvolver nas diversas áreas de conteúdo, observando-se que as competências a promover no 1º ano do Ensino Básico vão na linha do desenvolvimento das fomentadas na EPE, e apontando-se, ainda, em ambos os níveis educativos, pressupostos similares que fundamentam as suas estruturas;

2) Apesar de existirem afinidades nas concepções dos docentes dos dois níveis educativos quanto aos processos de ensino e aprendizagem, nomeadamente, em relação às tipologias didáticas e avaliativas aplicadas, pese embora a sua inerente inter-relação e influência mútuas, proclamada legislativamente e evidenciada por reflexões teóricas, no entanto, sobressaem ambiguidades e contradições entre estas e com as suas práticas.

1. Papel da Educação Pré-Escolar

De facto, *ressalta um consenso, entre educadoras e professoras do 1º ano, quanto à concepção do papel da EPE, em conformidade com os princípios que a orientam (por sinal, similares aos relativos ao Ensino Básico), que, assumem, dever estar naturalmente integrada num processo articulado e continuado de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida. Assim, a EPE baseia-se, por um lado, na experiência e conhecimentos que as crianças já possuem e por outro, num ambiente educativo estimulante e*

cooperativo, proporcionando um equilíbrio entre as programações académicas e as vivências lúdicas, num entrecruzar e potenciar mútuo, assentes em experiências significativas, contextualizadas e situações problemáticas. Então, o papel do educador é encontrar estratégias para que a criança possa ter oportunidades de aceder a um conjunto de vivências formativas que possam constituir-se como conjunturas de aprendizagem para si e para o grupo.

Esta concepção de educação pré-escolar baseia-se em princípios similares definidos para a organização de todo o ensino básico, de onde transparece uma perspectiva construtivista do saber, fundamentada na mesma concepção de criança que tem por referência teorias psicopedagógicas da aprendizagem, que se encontram subjacentes aos documentos legais que os enformam, apelando a um ensino individualizado e diferenciado. Encontram-se, ainda, afinidades relativamente à recomendação de articulação e interdisciplinaridade entre as áreas de conteúdo/áreas de aprendizagem e a organização do ambiente educativo, que inclui os espaços, os materiais, as actividades e o grupo.

Área é o “termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (OCEPE, 1997, p. 47). Esta organização referencia-se, por um lado, às grandes áreas que contribuem para o desenvolvimento global da criança e, por outro, às áreas de actividades, fundadas nas “possibilidades oferecidas pelo espaço educativo” (p. 47) e nas diversas formas de inter-articulação que o educador promove na sua organização.

Ainda neste documento, ao referir-se a áreas de conteúdo fundamenta-o no pressuposto da “interligação entre desenvolvimento e aprendizagem”, como “vertentes indissociáveis do processo educativo, com âmbitos de saber que abrangem diferentes tipos de aprendizagem, abrangendo conhecimentos, atitudes e saber-fazer” (p. 47), facilitando a articulação da EPE com os outros níveis do sistema educativo, dado que também se orientam por este princípio, e facultando igualmente a comunicação entre educadores e professores, facilitando uma melhor continuidade e articulação curricular.

2. Competências promovidas nos dois níveis educativos

Constata-se, no nosso estudo, que *todas as competências consideradas como essenciais no final da EPE são também referenciadas nos documentos das professoras do 1º ano, podendo deduzir-se que em ambos os níveis estas competências são promovidas*, em coerência com a preocupação que existe, ao nível legal, pela

continuidade educativa relativamente a muitos aspectos programáticos que, sendo referenciados nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares, encontram seguimento e aprofundamento nos blocos de aprendizagem que constituem o Programa do 1º ciclo.

Quanto às *competências consideradas essenciais no final da EPE mais associadas aos conteúdos de aprendizagem*, numa das vertentes da área do conhecimento do mundo, surgem relevantemente indicadas por todas as docentes, competências aliadas ao conhecimento do ambiente natural e social, relacionado com a assimilação de características culturais e do meio físico e seus elementos, de relações familiares e sociais, e ainda as relacionadas com atitudes de sensibilidade perante a natureza e o ambiente, patentes nos seus documentos como objectivos.

No domínio da matemática, há unanimidade e são significativas as menções, entre as educadoras e as professoras do 1º ano, referentes às competências associadas à classificação e comparação de objectos, enquanto as educadoras valorizam mais do que as professoras do 1º ano (talvez por estarem no seu programa e considerarem que competem ao 1º ano) o reconhecimento e identificação dos números até 20, a sua representação, a sua recitação, o domínio da cardinalidade e do sentido ordinal do número. E, também, a emergência das operações, fazendo estimativas e realizando mentalmente pequenas adições e subtracções, havendo nos documentos de todas as docentes referências a estas competências como objectivo e algumas fichas de concretização dessas aprendizagens. Com unanimidade das docentes de ambos os níveis, mas com menor relevância, emerge a capacidade de reconhecer, completar e interpretar os dados de tabelas e gráficos simples, apesar de se encontrarem expostas em todas as salas diversas tabelas de dupla entrada para preenchimento pelos alunos e, portanto ser visível a sua utilização. Dos documentos das educadoras e nas salas do 1º ano sobressaem ainda referências à utilização de instrumentos de medida, principalmente associadas ao tempo, assim como à identificação, comparação e representação de formas e figuras, mas que não são referenciadas no questionário.

No que diz respeito à comunicação oral, é menos valorizada a sua exploração e manipulação, como demonstram as respostas, revelando maior preocupação quanto à sua utilização correcta, também indispensável, ao invés de, conforme o indicado nos respectivos documentos legais orientadores, através de textos, explorar o raciocínio, a memória, o vocabulário, a capacidade de pensar sobre a linguagem oral e escrita e sobre

a forma como ambas se relacionam entre si, os conteúdos, a representação do apreendido, etc. Todas as educadoras e professoras referem nos seus documentos, a promoção do contacto com texto, a leitura e interpretação de histórias, mas apenas como objectivos gerais, sem referirem estratégias mais específicas para as desenvolver nem estão patentes os resultados obtidos.

No domínio da abordagem à leitura e à escrita, as educadoras apontam como essenciais mais competências relativas à escrita, quer em relação à percepção da utilidade da escrita, à identificação e nomeação de letras, à imitação e reprodução do formato do texto escrito e à identificação de palavras que começam/acabam pela mesma letra/sílaba, patentes nos documentos também das professoras do 1º ano como objectivos a atingir, apresentando estratégias e apontando dificuldades/resultados. De notar que são as professoras do 1º ano que referenciam mais competências relacionadas com a abordagem à leitura, nomeadamente, quanto ao reconhecimento do valor e utilidade da leitura, à capacidade de descrição, interpretação e de auto-questionação sobre imagens e textos (ainda que estas duas tenham obtido, também, resposta significativa por parte das educadoras), de lhes atribuir legenda/título e de identificar e caracterizar os seus personagens e contextos.

Parece sobressair destes dados que as professoras consideram essencial que as crianças percebam o valor e utilidade da leitura, como pré-requisito (e incentivo) para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, aparentando considerarem ser esta competência a desenvolver no seu patamar educativo. As educadoras referem-se mais ao desenvolvimento de competências específicas de abordagem à escrita, relacionadas com a aprendizagem das letras e algum domínio da escrita.

Será que esta eleição das educadoras, aliada à já referenciada relativa à abordagem à matemática, pode denotar uma antecipação ou aproximação da EPE à escola?

Acompanhamos a posição de Dionísio e Pereira (2006) ao tentar explicar as dificuldades que os educadores sentem quando tentam concretizar o discurso pedagógico oficial, referindo que as OCEPE têm como finalidade constituir-se como uma referência comum para que todos os educadores fundamentem as suas decisões pedagógicas. As orientações não são entendidas como um currículo num sentido formal, pese embora a sua natureza programática, adoptando antes uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador, ao invés de estabelecer conteúdos ou objectivos específicos, sugerindo actividades que podem conduzir aos resultados

desejados. Apesar da relevância e urgência oficialmente afirmada, de uma acção intencional que pressuporia algum tipo de organização e planificação que ajudasse os educadores a concretizar o que deles se espera, as orientações não lhes proporcionam elementos para esse desenvolvimento curricular, apresentando meras hipóteses ou recomendações. Estas dificuldades podem ser demonstrativas de que “os educadores ainda não se apropriaram, de facto, das OCEPE” (Vasconcelos, 2006, p. 10), havendo dados que demonstram que a constituição dos agrupamentos verticais “não tem sido benéfica para a educação de infância, com sinais de uma «escolarização tradicional» precoce das crianças, um não entendimento do trabalho lectivo dos educadores e um avolumar de burocracias” (p. 10) para estes e para os professores do 1º ciclo, sendo exactamente o oposto da intenção da sua criação.

Quando nos debruçamos sobre as *competências arroladas a atitudes e saber-fazer* observa-se que, de facto, educadoras e professoras do 1º ano valorizam, consensualmente, na área de formação pessoal e social, em ambos os níveis, competências associadas aos comportamentos sociais de aceitação e cumprimento de regras e decisões de grupo, de cooperação em tarefas e projectos, de reconhecimento de si próprio e dos outros, considerando-as as mais difíceis de implementar e as que mais prejudicam o processo de ensino e aprendizagem. Referenciam, também significativamente, competências pessoais, que se articulam a estes comportamentos sociais, de autonomia e de persistência, mas, que surgem com conotações divergentes nos seus documentos. Enquanto as educadoras mencionam o desenvolvimento da noção do eu, a capacidade de auto-estima, de responsabilidade, de eficácia, de comunicação, de gestão de sentimentos e comportamentos, de tolerância, de cooperação, de partilha, de esperar pela sua vez, de sensibilidade, de justiça, as professoras referem-se à capacidade de desempenhar uma tarefa autónoma e competentemente.

Ainda no sentido da promoção do saber-fazer e atitudes, são consideradas essenciais, por todas ou pela grande maioria das docentes de ambos os níveis, quanto à dimensão da expressão motora, competências de controlo e coordenação motora global, fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Já em relação às competências ao nível da expressão motora fina, as professoras agregam-na significativamente à realização de tarefas que exijam o controle motor fino, a apreensão, associada à capacidade de realização correcta de jogos de encaixe, enfiamentos, puzzles, correspondência de figuras, aparentando considerar estas competências como pré-requisitos essenciais a adquirir na EPE, conducentes ao sucesso das aprendizagens no

nível seguinte. As educadoras referem mais a competência de representar graficamente objectos, pessoas e situações, parecendo dar pouca relevância ao controlo motor em si, mas já à sua utilização ao serviço da representação gráfica, valorizando, ainda, o desenvolvimento do gosto por produzir combinações novas e criativas próprias, assim como da sensibilidade por produções artísticas, criativas e estéticas, ao nível da expressão plástica.

Todas as docentes valorizam a capacidade de dramatizar situações, histórias através da linguagem oral e corporal, no domínio da expressão dramática, assim como a memorização, identificação e reprodução de canções, ritmos, sons, rimas e histórias; quanto à expressão musical a totalidade das professoras e 50% das educadoras valorizam competências que reputam como essenciais para o desenvolvimento de uma comunicação mais expressiva, mais rica, socorrida da memória e da reprodução de situações, o que implica reflectir sobre elas.

No domínio das predisposições de aprendizagem, as competências relacionadas com curiosidade e interesse em saber mais, a capacidade de iniciativa, de ter ideias, resolver problemas e reflectir, de explorar, experimentar, ouvir, concentrar-se, capacidade de expor e argumentar, perseverar, pedir ajuda, aprender com os erros, surgem nos documentos menos ou não referenciadas pelas educadoras e mais exaltadas pelas professoras do 1º ano. No entanto, em relação à área de conhecimento do mundo, as participantes dos dois níveis educativos, apontam competências ligadas à relação pessoal com a aprendizagem: a curiosidade pelo meio envolvente e desejo de saber mais, a capacidade de fazer registos do que observa (maior incidência pelas educadoras), a vontade de experimentar e participar em experiências (mais pelas professoras do 1º ano), a procura de explicação para as situações, e a capacidade de mobilizar materiais, saberes e experiências anteriores para enfrentar novas situações (esta sem qualquer menção das educadoras e com metade das professoras do 1º ano). Também a procura de estratégias de resolução de problemas/situações e sua explicação surge, no domínio da abordagem à matemática, muitíssimo mais valorizada pelas professoras do 1º ano, tal como o reconhecimento e criação de padrões, embora se registem muitas referências a estas competências, relativas à importância de trabalhar padrões, como objectivos e com estratégias variadas nos documentos das educadoras.

A relevância atribuída pelas docentes dos dois níveis educativos às competências, no questionário, assume-se nos seus documentos, expressa em objectivos ou intenções,

na linha do que Roldão (2008) refere ter ouvido informalmente professores afirmarem que “são os objectivos que se chamam agora competências” (p. 26). Esta autora realça a importância de os professores explicitarem para si próprios, na sua planificação, “de que modo vão organizar a aprendizagem de tal e tal conteúdo ou conceito ou técnica, de modo a que se oriente para a(s) competência(s) pretendida(s)” (p. 27). Ora, segundo esta tese, os professores do nosso estudo não terão este conceito do ensino centrado nas competências do aluno interiorizado, logo, não o aplicam, dado que não se revela consistente o objectivo de atingir as competências com a visibilidade da importância de reflexão/avaliação sobre estratégias/actividades para as promover, que não se identificam ou surgem nos documentos das docentes em pouco número.

A mudança no mundo reflecte-se nas mudanças exigidas à escola e “aquilo que parecia tornar-nos ‘competentes’ para um dado trabalho ainda pouco diferenciado há umas décadas atrás, requer hoje um afinamento e especificidade bem maiores das ditas competências” (Roldão, 2008, p. 16). A competência “implica a capacidade de ajustar os saberes” (conteúdos) a cada situação, pelo que eles “têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade” (p. 24). Tendo a escola estado organizada numa estrutura para a concretização de um programa para todos os professores e alunos, com uma duração de aula pré-determinada, tal como o tamanho das turmas, cujas bases científicas são questionadas, já que a pedagogia deve ter em conta quem a usa, para quem é dirigida e em que condições é usada (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010). Cabe, então, ao professor, desenvolver “competências e qualidades de flexibilidade nos seus alunos” e construir “estruturas de trabalho” nas quais possam ser desenvolvidas (Hargreaves, 1998, p. 93), ou seja, gerir o processo de ensino e aprendizagem. Isto implica não “uma reorganização de estruturas, de utensílios ou de abordagens”, mas uma mudança no papel do professor, “de transmissor da informação para provocador de conflitos cognitivos” (Alves, 2004, p. 76), como facilitador da aprendizagem.

3. Processo de ensino e aprendizagem

No documento das OCEPE, identifica-se o processo de ensino e aprendizagem baseado em áreas de conteúdo que supõem a realização de actividades proporcionando a acção e ocasião de a criança descobrir “relações consigo própria, com os outros e com os objectos, o que significa pensar e compreender”, assumindo-se a criança como sujeito da aprendizagem, “tendo em conta o que cada um já sabe e a sua cultura”

(OCEPE, p. 48). As diferentes áreas de conteúdo baseiam-se, assim, no “nível de desenvolvimento da criança”, partem “da sua actividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção reflectida e progressivamente mais complexa” favorecendo a sua “formação com vista a uma plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p. 48). Deste modo, as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como “referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas numa perspectiva articulada e globalizante” (p. 48).

Na mesma linha, para o 1º ciclo, a legislação enuncia princípios similares condicionantes da organização e interpretação do currículo, ou seja, do processo de ensino e aprendizagem. O ensino passa a ser centrado na autonomia do sujeito na construção das aprendizagens e na apropriação dos conhecimentos, ou seja, virado para uma abordagem por competências.

De facto, a organização curricular para o ensino básico, através do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, no seu preâmbulo, formula o currículo em termos do conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos, partindo do que cada um é e sabe, através da articulação e da contextualização dos saberes, associando áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas. Consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos.

O referido diploma dá especial relevância à integração do currículo com a avaliação, de modo a assegurar que esta se constitua como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos, de modo a poder-se tomar em consideração as suas necessidades na definição de um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo. Promulga que devem ser valorizadas as aprendizagens experimentais, promovendo a integração das dimensões teórica e prática, assim como o trabalho de projecto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, numa dimensão de trabalho cooperativo, incentivando, para isso, também em cada aluno, uma cada vez maior autonomia na

realização de aprendizagens, pela apropriação de métodos de estudo e de trabalho, de modo a desenvolverem atitudes e capacidades de indivíduos responsáveis, críticos, activos e intervenientes.

Estas constatações reflectem a enfatização orientadora da perspectiva de uma avaliação formadora integrada, articulada e guia do processo de ensino e aprendizagem, sendo as práticas didáticas da responsabilidade imediata dos professores, como refere Sacristán (1999) e estando a forma como estes abordam a questão da avaliação intimamente relacionada com as suas concepções de educação e de ensino-aprendizagem, como consideram Mendez (2002) e Quinquer (2000).

De facto, de uma “concepção inicial muito limitada, redutora e essencialmente técnica” foi-se evoluindo para um conceito de avaliação “mais sistémica e abrangente” (Fernandes, 2008, p. 60), deixando de envolver “exclusivamente as *coisas* relativas aos alunos” para passar a abranger, incluindo-se no processo de ensino e aprendizagem, “*coisas*” dos “professores, projectos, currículos, programas, materiais, ensino ou políticas” (p. 60). Os docentes têm levantado problemas, dificuldades, resistências a esta mudança para uma “avaliação formativa alternativa” (p. 64), pois, como afirma o mesmo autor, “o que tem vindo a ser construído teoricamente e que se pretende pôr em prática é precisamente uma alternativa” (p. 64) à “avaliação de intenção formativa” (Fernandes, 2004), ou seja, à avaliação formativa que muitos docentes se referem, mas mais como intenção que não passa para a prática.

No nosso estudo, constata-se, tal como decorre das reflexões e conclusões de muitas outras investigações neste âmbito envolvendo professores de vários níveis educativos (Martins, 2008; Santos *et al.*, 2010; Serra, 2004), que no “plano do vocabulário da avaliação” (Alves, 2004, p. 15) *os docentes participantes distinguem entre uma avaliação processual, com funções de regulação e acompanhamento da aprendizagem, ou seja, uma avaliação de carácter formativo e formador e uma avaliação final, sumativa.* Também, no plano das concepções, *os professores rejeitam uma concepção tradicional, de avaliação “somente às prestações cognitivas”, dissociada e isolável do processo de ensino, “mas igualmente ao investimento, ao progresso e ao domínio afectivo”* (p. 13), numa concepção de avaliação integrada no processo de ensino e aprendizagem. Porém, existe “uma diferença, ou mesmo ruptura, entre os projectos de avaliação concebidos a priori e o que se faz, de facto, na prática” (p. 16), ou seja, entre os discursos dos docentes apresentando aspectos inovadores,

devido a estarem sensibilizados para as novas teorias sobre avaliação e as práticas em uso,”reduzidas a uma lógica objectivista ou técnica da avaliação” (p. 25).

Sem se poderem generalizar estas constatações do nosso e dos referidos estudos, uma vez que, na sua maioria, cada uma abranger um número relativamente reduzido de professores, pode referir-se que os resultados, tal como as interpretações consequentes, são genericamente consistentes com os de outras investigações e/ou reflexões de carácter teórico (Mendéz, 2002; Morin, 2002; Nóvoa, 1999; Perrenoud, 1997; Quinquer, 2000; Roldão, 2008; Vasconcelos, 2003; Zabalza, 2004).

Apesar de estas reflexões teóricas evidenciarem a eficácia de práticas avaliativas reguladoras do processo de ensino e aprendizagem e de, em todos os documentos oficiais se afirmar e reafirmar que a principal modalidade de avaliação é a formativa, a avaliação como reguladora da aprendizagem aparece quase nada valorizada (apenas por uma educadora) no questionário, resultante da dificuldade de integrar a avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

Já se observam práticas educativas, como se realçou, tanto nalgumas educadoras como entre as professoras do 1º ano, que *intentam integrar a avaliação no processo de ensino e aprendizagem*, partindo do que as crianças sabem, recolhendo informações que os alunos vão dando, que são interpretadas e reflectidas, para “agir em conformidade” (Santos *et al.*, 2010, p. 13), com uma intencionalidade, identificando tipologias de dificuldades de aprendizagem, de que resultam grupos de alunos que podem estar a resolver propostas de trabalhos diferentes, promovendo uma pedagogia diferenciada. Isto significa que estamos em plena fase de mudança de atitude dos docentes, que já integraram as “recomendações decorrentes de elaborações teóricas que evidenciam a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem e a necessidade de encontrar uma avaliação congruente com essa complexidade” (Fernandes, 2008, p. 59) e que reflectem sobre ela e tentam ultrapassá-la.

Em consonância com a análise de várias investigações realizadas com professores no âmbito da avaliação das aprendizagens, apresentada por Fernandes (2008), observa-se que todas as docentes participantes no nosso estudo, “recolhem uma quantidade significativa de informação” (p. 89), essencialmente proveniente de conversas e de observações informais sobre o desempenho e sobre os saberes dos seus alunos. Constata-se o recurso sistemático (diário nas professoras e nalgumas educadoras) ao questionamento oral e à análise de trabalhos dos alunos, “que, muito provavelmente, é

utilizada de forma algo aleatória, sem se inscrever numa estratégia coerente e deliberada de avaliação” (p. 89).

A quase totalidade das professoras e 50% das educadoras consideram a avaliação como forma de perceber a evolução global de cada aluno em relação a si mesmo, mas sublinham, nos seus documentos, que este tipo de avaliação é de difícil prossecução na prática, em consonância com as dificuldades sentidas nas práticas avaliativas que apresentam, no questionário.

De notar que são mais claramente explicitados, nos documentos das docentes, os critérios de avaliação associados às competências atitudinais do que os relativos às outras áreas curriculares, sendo muito referidas como entraves à aquisição de conhecimentos, como já se disse. No entanto, são muito mais patentes fichas de avaliação relativas às áreas curriculares e parâmetros associados a aquisição de conhecimentos nas áreas de iniciação à escrita e matemática na ficha do final do pré-escolar. No nosso estudo, apesar das educadoras afirmarem utilizar, tal como todas as professoras do 1º ano, mensal e/ou trimestralmente, fichas de trabalho individual para a sistematização das aprendizagens, nas pastas de trabalhos das crianças dos dois níveis estão fichas de trabalho quase diárias no 1º ano, e fichas/registo em desenho com datas próximas, denunciando o seu recurso mais sistemático do que o referido. Então, os testes/provas são ainda os instrumentos valorizados e utilizados por todas as professoras do 1º ano, tal como pela maioria dos professores participantes em outros estudos, reportando-nos ainda à análise de Fernandes (2008), sendo que aqueles avaliam unicamente conhecimentos relativos aos conteúdos académicos fixados nos currículos programáticos, permitindo aos docentes “medir com rigor as aprendizagens dos alunos”, sentindo-se “mais seguros e também que a sua vida como avaliadores fica menos complicada” (p. 89).

Se é a este tipo de trabalhos que os professores do 1º ano se referem quando afirmam que recorrem à sua análise diária, tal como algumas educadoras, que o fazem também semanal ou mensalmente, parecendo confundir o conjunto de trabalhos com portefólios, então estamos perante uma avaliação medidora do nível de aquisição de conhecimentos dos alunos, quase sem alusões no questionário, ou da progressão curricular, considerada por metade das professoras. No entanto, como já se referiu, há docentes que, deliberadamente, também avaliam outros saberes e competências,

privilegiando menos os testes para avaliar, mas servindo-se deles “como mais um meio para recolher informação e evidências de aprendizagem” (Fernandes, 2008, p. 89).

A maioria das docentes concebe a avaliação como suporte à (re)estruturação do currículo e das estratégias, premissa que sobressai nos seus documentos como intencionalidade apenas e sem referências a análise ou reflexão sobre as estratégias ou sobre os resultados, que se apresentam como apreciações. Para isso, seria necessário prestar maior atenção à informação que os alunos vão dando, de forma a recolhê-la, interpretá-la para agir a seguir em conformidade, através da diferenciação pedagógica, desenvolvendo nos alunos a capacidade de se auto-avaliarem (Santos *et al.*, 2010).

É dessa interpretação, aliada aos fundamentos do processo de ensino e aprendizagem que cada docente aplica, que decorre a organização do ambiente educativo. Assim, o que mais proclamam todas as docentes é criar um equilíbrio entre as programações académicas e as vivências lúdicas, mas depois surge mais interpretado e utilizado como uma alternância entre a promoção de actividades orientadas e livres (quando finalizadas as orientadas), de grande (para exploração e apresentação do conteúdo/conceito) e pequenos grupos/individuais (para representação/registo do domínio do conteúdo/conceito), e menos numa integração das duas vertentes, baseada num ambiente educativo estimulante adequado constantemente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, criando situações interessantes e desafiantes, como é defendido nos seus documentos orientadores.

De realçar a inconsistência entre a quase nula referenciação quanto à relação entre a organização do espaço e materiais, tempo, grupo e a diferenciação das tarefas, assim como em relação à importância de se sustentarem em experiências contextualizadas e situações problemáticas. Contudo, na análise do tipo de tarefas a implementar, é dada grande relevância a esta dimensão da diferenciação, diversificação das actividades/tarefas, da sua significação, adequando-as ao grupo e a cada criança. É também notória, como premissa, nos documentos das participantes, mas não é perceptível como as docentes as promovem, pois não há registos de estratégias implementadas, embora se destaque, nos seus relatórios dos PCTs, a utilização de experiências contextualizadas e situações problemáticas, como significativa para as aprendizagens, afirmando-se que se demonstrou relevante a sua utilização na experiência vivenciada nas aulas observadas.

A adequação de estratégias às características das crianças, pouco destacado e apenas por professoras do 1º ano no questionário, em relação ao papel do professor, surge nos seus PCTs, assim como nos das educadoras como objectivo, mas sem referências à especificidade dos seus casos. Constatou-se, contudo, uma certa incidência por parte de todas as docentes nessa adaptação, nas aulas observadas, mais dirigidas para o controle dos seus comportamentos ou para incentivo à atenção e participação.

Porém, todas as docentes fazem referência a casos específicos, caracterizando as dificuldades dessas crianças, mas sugerem um apoio personalizado remetido para apoio externo, sem apresentarem estratégias.

O papel do professor, como configuram as orientações curriculares de ambos os níveis educativos, ao definirem o currículo em termos de competências essenciais e de experiências de aprendizagem, associando a aprendizagem activa à ideia da integração de conhecimentos, capacidades e atitudes, aparece muito referenciado pelas docentes participantes. O professor surge associado ao papel de pesquisar/criar estratégias diversificadas na transmissão de conteúdos e sobressai também bastante preocupação em escolher as estratégias formativas que melhor desenvolvam as competências dos alunos. Mas, estas pouco se reflectem, para além da intenção, nos documentos analisados e nas aulas observadas, em que se recorreu pouco da sua adequação às competências e conhecimentos dos alunos de cada grupo, e mais às estratégias propostas/formatadas para as características gerais das crianças destas faixas etárias. Importa destacar que nenhuma docente considere que o papel do professor se limite a escolher estratégias, de entre reportórios formatados, adequadas à transmissão de conhecimentos, afastando-se de uma concepção do ensino meramente transmissiva.

Incorre a constatação de que a organização em grupos como criadora de um ambiente educativo cooperativo e entusiasmante aparece como consistentemente valorizada, pois emerge nos questionários, nos documentos e também nos registos das aulas observadas, quanto às tarefas promotoras da interacção e cooperação. A grande maioria das docentes releva que as tarefas colaborativas devem ser alternadas com as promotoras de autonomia e de iniciativa individual. No entanto, as tarefas individualizadas e o apoio personalizado não obtêm referências no questionário, embora surjam mencionadas nos documentos e nas aulas observadas, quanto aos materiais utilizados (ficha individual), que, pelo modo como foi apresentada, pareceu ser de uso recorrente. Então, apesar de considerada como fundamental no processo de ensino e

aprendizagem, a organização de um ambiente educativo cooperativo e entusiasmante, surge referida na maioria dos documentos das docentes, como intenção/concepção, passando, nas referências mais associadas às práticas, a ser valorizada/referida como recurso esporádico.

Parece haver grande uniformidade por parte das educadoras quanto à relevância da organização do espaço, do tempo, dos materiais e do grupo, como impulsionador de experiências de aprendizagem, e permitindo aos alunos alguma escolha das tarefas, dentro de um plano acordado com o professor. Esta uniformidade é corroborada pela indicação, por vezes exaustiva, nos documentos das educadoras, da forma como organizam os espaços em áreas de aprendizagem, dos objectivos e competências que pretendem atingir com cada área, da elaboração das regras de cada área com as crianças. Porém, nada transparece sobre qualquer instrumento, reflexão, reformulação, reorganização, que, com certeza, decorreria da avaliação, sobre o processo evolutivo de ensino e aprendizagem que o ambiente educativo vai impulsionando, que intentam, nem sobre análise ou observação relativas a comportamentos nas diversas áreas.

Então, *estará a organização da EPE a aproximar-se da forma escolar?* Regista-se referência a esta aproximação apenas por educadoras e não pelas professoras do 1º ano, no questionário, embora seja patente a sua implementação nos documentos das docentes de ambos os níveis, como já se referenciou.

Será que o recurso das educadoras à escolha das áreas, ao invés do enunciado nas OCEPE (ME, 1997) como filosofia da educação de infância, proclamando que o educador,

“partindo do que a criança sabe e da sua actividade espontânea ... estabelece uma progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo ... articula a sua abordagem ... de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança ... propondo situações que sejam interessantes, desafiadoras e estimulantes ... apoiando cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras” (p. 50),

se aproxima do mencionado pelas professoras do 1º ano, que referem nos seus documentos, decorrer após cada criança terminar o trabalho individual/de pequeno grupo, enquanto esperam que os outros acabem? De facto, a livre escolha das actividades, por parte das crianças, é referida apenas pelas educadoras, como importante, no questionário e nos seus PCTs, mas pouco evidente a sua implementação (só quando não há actividades orientadas) nos registos dos seus documentos.

Relaciona-se com este aspecto a análise do papel atribuído ao aluno, proclamado por todas as docentes como um papel activo na construção da sua aprendizagem, para o que formam grupos para a execução de tarefas, mas estas são orientadas pelo professor. Observa-se, predominantemente, que o professor esclarece dúvidas (na linha da interacção aluno/professor referida pela maioria das docentes de ambos os níveis) suscitadas da sua exposição, que intercala com interpelações a alunos que selecciona, por vezes induzindo a resposta, dando pouco azo à iniciativa dos alunos em propostas, execução ou discussão ou à interacção entre pares na realização de algumas tarefas, também mencionada como papel do aluno por 50% das professoras e 28% educadoras, ainda que nenhuma docente considere o aluno como mero receptor de saberes que deve reter e reproduzir.

Em suma, podemos inferir que há alguma convergência na preocupação das docentes com a organização do espaço e dos materiais impulsionadores de experiências e aprendizagens, pois parece que todas as educadoras põem à disposição das crianças jogos didácticos e materiais manipuláveis, no processo de ensino e aprendizagem e as professoras também os usam embora em menor medida. Este recurso complementa a exposição dos conteúdos por parte dos docentes, por vezes apresentados de forma integrada, diversificada, significativa, contextualizada e facilitadora de aprendizagens, através de vivências/experiências, situações problemáticas, valorizando a interdisciplinaridade. Esta dimensão é bastante considerada pelas docentes de ambos os níveis, embora com maior incidência por parte das educadoras, denotando-se, contudo, menor consistência nos diferentes documentos das participantes, mas com grande visibilidade nas aulas observadas. Com efeito, houve docentes que relacionaram a matéria com experiências anteriores das crianças, com outros conteúdos da mesma área disciplinar, assim como com áreas curriculares diferentes, num papel de professor animador, numa interacção maioritariamente professor-aluno que selecciona e a quem questiona, permitindo, casualmente, uma discussão e interacção alargada ao grupo na reflexão sobre as hipóteses, conceitos e abordagens que o conteúdo envolve.

Esta actividade de grupo é sucedida com uma tarefa considerada de promoção de autonomia e de iniciativa individual, que pode ser, no caso de todas as docentes, associada à representação/registo da concretização do apreendido, através de fichas pré-formatadas ou elaboradas pelos docentes ou por solicitação de um trabalho sobre a temática, e, quando está finalizada, ou, eventualmente, por alguns grupos etários, no

caso de algumas educadoras, logo alternada com actividades de escolha livre ou planeada com o professor, dentro das áreas organizadas proporcionadas.

Como afirmam Santos *et al.* (2010) “a escola está [ainda] normalmente organizada de forma a ensinar todos como de um só se tratasse” (p. 13) e quando se refere que se deve estruturar promovendo a diferenciação pedagógica, esta é interpretada como ensino individualizado (Pinto, 2007), como preconizando o ensino de forma diferente a cada aluno, o que não é o caso, embora tenha de se partir de um olhar individualizado sobre cada um. A busca de informações através da observação, como referem Pais e Monteiro (2002) deve ser estruturada para permitir a recolha das evidências arroladas aos critérios subjacentes na definição dos objectivos, deve ser feita com frequência e em contextos diversificados, de modo a poder-se confiar na qualidade e correcção das avaliações. Todos os dias os docentes observam o modo como as crianças/alunos executam as tarefas que vão realizando (o seu desempenho, as destrezas desenvolvidas e as suas atitudes), quer sejam propostas ou de iniciativa própria e, ao fim de pouco tempo, distinguem os mais calmos, os menos atentos, os que têm mais dificuldades em executar as tarefas, os mais empenhados, os que lêem bem.

Desta observação informal decorrem, assim, “impressões gerais” (Pais & Monteiro, 2002, p. 54) que precisam ser estruturadas, focando a observação num grupo de cada vez, considerando um número restrito de critérios (regras, geralmente implícitas, a que nos referimos para afirmar que um aluno adquiriu um certo conhecimento, estabeleceu interações positivas com os outros ou realizou de determinada forma um trabalho (Nunziati, 1990) para cada criança/aluno e escolhendo a ocasião, o que exige planificação e registo. Esta recolha de informação avaliativa pode sistematizar-se em registos de observação (com carácter mais descritivo, ou enquadrados numa escala ou abrangendo estes dois aspectos) relativas às áreas analisadas. O preenchimento pode ser regular, de modo a ir identificando e podendo responder às necessidades de cada criança/aluno, adaptando assim a planificação à realidade, mas também podem ser de preenchimento ocasional, estruturando-se em registos de sínteses de avaliação e podem ser preenchidas pelo professor e/ou pelos alunos. A planificação implica uma selecção de critérios (critério de avaliação como uma dimensão abstracta de um dado objectivo que se privilegia, segundo Bonniol e Vial (1997), que para serem concretizados carecem de um conjunto de indicadores que permitam recolher informação significativa.

Como nos lembram. Santos *et al.* (2010), considerando a que se dirige a avaliação há dois tipos de critérios. Os de realização ou procedimentais - “procedimento entendido como aquilo que é necessário desenvolver para a realização de uma tarefa, definido em geral pelo professor, que se contrapõe ao processo, que é a actividade desenvolvida por cada indivíduo na realização da tarefa” (p. 37) - directamente relacionados com as tarefas propostas, como os métodos usados, a utilidade dada aos dados da situação apresentada e a pertinência das operações realizadas. Há também os critérios de sucesso, orientados para os resultados finais, “definindo níveis de aceitação” e que se relacionam com “a pertinência, completude, exactidão, originalidade, volume de conhecimentos ou de ideias” (p. 37), que podem ser de medida ou de realização, numa perspectiva de aperfeiçoamento e sejam usados pelo aluno, que realizou a tarefa (Bonniol & Vial, 1997).

Ora, a utilização combinada destes dois tipos de critérios poderão constituir um meio de desenvolvimento da auto-avaliação do aluno, capacidade que compete ao professor promover, uns favorecendo a implicação e envolvimento do aluno durante a acção (de realização) e os outros permitindo-lhe distanciar-se e apreciar de forma crítica o que fez (de sucesso), mas o seu recurso, no nosso estudo, parece limitar-se ao preenchimento e por vezes análise em grupo (considerada hetero-avaliação?) de quadros de comportamento.

O envolvimento dos alunos na avaliação implica que os alunos conheçam e se apropriem dos critérios, o que acarreta um trabalho continuado com esses critérios, desde a sua negociação com os alunos, ao uso dos critérios para comentar trabalhos e ao uso de trabalhos que ilustrem o que se pretende com outros, explicitando-o, ao recurso à co-avaliação entre pares e conduzindo os alunos a auto-avaliarem-se confrontando as apreciações apresentadas (pelo professor e pelos colegas) com as suas.

No nosso estudo, todas as docentes apresentam, nos seus documentos, claramente explicitados, os critérios de avaliação das competências pessoais de atitudes e saber-fazer, definidos pelo conjunto dos docentes dos respectivos departamentos, e alguns estão visíveis em quadros de avaliação (preenchidos pelos alunos) nas salas, podendo deduzir-se que os critérios são do conhecimento destes. No entanto, só harmonizam, em conjunto, as fichas de avaliação sumativa, nos dois níveis, e os testes trimestrais, no 1º ano, o que significa que todas as docentes pensam, vivem e praticam a avaliação de forma mais isolada, quanto aos procedimentos que utilizam, refugiando-se numa

“tendência a conformar-se com concepções carregadas de tradição e, muito possivelmente, reportadas à sua vivência como alunos” (Alves, 2004, p. 15).

Podemos considerar que a avaliação na EPE e no 1º ano deste Agrupamento assenta sobretudo, embora mais sistematicamente no 1º ano, em fichas de trabalho individuais diárias/semanais/mensais/trimestrais que aplicam para a monitorização das aprendizagens curriculares. Funda-se ainda numa certa intuição, apoiada na observação informal na sala de aula, no questionamento oral e na análise de trabalhos dos alunos, sustentadas nestes dados, algumas docentes utilizam listas de verificação de competências variando a regularidade do seu uso e todas as docentes preenchem uma grelha de avaliação de final de período, comum a cada nível educativo, que sistematiza, de forma genérica, a avaliação nas diferentes áreas curriculares e outras competências mais gerais. Recorrem pouco à implicação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, promovendo pouco a auto-avaliação e uma regulação mais organizada do processo, considerando que gostariam de diversificar mais as suas estratégias didácticas, mas que precisam de tempo e de apoio para isso.

É nesta linha que grande maioria dos participantes no nosso estudo, tal como nos já referidos (Fernandes, 2008), concorda que as estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação devem ser diversificadas. Porém, como refere Vasconcellos (2006) “a questão principal não é a mudança de técnicas” (p. 41), mas a sua intencionalidade, tendo o professor que criar condições integradas no seu método de trabalho e, em vez de uma aula centrada nele, em certos momentos, optar pelo trabalho em grupos reduzidos, estará mais disponível para a recolha de informação sobre os alunos, devendo criar também “situações de discussão em grande grupo, onde práticas de avaliação reguladora terão de continuar a existir” (Santos *et al.*, 2010, p. 13). Esta intencionalidade avaliativa articula-se com as concepções de educação que se defendem, logo, com os modelos de organização e gestão curricular que se adoptam ou com os modelos pedagógicos que se seguem, ou seja, a sua efectiva integração no processo de ensino e aprendizagem.

Realça-se o recurso, ainda que não sistemático, mas esporádico, de três educadoras e de duas professoras, à organização e exploração de áreas (espaços organizados e áreas de conteúdo) estimulantes para vivências integradas, significantes, diferenciadas e diversificadas de aprendizagem que são problematizadas, numa inter e transdisciplinaridades, com a ajuda do docente e por vezes numa reflexão conjunta e

alargada aos outros pares, nomeadamente, através de trabalhos de projecto. Estes recursos inserem-se nas estratégias que as docentes aplicam e que consideram inovadoras, que referem no questionário.

De facto, segundo as linhas orientadoras tanto da EPE como do 1ºAno do EB, aprender decorre de explorar, descobrir, narrar, reflectir, partilhar, enfim, ampliar as possibilidades de comunicar e de viver. É em função da criação de espaços de aprendizagem que estimulem essas acções que se fundamenta a reflexão sobre a natureza, as dimensões e as estratégias de avaliação. Porém, “a ausência de políticas de ensino e de avaliação nos projectos educativos de escolas e/ou nos projectos curriculares de turma parece ser uma importante debilidade que merece ser cuidadosamente enfrentada” (Fernandes, 2008, p. 90). A procura de soluções não é fácil, como diz Hargreaves (1998), mas “um primeiro passo essencial será o da compreensão”, observando mais atentamente a “natureza da complexidade, a escala do desafio e os problemas e possibilidades distintas” (p. 38) que se apresentam.

4. Recomendações

Prosseguindo a intenção de superar a debilidade que encontramos não só nos documentos, mas que se enforma na inconsistência entre as concepções e as práticas das docentes, propomo-nos apresentar algumas propostas ao Agrupamento.

Considerando que, por um lado, se regista uma grande diversidade na caracterização do grupo de docentes do pré-escolar e do 1º ciclo neste Agrupamento, o que pode dificultar um consenso quanto ao processo de ensino e aprendizagem a promover mesmo até dentro do mesmo grupo de docência. Ao invés, esta imensa variedade poderia gerar uma profícua discussão exactamente sobre a diversidade para se chegar a configurações comumente adoptadas relativas a âmbitos do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, seria necessário os próprios docentes estarem um pouco mais abertos a falarem sobre as suas práticas, a interrogarem-se, a discutirem e reflectirem em grupo, atitude que não se revela nas actas das reuniões de departamento, que são muito mais burocráticas e de carácter meramente veiculador de informação vertical. Alega-se na avaliação que os docentes fazem sobre o trabalho dos departamentos que o tempo é escasso, que a direcção não organiza tempos para este tipo de reflexão pedagógica, que o trabalho dos docentes é demasiado e não sobra disponibilidade nem energia para tal, embora reconheçam essa necessidade e relevância.

Considerando também que se verifica uma grande similaridade entre as filosofias que orientam a EPE e o EB que se fundamentam numa mesma perspectiva construtivista do desenvolvimento e da aprendizagem, valorizando o que cada criança já sabe, que serve de base às novas aprendizagens, construindo o saber de forma articulada, globalizante, integrada e colaborativa, assim como se regista uma continuidade nos conteúdos a abordar. Estas aproximações, assim como a importância dada nestes documentos orientadores à continuidade educativa e à articulação curricular (facilitadas pela organização de agrupamentos verticais), sem definição de estratégias correlativas levam a que possam surgir modelos pedagógicos que se confundam. Parece ser o que se regista com algumas posturas das educadoras, mais próximas do modelo escolarizante, afastando-se da filosofia da educação de infância.

Considerando ainda que já há docentes que aplicam alguns modelos de organização e gestão curricular ou estratégias pedagógicas mais inovadoras, que integram a avaliação como reguladora do processo em que o aluno também é mais envolvido e que a maioria das educadoras e professoras do 1º ano tem consciência da mudança introduzida com o ensino por competências no sistema educativo.

Sugerimos a apresentação genérica dos resultados deste estudo a ambos os departamentos de docentes, propondo outras sessões de discussão e debate sobre as dimensões mais específicas que envolve, com convite à apresentação de materiais, estratégias ou projectos que lhes sejam relativos, de modo a contribuir para clarificar o que já se faz e o que se espera que se faça e o porquê, através 1) da consciencialização da fase de mudança em que se enquadram, 2) da análise dos fundamentos teóricos que baseiam as orientações para cada nível educativo, percebendo a singularidade de cada um, mas também as suas similaridades, o que pode ser facilitador da continuidade e articulação educativa entre os dois.

Propomos uma abordagem aos fundamentos do processo de ensino e aprendizagem, articulados à noção de competência, transversal a todos os níveis educativos e que acarreta profundas alterações na prática lectiva dos professores e nas experiências de aprendizagem dos alunos. Como nos dizem Leonor Santos *et al.* (2010) a competência está associada mas não se confina à ideia de acção, está arrolada mas não se confina à ideia de assimilação de conhecimentos, capacidades e atitudes, nem se identifica como um estado e está relacionada mas não se confina à ideia de situação com

um certo grau de complexidade. A competência implica mobilização, integração e transferência, num processo consciente e reflectido de activação dos recursos necessários e adequados para agir em conformidade face a uma situação singular, concreta e nova, e percebendo o resultado da sua acção relativamente à situação confrontada. A competência não exclui, mas exige a apropriação sólida e ampla de conteúdos

O ensino por competências implica o confronto com contextos/situações problemáticas desafiadoras do desenvolvimento de competências, baseia-se em níveis de desenvolvimento, daí poder-se configurar “um mesmo conjunto de competências ao longo de toda a escolaridade básica” (Santos *et al.*, 2010, p. 18), o que conforma a ideia da aprendizagem como um processo em desenvolvimento, de recombinação de conhecimentos, tornando indispensável a ideia de avaliação no sentido de seu regulador.

A aprendizagem ocorre na relação que cada um estabelece com os objectos e com os outros através da actividade mediada por artefactos que permitem pensar sobre a experiência vivenciada, como se entende e como se age perante a situação, tal como sobre os efeitos dessa acção. Aprender como sendo uma apropriação individual de certo tipo de saber(es) para compreender o mundo que rodeia cada um. O ensino como forma de organizar as melhores condições para se aprender, através de propostas de trabalho com orientações nos seus processos, de explicações em redor das dificuldades, de incentivos, de avaliações, exigindo uma visão estratégica sobre o que se ensina e a quem se ensina para se poder decidir como se constroem os andaimes de suporte (conforme a metáfora de Bruner (1999) para aquela construção.

A avaliação reguladora como um processo de mediação entre ensino e aprendizagem, dado que obriga o aluno, perante uma situação, a compreendê-la, tornando consciente o que sabe ou pensa sobre ela, numa interacção através do confronto de ideias entre os pares, que exige a apropriação do ponto de vista do outro e a consolidação e eventual alargamento do próprio ponto de vista que provoca uma sequência de ajustamentos progressivos que permitem melhorar a acção. A antecipação simbólica da realização da tarefa permite que esta se transforme em procedimentos baseados numa reflexão e, como tal, mais susceptíveis de êxito e de significado para o aluno, tal como permite também ao professor perceber se existem dificuldades e de que natureza, de modo a poder construir situações de ensino que ajudem a melhor sustentar as aprendizagens.

Propomos uma reflexão sobre a fase de mudança de concepção curricular em que a escola se encontra, no desvio de uma pretendida “construção e desenvolvimento curricular” de uma concepção “centrada no uso social das aprendizagens escolares, para diminuir ou anular os obstáculos de transferência das aprendizagens escolares para o mundo do trabalho e da vida quotidiana” para uma “recentração dos currículos por competências, para o uso exclusivamente escolar de competências académicas” em vez de “para o seu uso no desempenho das funções sociais autênticas, como parece urgente”, como se pode ler no Parecer do CNE sobre Metas de Aprendizagem, no seu capítulo I (Parecer nº 2/2011, DR de 3 de Janeiro, 2011).

Este desvio é a reacção de desajustamento dos professores, face à mudança das circunstâncias - aumento das exigências com novas tarefas sociais e burocráticas; “falta de apoio, críticas e demissão da sociedade em relação a tarefas educativas”, tentando imputar ao professor a responsabilidade única pelos problemas do ensino, quando estes são questões “sociais que requerem soluções sociais” (Esteve, 1999, p. 98); a inexistência de meios necessários ao desenvolvimento da “inovação decretada” (Barroso, 2001, p. 82) metodológica que a sociedade e as autoridades educativas exigem é um factor inibidor, quer por falta de orientações que ajudem a formular a sua intervenção para o ensino centrado em competências, quer por falta de condições de trabalho que lhe permitam uma verdadeira autonomia, conduzem a desconfiança, receios, insegurança nos professores. Assim, alguns aceitam a ideia da mudança como inevitável e integram um esforço para encontrar respostas adequadas às situações; outros, perante o desconhecido inibem-se, continuando a fazer como sempre fizeram; outros têm medo da mudança e encaram-na com ansiedade, dando-se conta de que carecem de recursos adequados para levar à prática o tipo de ensino que, idealmente, gostariam de fazer; outros, ainda, face à mudança, têm sentimentos contraditórios, percebendo, por um lado, que esta pode ser condição de progresso e exigência de mudança social, mas, por outro, mantêm-se reticentes em relação à capacidade real de melhorar o que fazem (Esteve, 1999).

Estes professores refugiam-se no princípio da uniformidade, salvaguardam-se do risco e da incerteza que traz a mudança e, consideram que o professor inovador parece querer pô-los em causa, “querer ‘evidenciar-se’ como singular” (Formosinho *et al.*, 2010, p. 72) aos olhos do director, alunos, pais, comunidade. Cremos, com Sacristán (1999), que talvez esta atitude mude se simplificarem a sua perspectiva de inovação e de mudança, consciencializando que “as mudanças educativas, entendidas como uma

transformação das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares” e que para mudar as práticas educativas é necessário “apanhar o processo em andamento” e “corrigir-lhe a trajetória”, inovando (p. 76).

A clarificação dos mecanismos que estão em jogo permitirá a consciencialização dos processos e a sua explicação teórica criarão condições para gerir e ultrapassar dificuldades, podendo estimular a mudança de relações e práticas e incentivar os professores a investir no sentido da transformação da sua própria realidade. As condições de trabalho, os efeitos da rotina e da normalização imposta – programas, rigidez da compartimentação de tempos e espaços, processos estereotipados de trabalho e de avaliação institucionalmente aceites, assim como a escassez de recursos na sala de aula – descontextualizados dos modelos pedagógicos que os suportam, são condicionantes que têm levado os professores a optarem pela manutenção da “pedagogia burocrática” (Formosinho *et al.*, 2010, p. 68).

A maioria dos docentes do nosso estudo, em consonância com os resultados de outros (Alonso, 2004; João, 2009), serve-se dos manuais escolares e de apoio como mediadores curriculares, como “suporte securizante” (Tormenta, 1996, p. 9) das práticas pedagógicas, dada a sequencialização, o ritmo de transmissão, actividades de aplicação e de consolidação de conhecimentos e, ainda, modos e instrumentos de avaliação das aprendizagens que os caracteriza. Muitos professores, menos autónomos e criativos, cingem-se à reprodução mecânica dos conteúdos e propostas de actividade dos manuais, enquanto outros, revelando maior autonomia, abertura à inovação e alguma criatividade, usam o manual escolar como auxiliar, como mais um recurso ou um instrumento orientador da sua prática de interacção com a turma e com a construção do conhecimento pelos alunos.

Propomos uma reflexão sobre o papel do professor como facilitador das aprendizagens, propiciando situações cognitivamente desafiadoras, conhecedor das competências de cada aluno, desafiador (integrando o erro na aprendizagem, procurando compreender a lógica do aluno e tentando ajudá-lo a reorganizar ou reinterpretar a acção), dando-lhe frequente feedback de incitamento e/ou interpelação, de modo a envolvê-lo na acção. Pode dizer-se que os professores estão sempre a fazer uso da sua criatividade para resolver os problemas levantados pela complexidade, incerteza, instabilidade e conflito de valores na sala de aula, pois cada situação de ensino é única, pelo que a inovação (introdução de algo novo) pertence ao próprio professor, que sendo

criativo, reflectindo sobre o seu trabalho, terá maior satisfação profissional e sentirá maior controlo sobre o processo (Woods, 1999).

Propomos uma reflexão sobre a avaliação reguladora, ainda assimilada com uma finalidade sumativa, só que parcelada em segmentos de matérias mais pequenos, com o recurso a numerosas fichas que se vão fazendo como exercícios de treino e de verificação mais segmentada, mas que não se usam como formadoras, porque

não se usam para identificar, explicar e regular as dificuldades surgidas e remediá-las, inflectindo para outra estratégia de construção da mesma noção ou percepção de uma mesma situação por outra via, ou clarificação de pontos mal compreendidos num raciocínio que, por isso, impediram a aprendizagem (Roldão, 2008, p. 43).

É importante clarificar em conjunto, não só a definição de critérios de avaliação (que já fazem para algumas competências), mas também a diversificação de estratégias, técnicas e instrumentos, a integração de informação, a atribuição de classificações, a identificação de funções (formativa e sumativa), o envolvimento dos alunos, dos pais e de outros intervenientes e as questões de validade, fiabilidade e equidade.

Propomos uma reflexão acerca da especificidade de cada nível educativo, adequado às características das crianças que os frequentam, pois, como sublinha Alarcão (2009), “se a educação pré-escolar tem uma função predominantemente socializadora, a escolarização obrigatória orienta-se para a estruturação dos saberes de base, indispensáveis a cada cidadão” (p. 205). A criança quando entra na escola muda o seu estatuto para criança-aluno, papel que o pré-escolar já vinha preparando. Por um lado, o ensino básico que se configura numa iniciação às literacias (leitura, escrita e cálculo) e no contacto com os saberes formais nucleares, numa metodologia que utiliza um conjunto de regras e métodos que levam à descoberta, privilegiando o valor da descoberta para construir conteúdos de conhecimentos e de relações entre realidades, oferecendo situações problemáticas suas promotoras, tendo em conta uma programação evolutiva de conteúdos a abordar; pretende-se, assim, alcançar um limiar de sucesso mais ou menos deliberado que permita a passagem ao ciclo de ensino superior.

A educação de infância, terminologia que deve fazer mais sentido do que educação pré-escolar, encarada como primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de proporcionar a cada criança a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, socialização e desenvolvimento intelectual, de promover a sua integração equilibrada na vida em sociedade e de prepará-la para uma escolaridade bem sucedida, e não como uma antecipação da forma escolar, ou centrada na preparação para o nível

seguinte, que parece ser o que na realidade se verifica. Isto significa que esta deve basear-se em processos pedagógicos que desenvolvam o poder imaginativo da criança, proporcionando-lhe uma liberdade de acção e de representação da realidade que a leve à descoberta da verdade através do seu esforço, num processo de desenvolvimento baseado na livre escolha por parte da criança de tarefas ou na sua actividade espontânea, sem ter que atingir um determinado patamar de sucesso estipulado para poder aceder ao nível educativo seguinte, pois não há retenções na EPE.

Propomos ainda uma reflexão sobre a similitude inerente aos dois níveis educativos, que envolve a “acção profissional inteligente e informada de fazer com que alguém aprenda, ou seja, se aproprie desse conhecimento e se torne competente nele” (Roldão, 2008, p. 57). Esta reflexão implica um acompanhamento regulador desse processo, através da construção intencional de “tempos e espaços” de pensar sobre as realidades para as compreender, “de transformar as informações em conhecimentos consistente, de ampliar o conhecimento com que se começou, de realizar tarefas exigentes que, ao envolverem novos conteúdos, ensinem e obriguem a pensar, a compreender, a usar” (p. 52), “adoptando currículos caracterizados por uma lógica de integração (projectos e áreas integradoras dos diversos saberes específicos), evoluindo progressivamente ... para alguma especialização” no 1º ciclo (Roldão, 2009, p. 184). Esta similaridade, associada à singularidade de cada patamar educativo, deve também ser objecto de reflexão, como facilitadora de uma maior articulação e continuidade entre os dois níveis, não entendida “como uniformidade, mas como forma de ... conseguir proporcionar uma ampla capacidade de agarrar naquilo que é novo”, logo, de “garantir o sucesso” (Vasconcelos, 2009a, p. 156).

Como recomenda Alonso (2004), parece urgente “mudar os ambientes de aprendizagem”, fomentando, nos alunos e nos professores, “as competências básicas ou essenciais da autoformação, de reflexividade, da comunicação e da resolução de problemas e ainda da capacidade de trabalhar em equipa, todas elas necessárias para aprender a aprender e continuar aprendendo” (p. 148).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2009). Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 Anos. Em I. Alarcão (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 44-55). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. (2008). A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Relato-síntese do estudo (encomendado pelo CNE) em workshop a 29 de Janeiro de 2008. Acedido a 15 de Julho de 2010 em <http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Alarcão, I. (2009). Considerações finais e recomendações do estudo. Em I. Alarcão (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 198-220). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação
- Alonso (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto PROCUR. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, nº 5, 62-88.
- Alonso (2004). Competências essenciais no currículo: que práticas nas escolas? Em CNE (Ed.), *Saberes básicos de todos os cidadãos do século XXI* (pp. 145-174). Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, acedido a 12 de Junho de 2010, em <http://www.cnedu.pt/files/pub/SaberesBasicos/7-CompetenciasEssenciaisCurriculo.pdf>.
- Alonso & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. Em L. Alonso & M.d.C. Roldão (Eds.), *Ser professor do 1º Ciclo: construindo a profissão (Actas das Jornadas da Prática Pedagógica do Ensino Básico - 2 a 6 de Junho de 2004, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho)* (pp. 43-64). Coimbra: Edições Almedina.
- Alves, C. & Vilhena, L. (2008). Transição do Pré-Escolar para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico - Que Mecanismos são Utilizados? (Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, acedido a 03 de Julho de 2010 em <http://purl.net/esepef/handle/10000/141>

- Alves, M. P. C. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada* (Vol. 21). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em Psicologia da Educação. *Psicologia*, x, 7-30.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10. nº 1, p. 7-19.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. Em T. Ambrósio, E. Temén, D. Hameline & J. Barroso (Eds.), *O Século da Escola - Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bastos, H. (2007). *A criança de transição: estudo das representações e atitudes face ao 1º ciclo do ensino básico*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Bell, J. (1997). *Como realizar projectos de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. V. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola. Em J.M. Sousa & C.N.O. Fino (Eds.), *A escola sob suspeita*. Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonniol, J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Paris: Éditions De Boeck Université.
- Bravo, M. P. C. & Eisman, L. B. (1998). *Investigación Educativa* (3ª ed.). Sevilha: Ediciones Alfar.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D' Água.

- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- David, T. (1990). *Under five - Under-Educated?* Buckingham: Open University Press.
- Delors, J. (2005). *Educação, um tesouro a descobrir - relatório para a Unesco* Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.
- Dionísio, M. L. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal - Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva* v. 24, n. 2, 597-622. Acedido a 20 de Março de 2010 em <http://www.perspectiva.ufsc.br>.
- Esteve, J. M. (1999). Mudanças sociais e função docente. Em A.N. (Org.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos - Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Formosinho, J.; Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gaspar, M. (1990). *Modelos Curriculares na Educação Pré-Escolar. Estudo das escolhas dos educadores. Dissertação de Mestrado*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Gaspar, M. I.; Pereira, A.; Teixeira, A. & Oliveira, I. (s.d.). O Modelo na Relação do Ensino com a Aprendizagem. Artigo acedido a 25 de Junho de 2009 em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=107869>
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. d. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular* (1ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática* (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gomez, G. R.; Flores, J. & Jimènez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Iturra, R. (1994). O processo educativo: ensino ou aprendizagem. *Educação, Sociedade e Cultura, 1*.
- Jacquard, A. (s.d.). *Ensaio*.
- João, F. M. M. (2009). *Manuais Escolares do 1º ciclo, entre Currículo e Programas*. 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 do Doutor Luís António Pardal, Professor Associado com Agregação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, acedida a 12 de Junho de 2011 em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1040/1/2009001328.pdf>.
- Legendre, R. (Ed.) (1993) *Dictionnaire Actuel de L'Éducation*. Québec, Montréal.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar: dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Martins, C. (2008). *Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens: reflexões a partir da análise de dissertações de Mestrado*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, orientada por Prof. Doutor Domingos Ferreira. Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido a 12 de Março de 2010 em http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/49367145.html.
- Martins, I. P.; Veiga, M. L.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R. M.; Rodrigues, A. V.; Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, M. F. & Delgado, C. C. (2008). *Geometria - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendéz, J. M. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. C. (1998). *A (des)construção da autonomia curricular*. Universidade do Minho, Braga.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. Em D. Jodelet (Org.), *Les Représentations Sociales* (pp. 62-86). Paris: Presses Universitaires de France.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. Em A. Nóvoa & (Org), *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora

- Nunziati, G. (1990). Para construir um dispositivo de avaliação formadora. *Cahiers Pedagogiques*, nº 280, Janeiro, 47-64.
- Oliveira, I. (2004). A Matemática e a Educação Pré-Escolar. Em D. Moreira & I.Oliveira (Orgs.), *O Jogo e a Matemática* (pp. 12-53). Lisboa: Universidade Aberta.
- Osborne, P. & Freyberg, R. (1998). *El Aprendizaje de las Ciencias: Implicaciones de las "Ideas Previas"*. Madrid: NARCEA.
- Pacheco, J.; Flores, M. & Paraskeva, J. (1999). Marco Epistemológico. Em J.Paraskeva (org.), *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria do Minho.
- Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação, uma prática diária* (1ª edição em 1996, 2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Pereira, A. S. (s.d.). Pesquisa-formação: dois estudos, dois contextos, mesmos desafios. Artigo acessado a 12 de Junho de 2010 em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3127--Int.pdf>
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des Compétences dès l'École*. Paris: ESC.
- Pinto, J. (2007). A Avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. Acessado a 15 de Julho de 2010 em http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/file.php/2602/A_Avaliacao_em_EducacaoSVP.pdf
- Pinto, J. & Santos (2008). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, M. J. V. (s.d.). *A filosofia como arte de viver: os desafios do cosmopolitismo antigo na era da globalização*. Lisboa: disponibilizado por Universidade Aberta, Unidade Curricular - Ética e Supervisão, em Novembro de 2008.

- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3, pp. 3-17.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. Em I. Alarcão (Ed.), *A Educação da Criança dos 0 aos 12 Anos* (pp. 7-28). Lisboa: CNE - Conselho Nacional da Educação.
- Portugal, G. (2010). Um perfil de competências para o cidadão pré-escolar. Artigo acessado a 12 de Junho de 2010 em <http://www2.dhttp://www2.dce.ua.pt/sac/documentos/ProjSAC/Perfil%20de%20compet%C3%A2ncias%20cidad%C3%A3o%20pr%C3%A9-escolar.pdf>
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications.
- Quinquer, D. (2000). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. m M. Ballester *et al.*, *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 13-20). Barcelona: Editorial Graó.
- Reboul, O. (1971). O que é educar? Em *La Philosophie de l'Éducation* (pp. 11-32). Paris: Puf.
- Reis-Jorge, J. (2007). Transição da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico: aspectos problemáticos e o papel da formação de professores/educadores. *O Professor*, nº 95, III Série, pp. 10-13.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, M. I. (2005). Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal numa coorte de alunos. *Interações*, 1, pp. 7-24.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

- Roldão, M. C. (2002). Transitividade e especificidade no currículo - como se constrói o conhecimento? Artigo acedido a 12 de Junho de 2010 em http://www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Curr_ConstrudoConhecimento.pdf
- Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. Em *Discursos: perspectivas em educação* (pp. 95-120). Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? Emn L. Alonso & M.d.C.R. (Coords.), *Ser professor do 1º Ciclo: construindo a profissão (Actas das Jornadas da Prática Pedagógica do Ensino Básico - 2 a 6 de Junho de 2004, Centro de Estudos da Criança, Unversidade do Minho)* (pp. 13-26). Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores* (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). Que Educação queremos para a Infância? Em I. Alarcão (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 176-197). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Rué, J.; Almeida, M. I. & Arantes, V. A. (Org.) (2009). *Educação e competências: pontos e contrapontos*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Sá, J. G. (1997). Estratégias de desenvolvimento do pensamento científico em crianças do 1º ciclo do ensino básico (Volume 1) (Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho: publicação acedida a 12 de Junho de 2010 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8165/6/Cap%C3%ADtulo%201.pdf>
- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em A.Nóvoa (Org), *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Santos, B. S. (1999). A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. *Oficina do CES*, 135, Janeiro, 1-62.

- Santos,(Org.); Pinto, J.; Rio, F.; Pinto, F. L.; Varandas, J. M.; Moreirinha, O.; Dias, P.; Dias, S. & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para aprender, relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. J. (2009). Os Olhares da Sociedade Portuguesa sobre a Criança. Em I. Alarcão (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 29-43). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico* (Vol. 21). Porto: Porto Editora.
- Silva, G.; Azeredo, J. & Pinto, V. (2006). Análise de um Estudo de Caso. (Trabalho no âmbito da disciplina de Metodologias de Investigação em Educação, do Mestrado em Química para o Ensino). Artigo acedido a 12 de Junho de 2010 em <http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=ensino/cadeiras/metodol/20052006/90dad/ffc43&f=d9a14>
- Sim-Sim, I.; Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Siraj-Blatchford, I. (2005). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos Em I. Siraj-Blatchford (Coor.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editores.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais Escolares: inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vasconcellos, C. S. (2006, 1998/1ª ed.). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad – Editora do Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica.

- Vasconcelos, T. (2003). Tenho uma palavra a dizer sobre o currículo: um processo de empowerment de professores para a gestão do currículo. Em Ricardo & Sousa (Orgs.), *Uma Escola com Sentido: O currículo em Análise e Debate. Contextos, questões e perspectivas* (pp. 159-173). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Vasconcelos, T. (2005). *Das transições à articulação: a "agência" da criança*. Artigo apresentado no 3º Congresso da Texto Editores, acedido a Junho de 2010 em www.te.pt/images/noticias/teresa_vasconcelos.ppt
- Vasconcelos, T. (2006). A educação de infância - propostas de reflexão para um Debate Nacional sobre Educação. Artigo acedido a Junho de 2010 em <http://api.ning.com/files/y2GCKKLwfaJDF0ziejblnwX97rmfQAQyUgaUkfRiRNkbIw29FW9GHtLwM08xqvp4/Aeducaodeinfnciapropostasparareflexo.pdf>
- Vasconcelos, T. (2009a). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. Em I. Alarcão (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 141-175). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2009b). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editora.
- Vilarinho, M. E. (2000). Reflexões em Torno da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar. Artigo acedido a Junho de 2010 em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=93&doc=8090&mid=2>
- Woods, P. (1999). Aspectos sociais da criatividade do professor. Em A.Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 125-154). Porto: Porto Editora.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (2004). Practicas Educativas en la Educación Infantil - Transversalidad y Transiciones. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, nº 6, pp. 7-26.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS E ORIENTADORAS

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). *Lei n.º 49/2005*. Publicada em Diário da República a 30 de Agosto de 2005.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. *Lei n.º 5/97*. Publicada em Diário da República a 10 de Fevereiro de 1997

ME (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (OCEPE, 1997). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica: Núcleo de Educação Pré-Escolar.

ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB, 2001) – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

ME (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4ª ed.) (OCPEB, 2004). Lisboa: Ministério da Educação.

ME (2010). *Metas de Aprendizagem - Apresentação - As Metas no Ensino Básico* (Publicado a 2 de Outubro em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/apresentacao/> e acedido a 2 de Novembro de 2010.

Organização Curricular do Ensino Básico (OCEB, 2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001*. Publicado em Diário da República a 18 de Janeiro de 2001.

Orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico. *Despacho-Normativo n.º 30/2001*. Publicado em Diário da República a 19 de Julho de 2001.

Parecer do CNE sobre Metas de Aprendizagem. *Parecer n.º 2/2011*. Publicado em Diário da República a 3 de Janeiro de 2011.

Perfis gerais de competências definidos para os educadores de infância e para os professores do 1.ºCEB. *Decreto-Lei n.º 241/2001*. Publicado em Diário da República a 30 de Agosto de 2001.

Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-Escolar. *Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007*, de 10 de Outubro de 2007.