

Junho 2024

MESTRADO EM EDUCACAO - ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Aprendizagens conjuntas a propósito da articulação entre Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: a supervisão colaborativa ao serviço da prestação da melhoria do serviço educativo

TRABALHO DE PROJETO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCACAO - ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

DE

Cláudia Sofia Santos Pinto Fonseca

ORIENTAÇÃO

Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves



PAULA
FRASSINETTI

Aprendizagens conjuntas a propósito da articulação entre Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: a supervisão colaborativa ao serviço da prestação da melhoria do serviço educativo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Cláudia Sofia Santos Pinto Fonseca
2024

Aprendizagens conjuntas a propósito da articulação entre Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: a supervisão colaborativa ao serviço da prestação da melhoria do serviço educativo

Trabalho de Projeto apresentado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Educação – especialização em Supervisão Pedagógica e Orientação da Prática Profissional

Orientadora
Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

Cláudia Sofia Santos Pinto Fonseca

“Uma criança adaptada à escola é aquela que consegue manter a curiosidade e a alegria de aprender, transformando cada desafio em uma oportunidade de crescimento.”

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

*À Professora Doutora Daniela Gonçalves
pela sua orientação crítica, atenta e todo o apoio disponibilizado.*

*À minha escola e local de trabalho,
onde decorreu o estudo, pela abertura e conceção do espaço para a realização deste trabalho.*

*Às minhas colegas de trabalho, professoras e educadoras,
pela disponibilidade do seu tempo, empenho e interesse na partilha de opiniões e recolha de
dados. Sem isso este estudo não teria sido possível.*

*Ao meu marido, Vasco,
que me inscreveu nesta aventura do mestrado e sempre me motivou e apoiou.*

*Às minhas filhas, Alice e Julieta,
pela paciência e compreensão nas minhas ausências, nas horas que não lhes dei atenção, mas
acima de tudo com o desejo de que este meu exemplo, em querer mais de mim e procurar
evoluir nos conhecimentos e no meu desenvolvimento profissional, possa servir-lhes como
inspiração para uma vida repleta de pensamento crítico e consciência cívica.*

*À minha família e aos meus amigos,
pelo tempo que não lhes dediquei, por todo o encorajamento e compreensão que sempre
mostraram para comigo.*

RESUMO

A presente investigação foi elaborada no âmbito do mestrado para a obtenção do grau de Mestre em Educação – especialização em Supervisão Pedagógica e Orientação da Prática Profissional, que tem como finalidade propor melhorias ao Projeto de Articulação entre o Pré-escolar e o Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) numa determinada instituição de ensino privado, em Vila Nova de Gaia.

A articulação entre o Pré-escolar e 1º CEB implica uma sequencialidade crescente, atribuindo a cada ciclo a capacidade de melhorar e aprofundar os conhecimentos adquiridos anteriormente, dando-lhes continuidade. Aos educadores do Pré-escolar e aos professores do 1º CEB compete uma atitude e capacidade de se alinharem, de criarem momentos de partilha de informação, por forma a compreenderem as necessidades dos alunos sempre numa perspetiva de continuidade e sequencialidade. Devem também escutar os pais, outros profissionais em contacto com as crianças em causa, as próprias crianças e as suas expectativas.

A primeira parte desta investigação pretende explorar e relacionar os termos articulação, transição, continuidade educativa, desenvolvimento profissional e pessoal, bem como o paradigma e cenários da supervisão pedagógica. A segunda parte refere-se à metodologia, partindo dos objetivos de investigação, dando a conhecer o contexto, os participantes, as fases de investigação e de que forma se procederá à recolha e tratamento de dados com base numa metodologia qualitativa. Na parte seguinte incidirá na análise documental e a descrição dos encontros colaborativos, em *Focus Group*. No final desta investigação propõe-se um projeto de Articulação Curricular e Pedagógico a ser implementado futuramente na instituição em estudo.

Depois da análise dos dados, observou-se que embora existam algumas praticas de articulação entre os dois níveis de ensino, não se dá espaço para a colaboração entre os/as docentes. Surge também uma desarticulação, devido ao não conhecimento das orientações curriculares por parte dos/das docentes do 1º CEB e ao não conhecimento das Aprendizagens Essenciais (AE) por parte dos/das docentes do pré-escolar. Este desconhecimento proporciona uma não continuidade educativa no percurso dos alunos. Desta forma, compreende-se que se os docentes dos dois níveis de ensino, pois sabe-se que os educadores e os professores de 1º CEB devem adotar uma postura ativa para garantir essa continuidade/sequencialidade.

Palavras-chave:

Articulação; Transição; Pré-escolar; Primeiro Ciclo do Ensino Básico; Continuidade Educacional; Trabalho colaborativo; Desenvolvimento Profissional; Supervisão Pedagógica

ABSTRACT

This research was conducted as part of a Master's degree in Education, specializing in Pedagogical Supervision and Professional Practice Guidance. Its aim is to propose improvements to the Articulation Project between Preschool and the First Cycle of Basic Education (1º CEB) at a private educational institution in Vila Nova de Gaia. The articulation between Preschool and 1º CEB requires a growing sequentiality, enabling each educational cycle to enhance and deepen the previously acquired knowledge. This process demands educators from both levels to align, share information, and understand students' needs from a continuity perspective. They must also listen to parents, other professionals in contact with the children, and the children themselves, considering their expectations.

The first part of this research explores and relates the concepts of articulation, transition, educational continuity, professional and personal development, as well as the paradigm and scenarios of pedagogical supervision. The second part addresses the methodology, starting with the research objectives, providing insight into the context, participants, research phases, and the qualitative methodology used for data collection and analysis. The subsequent section focuses on document analysis and the description of collaborative meetings in Focus Groups. At the end of this research, a Curricular and Pedagogical Articulation Project is proposed for future implementation in the institution under study.

Data analysis revealed that although there are some articulation practices between the two educational levels, there is a lack of collaboration among teachers. Disarticulation occurs due to 1º CEB teachers' unfamiliarity with preschool curriculum guidelines and preschool teachers' lack of knowledge about Essential Learnings (AE). This ignorance results in an educational discontinuity in students' learning paths. Therefore, it is understood that teachers from both educational levels must adopt an active stance to ensure this continuity and sequentiality.

Keywords:

Articulation; Transition; Preschool; First Cycle of Basic Education; Educational Continuity; Collaborative Work; Professional Development; Pedagogical Supervision

LISTA DE ABREVIATURAS

1º CEB - 1º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

AE – Aprendizagens Essenciais

PE – Projeto Educativo

PAA – Plano Anual de Atividades

PT – Plano de Turma

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	4
ABSTRACT	5
LISTA DE ABREVIATURAS	6
ÍNDICE DE TABELAS.....	9
ÍNDICE DE FIGURAS	10
INTRODUÇÃO.....	11
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1.1. Articulação, transição e continuidade educativa.....	16
1.2. Desenvolvimento profissional (e pessoal).....	19
1.3. Supervisão Pedagógica	23
1.3.1. Cenários de supervisão e competências do supervisor.....	27
2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	31
2.1. Âmbito de objetivos de investigação.....	31
2.2. Contexto e participantes da investigação	33
2.3. Faseamento da investigação.....	35
2.4. Recolha e tratamento de dados de investigação	37
3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO	40
3.1. Análise documental.....	40
3.2. Descrição dos encontros colaborativos.....	44
3.2.1. Primeiro encontro	45
3.2.2. Segundo encontro	47
3.2.3. Terceiro encontro	49
3.2.4. Quarto encontro.....	52
4. PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	71

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - As competências do Supervisor.....	30
Tabela 2 - Agendamento dos encontros para o <i>Focus Group</i>	35
Tabela 3 - Correlação entre as OCEPE e as AE.....	50
Tabela 4 - Competências dos alunos dos 5 anos e dos alunos do início do 1º ano.....	52
Tabela 5 - Proposta de atividades para a articulação entre Pré-escolar e o 1º CEB.....	57
Tabela 6 - Momentos e procedimentos, de equipas, na articulação entre Pré-escolar e o 1º CEB.....	60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de mudança de concepções (adaptado de Guskey, 1980).	20
Figura 2 - O papel da Supervisão (Alarcão e Canha, 2013, p.20).	26

INTRODUÇÃO

A transição entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) é um período de significativa importância no desenvolvimento educacional das crianças, professores, pais, família(s), escola(s) e investigadores. Neste cenário, destacam-se diversas questões e desafios que envolvem a articulação eficaz entre esses dois níveis de educação e ensino. Segundo Vygotsky (1978), o ambiente educacional desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento infantil, e a qualidade dessa transição pode influenciar diretamente o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.

Os estudos de Bruner (1986) também ressaltam a importância de uma educação que respeite e compreenda as fases de desenvolvimento, argumentando que a transição suave entre diferentes etapas educacionais é vital para garantir uma continuidade efetiva no processo de aprendizado. A falta de articulação adequada pode levar a lacunas no entendimento e no desempenho académico das crianças.

Articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico, de modo a assegurar a continuidade das competências em desenvolvimento, a iniciação às literacias, o acesso gradual da criança aos saberes e processos estruturantes da construção do conhecimento do mundo nos domínios básicos do saber científico, mas também a interação com as famílias e a comunidade (Alarcão, 2008, p.123).

No contexto atual, em que se valoriza uma abordagem mais holística da educação, autores como Dewey (1916) enfatizam a necessidade de uma educação que leve em consideração não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o desenvolvimento emocional, social e físico das crianças. A transição entre o Pré-escolar e o 1º CEB, portanto, não deve ser vista apenas como uma mudança de ambiente, mas como uma oportunidade de integrar diferentes abordagens pedagógicas.

A compreensão dessas perspectivas teóricas serve como base para a análise crítica da articulação entre o pré-escolar e o 1º CEB, destacando a importância de estratégias eficazes para promover uma transição coesa e enriquecedora para as crianças em sua jornada educacional.

A transição entre ciclos de vida é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa, stress e medos. Para a maior parte das culturas, são consideradas transições importantes o nascimento, a puberdade, o casamento e a morte; a finalização da vida escolar, a entrada no mundo do trabalho, o divórcio, a

maternidade são outros momentos marcadamente relevantes na sociedade dos nossos dias (Sim-Sim, 2010, p.111).

Neste sentido, a escolha do tema "Aprendizagens conjuntas a propósito da articulação entre Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: a supervisão colaborativa ao serviço da prestação da melhoria do serviço educativo" fundamenta-se numa série de razões urgentes no campo educacional contemporâneo. A transição entre essas duas etapas é um momento crucial na trajetória escolar das crianças, e sua importância transcende as fronteiras académicas, estendendo-se aos domínios social, relacional, emocional e cognitivo, bem como o trabalho colaborativo entre os docentes de Pré-escolar e de 1º CEB.

Primeiramente, a justificativa para este estudo reside na necessidade de compreender e redirecionar os desafios que muitas crianças enfrentam durante a transição entre o Pré-escolar e o 1º CEB. Diversas pesquisas, incluindo os estudos de Pianta e Cox (1999), ressaltam que uma transição suave contribui significativamente para o desenvolvimento académico e socioemocional positivo das crianças. A ausência de uma articulação eficaz pode resultar em lacunas na aprendizagem e impactar negativamente o desenvolvimento escolar.

Além disso, a justificativa baseia-se na atual perspectiva pedagógica que reconhece a importância de uma abordagem integrada no processo educacional. Autores como Piaget (1970) e Freire (1996) destacam a necessidade de uma educação que vá além da mera transferência de conhecimento, promovendo a construção ativa do saber e a participação ativa dos alunos no processo educativo. A transição entre o Pré-escolar e o 1º CEB oferece uma oportunidade única para implementar práticas pedagógicas que respeitem esses princípios fundamentais.

Mais ainda: a pesquisa nesta área é justificada pela necessidade crescente da sociedade por profissionais qualificados, capazes de enfrentar os desafios do século XXI.

Uma transição bem-sucedida pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades fundamentais, como pensamento crítico, colaboração, comunicação e autonomia, preparando as crianças para um ambiente educacional e profissional em constante evolução.

Portanto, a investigação sobre a articulação entre o Pré-escolar e o 1º CEB não apenas aborda uma lacuna no conhecimento existente, mas também busca fornecer *insights* valiosos para educadores, pais e formuladores de políticas, visando esmerar a qualidade da educação oferecida às crianças nessa fase crucial de seu desenvolvimento.

Enquanto investigadora e professora do 1º CEB, o interesse neste estudo vem da necessidade e importância em que haja uma eficaz articulação entre o ensino Pré-escolar e o 1º CEB. Ora, mais do que garantir uma educação de qualidade para as crianças, uma continuidade no

processo educativo, este trabalho pretende identificar os pressupostos para uma integração curricular bem-sucedida e pensar em estratégias e práticas onde se possam envolver os dois níveis de educação/ensino para promover o sucesso educativo dos alunos e na sua transição de ciclo.

Neste cenário, a metodologia de pesquisa é crucial para atingir os objetivos estabelecidos de forma rigorosa e significativa. Portanto, neste estudo utilizou-se uma abordagem qualitativa, interpretativa e descrita, com desenho de um estudo de um caso, concretizada através de entrevistas semiestruturadas, em pequenos grupos – *Focus Group*, com as educadoras da Pré-escolar e professores do 1º CEB numa determinada instituição privada. Nas palavras de Coutinho (2011), “o propósito da investigação qualitativa é compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem. (...) Num estudo qualitativo a amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população” (p. 89).

Eis os objetivos da investigação:

- I. Analisar as diferentes teorias públicas sobre articulação;
- II. Auscultar um grupo de docentes sobre a importância dos processos de articulação;
- III. Realizar encontros colaborativos/supervisivos potenciadores do conhecimento profissional sobre a Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- IV. Investigar perceções dos profissionais sobre modos de articulação;
- V. Apresentar uma proposta/projeto de articulação e sequencialidade entre Educação Pré-Escolar e Ensino 1º CEB, tendo em conta os contributos da supervisão colaborativa e dialógica.

A auscultação do grupo tem como contributos a melhoria de práticas pedagógicas, o levantamento de fragilidades e as perceções individuais do tema exposto, implicando o desenho de uma proposta/projeto conjunto com alicerces na colaboração, cooperação e no diálogo entre profissionais.

Este estudo de caso propõe, neste sentido, melhorias nas práticas pedagógicas, analisa a integração curricular entre as duas etapas e sugere práticas de articulação para garantir uma continuidade coesa e apoiar a transição dos alunos de forma mais efetiva, baseada nos modelos e práticas supervisivas. Estas são benéficas para todos os intervenientes no processo de ensino, são eles: professores, educadores, supervisores, alunos e outros elementos da comunidade escolar. A supervisão permite que se experiencie a colaboração, o trabalho em equipa e a partilha de diferentes análises. Alarcão e Tavares (2003) defendem a supervisão como

uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazer ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social. (p.15)

Neste sentido, entende-se que a supervisão traz contributos ao crescimento pessoal e profissional dos docentes, uma vez que impulsiona à reflexão individual e conjunta sobre o que se faz, porquê e como se faz. Alarcão e Roldão (2008) sustentam esta visão, afirmando que a reflexão reforça o conhecimento profissional "atitude de questionamento constante - tanto de si mesmo quanto de suas práticas - onde a reflexão serve como uma ferramenta de autoavaliação que regula o desempenho e gera novas perguntas" (p.30).

O presente estudo está estruturado em quatro partes: a primeira parte destina-se à apresentação do enquadramento teórico, a qual se foca três grandes aspetos: articulação, transição e continuidade educativa; desenvolvimento profissional e pessoal; supervisão pedagógica e cenários de supervisão. A segunda parte, que se remete ao enquadramento metodológico, onde se enuncia e se justifica a metodologia de investigação utilizada. Na terceira parte, enunciam-se os resultados e experiências de intervenção no âmbito da presente investigação. Por fim, na quarta parte apresenta-se uma proposta de articulação curricular e pedagógica para esta instituição, mas que poderá ser transversal e adequada a outros meios.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB é um tema de crescente interesse e relevância no panorama educativo contemporâneo. Segundo Lopes e Silva et al. (2016), essa articulação é fundamental para promover uma transição suave e eficaz entre os dois níveis de ensino, garantindo a continuidade e progressão do desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, destaca-se a importância de se adotar abordagens pedagógicas que valorizem a interdisciplinaridade “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...tendo) como resultado um enriquecimento recíproco” (Piaget citado por Pombo et al, 1994, p.10) e a contextualização dos saberes, visando uma aprendizagem significativa e integrada ao longo do percurso educativo.

Entende-se que a não articulação entre estes dois níveis de ensino pode causar alguns constrangimentos ao professor que irá receber o novo aluno quer ao nível do desconhecimento das suas competências intelectuais desenvolvidas até então, quer ao nível emocional e social.

Como tal para dar resposta a esta problemática surge a necessidade de compreender como a instituição em questão trabalha, a nível organizacional, também como os educadores do Pré-escolar e professores do 1º CEB entendem e trabalham a articulação entre estes dois níveis.

Segundo Vasconcelos (2009, p.24) “existe como que uma dificuldade endémica em articular, negociar, trabalhar em rede”, tornado o processo de ensino mais difícil, uma vez que o que se pretende é que seja reflexivo e contínuo nas aprendizagens.

Desta forma, o que suscitou este estudo foi a melhoria de práticas educativas, conjuntas, através da reflexão sobre a problemática em questão, a articulação entre o Pré-escolar e o 1º CEB, tendo em conta as suas implicações no sucesso escolar dos alunos.

Neste enquadramento teórico, explorar-se-ão os principais conceitos e perspetivas sobre a articulação entre estas duas realidades, dando ênfase à colaboração entre educadores, professores, famílias e restante comunidade. Também se explorarão as políticas e diretrizes educacionais que plasmam a prática pedagógica entre o Pré-escolar e o 1º CEB, colocando em evidência a coesão curricular e a continuidade pedagógica.

No final pretende-se que se torne evidente a importância de uma abordagem integral e colaborativa para apoiar o desenvolvimento global das crianças aquando da transição.

1.1. Articulação, transição e continuidade educativa

A transição entre ciclos de vida é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa, stress e medos. Para a maior parte das culturas, são consideradas transições importantes o nascimento, a puberdade, o casamento e a morte; a finalização da vida escolar, a entrada no mundo do trabalho, o divórcio, a maternidade são outros momentos marcadamente relevantes na sociedade dos nossos dias (Sim-Sim, 2010, p.111).

No que respeita à articulação entre Pré-escolar e 1º CEB entende-se que uma boa adaptação à escolaridade obrigatória permite à criança atingir o sucesso de uma forma mais sólida e consistente, seja no campo social e afetivo como no cognitivo "[uma vez que] as trocas, interações e ligações particulares com os outros são condições fundamentais para o desenvolvimento sensoriomotor, representação simbólica, linguagem e pensamento" (Serra, 2004, p.74).

Então, uma articulação curricular será "todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico: dentro e fora do horário letivo, dentro e fora da escola, com as crianças, com os pais, com os Educadores de Infância e Professores (...)" (Serra, 2004, s/p).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referem que "o trabalho conjunto entre educadores e professores poderá ser incentivado e previsto a nível do estabelecimento educativo. Também serão planeados momentos de contacto entre as crianças dos dois níveis de educação, que não podem limitar-se às festas conjuntas, pois, para serem efetivos, exigem uma convivência e colaboração mais continuadas." (M.E., 2016, p.102).

Assim, os educadores e os professores do 1º CEB devem tomar iniciativas variadas onde promovam a sequencialização dos dois níveis educativos, integrando os saberes e as perspetivas das crianças, dos professores, educadores e dos familiares.

A articulação entre os diferentes ciclos de ensino, nomeadamente entre o Pré-escolar e o 1º CEB, é essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Ou seja, quando os currículos são articulados de uma forma eficaz, existe uma conexão lógica e progressiva entre os diferentes níveis e áreas de estudo, garantindo uma aprendizagem mais consistente e significativa para os alunos. Deste modo, falar-se em articulação implica compreender os conceitos de transição entre estes dois níveis de ensino, sequencialidade e continuidade educativa. Segundo Serra (2004), a continuidade educativa refere-se à forma como os saberes se organizam e coordenam entre diferentes componentes do currículo.

Segundo Barbosa (2010), o processo de transição realiza-se de duas formas distintas, nomeadamente a articulação curricular horizontal e a articulação curricular vertical. A primeira relaciona-se com “a identificação de aspetos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” já a segunda, a articulação curricular vertical, define-se como “a interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subseqüentes” (p.11). Assim, a articulação curricular horizontal preconiza as diferentes áreas de conteúdo ou áreas disciplinares do mesmo ano, enquanto a articulação curricular vertical compreende a continuidade educativa entre ciclos.

Deste modo, a continuidade educativa surge como um processo sequencial e vertical ao longo dos diferentes níveis educativos e da vida, possibilitando aos docentes e alunos uma perspetiva das capacidades individuais, tendo em conta o ritmo e as necessidades de cada um.

Em conformidade com as OCEPE, “para que as transições possam ser vividas positivamente, importa que se inscrevam na evolução do processo educativo de cada criança, sendo indispensável um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer” (Lopes e Silva et al., 2016, p.97).

No entanto, para Nabuco (1992) existem divergências entre as demandas para o Pré-escolar e para o 1º CEB, a saber: “No pré-escolar normalmente o acento tónico é posto no desenvolvimento emocional da criança através do jogo e das actividades criativas. No ensino básico, o acento tónico é posto na aquisição de competências a nível da leitura, escrita, matemática e ciências” (p.82).

Ainda assim, os educadores devem estar conscientes que a Educação Pré-escolar é a rampa de lançamento para o ciclo seguinte, portanto torna-se fundamental que estes estejam conscientes do processo de desenvolvimento individual de cada um dos seus alunos, por forma a contribuírem na progressão das suas capacidades e competências, fazendo a ponte com o professor da etapa seguinte.

Do outro lado, os professores do 1º CEB devem compreender e conhecer as aprendizagens adquiridas anteriormente pelos seus alunos e ajustar os ensinamentos.

Para que isso seja possível é necessária, em nosso entender, a existência de uma continuidade de metodologias e práticas pedagógicas. Sabe-se que quando os educadores e professores trabalham em conjunto, todas as metodologias e praticas podem ser alinhadas. E assim todas as

abordagens do ensino podem ser complementares umas das outras, promovendo uma aprendizagem mais eficaz para os alunos. Para Nabuco (1992) "os professores dos diferentes níveis [devem] trabalhar juntos e pensar em conjunto o planeamento a longo prazo" (p.82). Desta forma, a colaboração entre educadores do Pré-escolar e do 1º CEB ajuda a formar uma comunidade educativa coesa e colaborativa, proporcionando um ambiente acolhedor e inclusivo, onde toda a comunidade escolar trabalha para o sucesso educativo dos alunos. Sabe-se também que, a troca de boas práticas e o desenvolvimento contínuo entre educadores e professores promove uma melhoria na qualidade do ensino oferecido, benéfico aos alunos.

Para além da cooperação entre docentes dos dois níveis de ensino, Watt e Flett (1985) afirmam que a colaboração dos pais é igualmente importante neste processo, uma vez que eles são a base para a continuidade entre os diferentes níveis de ensino. Nesse sentido, aquando dos períodos de transição, educadores e professores devem chamar os pais a participar nesses momentos (Nabuco e Lobo, 1997), sem isso, a "transição corre riscos de sobressaltos e de angústias com consequências nefastas para todos os intervenientes" (Sim-Sim, 2010, p.113).

Também Marchão (2002), escreve que "a investigação educacional confirma a importância da qualidade destes contextos e a sua implicação nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Não funcionando isoladamente e, entendendo-os numa relação direta e imediata com os contextos de ensino-aprendizagem que os procedem, as escolas do primeiro ciclo, cabe aos diferentes intervenientes (escola, educadores, professores, família, ...) preparar momentos de transição da criança" (p.34).

Em suma, articulação, transição e continuidade educativa são conceitos que se interligam. Não há transição sem articulação, uma vez que se deve valorizar a sequencialidade das aprendizagens na passagem de um nível de ensino para o outro e não há articulação sem continuidade educativa, ou seja, os conhecimentos adquiridos no Pré-escolar devem ser consolidados no 1º CEB, tendo em conta as OCEPE e as Aprendizagens Essenciais (AE) do 1º CEB. A Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 mostra-nos que "a articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação/ensino."

1.2. Desenvolvimento profissional (e pessoal)

A finalidade do desenvolvimento profissional é tornar os professores mais aptos a conduzir um ensino adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente (Ponte, 1998, p.15).

Desenvolvimento profissional refere-se ao processo continuado de aquisição de conhecimentos, capacidades e competências que melhoram o desempenho e a eficácia de qualquer pessoa na sua profissão. Para Ponte (1994), “o desenvolvimento profissional é assim uma perspetiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental” (p.10).

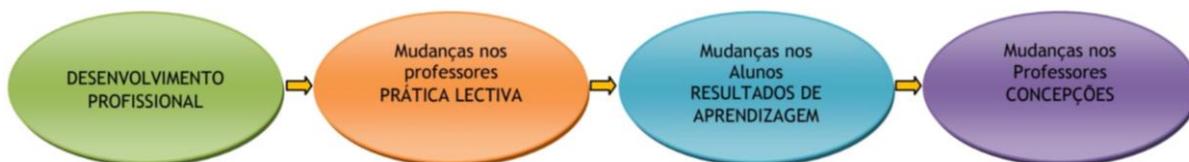
Segundo Alarcão, o desenvolvimento profissional é um processo de crescimento pessoal e profissional que é fundamental para a inovação e qualidade da educação, dando ênfase à investigação e reflexão na prática docente, “o desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagem contínua que envolve a reflexão sobre a prática, a investigação e a atualização constante, promovendo a inovação e a qualidade na educação” (Alarcão, 2003, p.32).

Paulo Freire (1996), afirma:

É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (p.24).

Nesta sequência de ideias pode-se afirmar os principais objetivos do desenvolvimento profissional são promover mudanças na prática dos docentes, alterações nos resultados das aprendizagens dos alunos e mudanças nas conceções dos docentes. Para Guskey (1986, 2002), os professores mudam as suas conceções quando experienciam que as mudanças adotadas nas suas práticas levam a resultados positivos nas aprendizagens dos alunos (Figura 1).

Figura 1 - Processo de mudança de concepções (adaptado de Guskey, 1980).



Fonte: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1854/6/Cap.%203.pdf>

A figura reforça a importância de o professor promover alterações à sua prática, provenientes do seu desenvolvimento profissional. Com efeito, assim que o mesmo experiencie alterações nas aprendizagens dos alunos, resultantes da aplicação de novas estratégias de ensino, vão trazer igualmente mudanças nas suas concepções enquanto profissional. Deste modo, o processo de desenvolvimento profissional é complexo, envolvendo mudanças de práticas e concepções (Day, 2001).

Ponte (1998) vai mais além e afirma que cada professor é inteiramente responsável por, individualmente, investigar, aprender, pensar/refletir e agir nas suas práticas em prol do seu desenvolvimento profissional. Ainda acrescenta que a finalidade do desenvolvimento profissional é criar professores mais aptos para contornar e adequar o seu ensino às necessidades e interesses de cada aluno, contribuindo igualmente para a melhoria das instituições educativas.

Não obstante, falar de desenvolvimento profissional é falar em mudanças. A par da mudança está a reflexão, segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), “Os professores reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem, sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre as condições que a modelam” (p.100). Nesta ordem de ideias, ser um professor reflexivo usualmente envolve modificar nossa maneira de ensinar e a forma de trabalhar, através de análises coerentes, sensatas e verdadeiras sobre prática. Um professor que não utiliza a sua capacidade reflexiva é alguém passivo que não demonstra iniciativa própria e permite que tomem por ele (Oliveira e Serrazinha, 2002).

Oliveira e Serrazinha (2002) acrescenta que:

o professor reflexivo é alguém que atribui importância a questões globais da educação, como as finalidades e as consequências do ponto de vista social e pessoal, a racionalidade dos métodos e do currículo e a relação entre essas questões e a sua prática de sala de aula. Assenta, pois, na procura de autonomia e melhoria da sua prática num quadro ético de valores democráticos (p.9).

Importa acrescentar que o desenvolvimento profissional é ainda mais sobrevalorizado num contexto colaborativo. Os professores devem apoiar-se mutuamente, partilhando ideias e

experiências potenciando-se nas suas práticas educativas. Desta forma, interligar desenvolvimento profissional e articulação curricular entre Pré-escolar e 1º CEB faz todo o sentido, uma vez que este desenvolvimento profissional faz com educadores e professores, estejam preparados e cientes das suas práticas pedagógicas e curriculares em ambos os níveis, proporcionando aprendizagens contínuas e coerentes aos alunos.

Para além disso promove capacidades de trabalho colaborativo entre os docentes dos dois níveis de ensino. Esta colaboração é essencial para a articulação de boas práticas e partilha de experiências que sustentem o desenvolvimento dos alunos de forma contínua e permitam aos docentes alinharem métodos de ensino “quando a colaboração é entendida como um meio eficaz para o desenvolvimento do professor, ela vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e assim, directa ou indirectamente, na sua motivação e desenvolvimento” (Day, 2001, p.131).

Freire (1996), defende que exista, no contexto escola, uma relação dialógica e reflexiva coletiva entre docentes, uma vez que diferentes formas de olhar e de refletir sobre práticas, podem permitir melhorias nas mesmas “é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (Nóvoa, 2009, p.30).

Tal como Moreira (2010) considera-se que,

as transformações, das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a de escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade como inovador edificante – com o objetivo de evidenciar a importância de mobilizar, na prática docente, dispositivos que induzem/ geram/ facilitam a análise da ação profissional docente (p.21).

Não obstante às melhorias nas práticas docentes e ao trabalho colaborativo é igualmente pertinente falar em atualização e inovação. Um desenvolvimento profissional contínuo mantém os docentes atualizados face às últimas investigações, pesquisas, políticas e práticas. Esta ideia parece pertinente, uma vez que as exigências educativas estão em constante evolução e isso prepara-os para os novos desafios e sobretudo na implementação de mudanças de forma eficaz. Segundo Ponte (1994) os conhecimentos e competências que são adquiridos aquando da formação inicial dos professores “são manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a carreira” e que “o desenvolvimento profissional é assim uma perspectiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental” (p.6).

Day (1999) associa o desenvolvimento profissional a um processo de mudança e diz:

O desenvolvimento profissional é o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional (p.4).

Assim, a atualização e inovação permite que os docentes desenvolvam diferentes estratégias pedagógicas atualizadas para atender às múltiplas necessidades dos seus alunos neste mundo contemporâneo, correspondendo aos diferentes estilos de aprendizagem e melhorando o envolvimento e a eficácia na aprendizagem. Crê-se que docentes bem formados e continuamente desenvolvidos são capazes de proporcionar uma transição mais suave, colaborativa e eficaz, que beneficia diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos.

Considerar desenvolvimento profissional é também correlacioná-lo com desenvolvimento pessoal. Segundo Alves (2001), o desenvolvimento profissional dos docentes não pode ser desassociado do seu desenvolvimento pessoal. Para ele, um docente eficaz deve envolver-se num processo contínuo de crescimento completo, que abrange mais do que aquisição de novas competências e conhecimentos, refletindo também sobre os valores pessoais e profissionais, ou seja, conhecer-se no seu todo "o desenvolvimento profissional deve ser entendido como um processo integrador que abrange não só a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também o crescimento pessoal do educador, promovendo uma prática educativa mais humana e reflexiva" (p.17). Para além disso, os docentes que se sentem mais realizados pessoalmente estão mais motivados e envolvidos no seu trabalho profissional, proporcionando-lhes melhores resultados.

Nóvoa (1992) refere que a identidade profissional dos docentes está diretamente relacionada com o seu desenvolvimento pessoal, defendendo que a formação dos docentes deve ter em conta as experiências pessoais dos profissionais, uma vez que estas também influenciam a sua prática "o desenvolvimento profissional dos professores deve ser entendido como um processo holístico que integra o crescimento pessoal, uma vez que a identidade e a prática profissional são moldadas pelas experiências e valores individuais" (p. 150).

Alarcão (2003) destaca que "a reflexão crítica sobre a prática educativa é fundamental para o desenvolvimento profissional, mas também promove um profundo crescimento pessoal, pois leva os educadores a questionarem suas crenças e valores" (p.40). Alarcão ainda destaca que a capacidade de refletir sobre a prática pedagógica é um processo que enriquece o crescimento

pessoal, bem como a eficácia profissional. Para Lima (2007) os docentes devem ser “capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio direto com os “seus” alunos, mas também na interação alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados” (p.151-152).

Assim, entende-se que o termo desenvolvimento profissional é muito mais que a noção de formação, refere-se ao processo contínuo de aquisição de conhecimentos, capacidades e competências (Gonçalves & Nogueira, 2019), através de atividades como cursos formais, workshops, participação em encontros e conferências, leitura de literatura especializada, de práticas de reflexão e partilha e outras que contribuem para a melhoria profissional no seu trabalho.

Portanto, desenvolvimento é um processo contínuo e dinâmico e não um evento único. Implica evolução, crescimento e melhorias constantes ao longo do tempo “uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica e a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão (Gonçalves, 2015, p.310).

Em síntese, acredita-se que o desenvolvimento profissional seja potenciado pela supervisão pedagógica, uma vez que esta fornece ao docente uma maior consciência da sua prática, onde o aperfeiçoamento de práticas e o crescimento pessoal são processos recíprocos e mutuamente enriquecedores.

1.3. Supervisão Pedagógica

A supervisão pedagógica pressupõe o acompanhamento e a orientação de práticas educativas por parte de supervisores pedagógicos, com a intenção de promover a melhoria contínua da qualidade das práticas educativas e conseqüentemente do ensino e da aprendizagem.

Segundo Vieira (1993) a supervisão é “uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p.28).

Flávia Vieira (1993), neste mundo contemporâneo, sugere o mesmo sobre a educação e a supervisão:

O elemento reflexão é hoje a tónica do discurso sobre as finalidades educativas, quer nos ocupemos delas ao nível da formação dos alunos, dos professores ou dos supervisores. Essencial a um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção do ser, do saber e do agir, a reflexão surge como

indispensável para desenvolver a autonomia que permite ao homem enfrentar com confiança e eficácia os dilemas que caracterizam o mundo contemporâneo (p.33).

Durante muitos anos, em Portugal, a supervisão era proposta apenas para docentes em formação inicial e referentes às suas práticas pedagógicas em contexto de sala de aula “consistia em colocar os professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitir a sua arte ao neófito” (Alarcão e Tavares, 2003, p.48). Hoje existe uma visão mais ampla e é encarada como uma alavanca para qualquer profissional. Serve de suporte, de reflexão e de acompanhamento às suas práticas, projetando melhorias no saber fazer, ser e receber, ou seja, “o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira & Moreira, 2011, p.14).

Alarcão refere que se deve pensar a “supervisão e a melhoria da qualidade que lhe está inerente, não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações (...)” (2000, p.17). A autora ainda realça a supervisão como um processo contínuo destacando a necessidade de alargar a supervisão a todos os agentes educativos, promovendo melhorias de aprendizagem não apenas dentro da sala, mas em toda a escola, “um lugar e um tempo de aprendizagem para todos” (Alarcão, 2002, p.218). Isso envolve não só docentes na sua individualidade, mas também a dinâmica das suas interações entre si, com os outros membros da comunidade escolar e no contexto das suas responsabilidades educacionais “a supervisão deve desencadear processos internos na organização escolar que promovam sua melhoria e maximizem a qualidade do serviço educativo prestado” (Alarcão, 2001, p.18).

Por outro lado, nas escolas, a supervisão nem sempre é vista nesta perspetiva, mas sim como sendo um ato de controlo e fiscalização, causando alguns constrangimentos entre os diferentes profissionais.

Vieira & Moreira (2011) revelam que a supervisão está inevitavelmente associada à avaliação, funcionando como um mecanismo para regular o desempenho dos professores. Porém, admite que “(...) o conflito entre as funções de ajudar e avaliar tem de ser enfrentado e explicitado por supervisores e professores. É necessário criar uma imagem construtiva da (auto)avaliação, assente numa concepção de avaliação como instrumento a favor do professor e da sua atuação profissional, implicando passar de uma abordagem burocrática (postura de controlo e sujeição)

para uma mais profissional, ou seja, para uma postura sistémica e de reconhecimento dos sujeitos” (p.21).

Seguindo esta lógica, este estudo pretende contrariar essa ideia e colocar em evidência a mais-valia da supervisão tanto nas escolas, como para o crescimento dos diferentes profissionais, bem como para os alunos, apoiando-se na reflexão e no trabalho colaborativo. Assim o afirma Moreira (2015), “Hoje em dia, a atividade da supervisão (pedagógica e da formação) é vista enquanto ação de acompanhamento da atividade geralmente (pré-)profissional ou institucional (contextualizada e realizada por pessoas) com uma intencionalidade orientadora, formativa, transformadora, desenvolvimentista assente numa metodologia de natureza reflexiva, colaborativa e capacitante” (p.53).

Nessa linha, Moreira e Vieira (2010), citados por Moreira (2015), salientam que:

a supervisão pedagógica é, neste texto, definida enquanto teoria e prática de regulação crítica e colaborativa dos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento profissional em contexto educativo formal, assente numa visão da educação como espaço de transformação dos sujeitos e contextos (p.54).

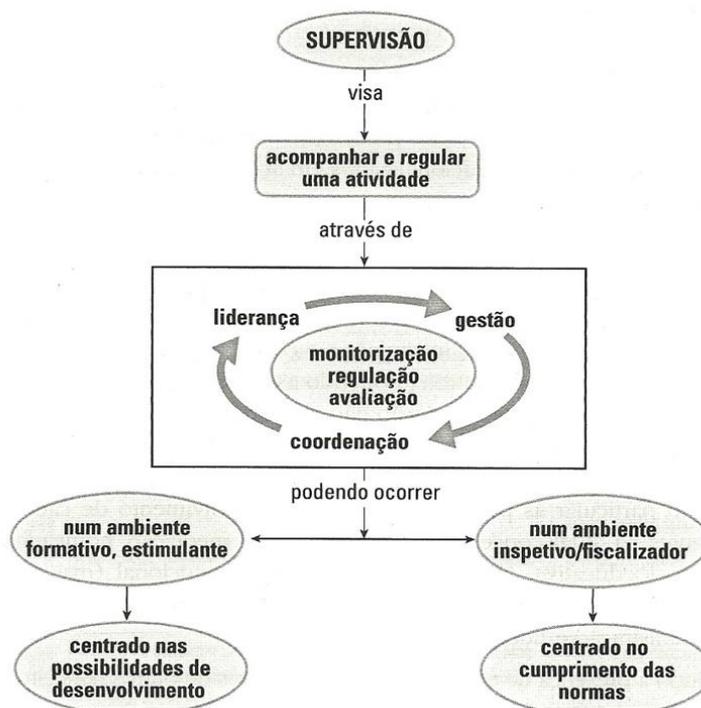
Seguindo nesta ideia de colaboração, Alarcão e Canha (2013), entendem-na como um “instrumento para o desenvolvimento”, envolvendo todos os docentes da escola, cada um com as suas responsabilidades e ideias como partilha. Para que isto seja viável é necessário que os demais tenham “atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento” (Alarcão & Canha, 2013, p.49). Alarcão (2001), ainda acrescenta que: “...o professor deixa para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte activa do todo colectivo...aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho” (p.17-18). Desta forma, a colaboração entre professores é essencial para a supervisão, embora se saiba que os professores revelam alguma resistência porque estão habituados ao trabalho individual.

Ainda assim, devem compreender que são responsáveis e supervisores da sua própria colaboração porque “a complexidade das atividades que hoje somos chamados a realizar reclama interações colaborativas” (Alarcão & Canha, 2013, p.73). Sabe-se que se os docentes forem capazes de assumir esse papel de trabalho colaborativo, isso trará benefícios no processo de ensino-aprendizagem e levará ao sucesso dos alunos. Alarcão e Canha (2013) defendem que nas práticas colaborativas “os profissionais aprendem na interação com os seus colegas, tornando-se bem mais evidente, neste caso, a aliança entre supervisão e colaboração” (p.54).

Convictos destas ideias e acreditando nos benefícios da supervisão, assume-se que a supervisão pedagógica deva fazer parte do desenvolvimento deste projeto, uma vez que é fundamental assegurar a continuidade nas práticas de ensino ao alinhar currículos e processos de aprendizagem entre o Pré-escolar e 1º CEB e ao proporcionar uma experiência de aprendizagem mais uniforme e eficaz para os alunos. Esta prática não só permite ajustar práticas às necessidades individuais e coletivas como também contribui para a qualidade do ensino. Além disso, a supervisão pedagógica promove o desenvolvimento profissional dos docentes ao fornecer *feedback* construtivo e apoio na implementação de novas metodologias, incentivando às relações colaborativas, dando-lhes capacidades de análise, de reflexão e de inovação. Como já foi referido, compreende-se que se torna benéfico não só para os docentes como para os alunos, que se desenvolvem de forma integrada e harmoniosa, sendo uma mais-valia para a transição escolar suave e para a educação de qualidade desde o Pré-escolar até ao 1º CEB. Tal como é referido por Alarcão e Tavares (2003) a supervisão pedagógica é “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.16).

Desta forma, a figura abaixo resume o papel da supervisão evidenciada anteriormente:

Figura 2 - O papel da Supervisão (Alarcão e Canha, 2013, p.20).



1.3.1. Cenários de supervisão e competências do supervisor

Para melhor compreender e analisar as práticas de supervisão, apresentam-se os nove cenários de supervisão de Alarcão e Tavares (2003). Estes cenários não podem ser analisados individualmente ou isolados, mas sim como complemento uns dos outros para corresponder às necessidades e especificidades de cada contexto educativo.

São eles (Alarcão e Tavares, 2003):

- Cenário de Supervisão por imitação artesanal: baseia-se na ideia de que os professores aprendem e aperfeiçoam as suas práticas ao observar e imitar as ações de professores mais experientes, tendo por base a réplica de técnicas e ideias.
- Cenário de Supervisão Clínico: foca-se na observação e análise pormenorizada das práticas do ensino em sala de aula, com o objetivo de aperfeiçoar a prática docente através de análise, reflexão, avaliação e orientação.
- Cenário de Supervisão Dialógico: valoriza o trabalho e os diálogos contínuos em conjunto, entre supervisores e professores, possibilitando a troca de ideias e experiências, e a co-construção de soluções pedagógicas, possibilitando o desenvolvimento mútuo e promovendo a aprendizagem colaborativa.
- Cenário de Supervisão por aprendizagem pela descoberta guiada: visa conceder aos professores autonomia para explorar e experimentar novas práticas pedagógicas, tendo como suporte a orientação do supervisor. Este cenário incentiva à reflexão sobre a prática estimulando ao aperfeiçoamento profissional.
- Cenário de Supervisão Psicopedagógico: considera o desenvolvimento contínuo e integral dos professores, incluindo aspetos emocionais, cognitivos e pedagógicos. Este cenário incentiva à reflexão e melhoria das práticas educativas e das relações interpessoais no ambiente escolar.
- Cenário de Supervisão Pessoalista: visa em conceder aos professores autonomia e a capacidade de tomar decisões conscientes e fundamentadas, aumentar o autoconhecimento e autoconfiança, tendo em conta as suas necessidades, experiências e características pessoais.
- Cenário de Supervisão Reflexivo: visa a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Este cenário incentiva os professores a questionarem e a reformularem as suas ações e decisões, ajudando os professores a identificar áreas de melhoria e a desenvolver novas estratégias de ensino. Para Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), “os professores reflexivos são

aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem, sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre as condições que a modelam” (p.100).

- Cenário de Supervisão Behaviorista: enfatiza o comportamento observável e o meio ambiente que o influenciam. Foca-se na modificação imediata do comportamento docente através feedbacks positivos ou negativos sobre as interações/ações observadas em sala de aula, facilitando a melhoria constante de práticas pedagógicas.
- Cenário de Supervisão Ecológico: promove a interação e participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, professor, aluno, comunidade, ambiente escolar e outros contextos importantes nesta dinâmica, reconhecendo e valorizando a diversidade de opiniões e incentivando a tomada de decisões coletivas e consensuais.

Após uma breve análise de todos os cenários, convém destacar o cenário dialógico por se julgar ser aquele que mais se adequa ao contexto desta investigação, que será apresentado mais adiante. Este cenário dialógico ou colaborativo contempla a comunicação aberta entre as partes envolvidas com o objetivo de promover a escuta, compreensão, a troca de ideias e o desenvolvimento conjunto de conhecimentos, priorizando a supervisão colaborativa em prol da individualizada, onde seja possível explorar questões, resolver problemas e construir significados. Recomenda-se uma supervisão alicerçada em "relações colaborativas simétricas e de base clínica", que também sirva como "ferramenta de emancipação individual e coletiva dos professores" (Alarcão & Tavares, 2003, p.41). Ambos propõem três princípios essenciais que devem conduzir a supervisão pedagógica dos professores:

1. Reconhecer que o professor é um indivíduo em constante desenvolvimento, com uma perspectiva de possibilidades futuras e uma bagagem de experiências passadas;
2. Compreender que o próprio ato de ensinar é igualmente uma oportunidade de aprendizagem para o professor, ficando numa posição de contínua evolução;
3. Reconhecer que o supervisor também é um ser humano em processo de desenvolvimento, quase sempre com mais experiência, cuja missão é auxiliar o professor em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, visando impactar positivamente a aprendizagem e o crescimento dos alunos.

Contudo, tal como foi afirmado anteriormente cada cenário supervisivo não é estanque e independente, sabe-se que se correlacionam e se complementam. É verdade que para existir um trabalho colaborativo é necessário haver uma transformação nas práticas e que sejam adaptadas a cada realidade ou contexto social, é verdade que é necessário ir em busca de aperfeiçoamento e melhoramento profissional, bem como estar a par das novas tendências e

práticas do ensino-aprendizagem, é igualmente verdade que não pode ser um trabalho individual, é necessária toda uma equipa, onde se valorize opiniões e críticas de cada um como crescimento.

Uma vez que a supervisão colaborativa destaca o trabalho conjunto entre supervisores e professores, dando ênfase à troca de ideias e experiências, torna-se fundamental abordar as competências de um supervisor, cujas são fundamentais para desenvolver um ambiente colaborativo eficaz e também “a escola aprendente também é uma escola reflexiva, uma escola que tem uma gestão democrática e partilhada, lideranças fortes e um líder transformacional” (Madeira, 2017, p.16).

Neste propósito, acrescenta-se que um supervisor na sua função deve saber comunicar e escutar, permitindo que todos os envolvidos também se sintam ouvidos e valorizados. Deve igualmente ser capaz de propiciar o diálogo e a reflexão conjunta, incentivando compromisso de todos em busca das melhorias, bem como, ter a capacidade de mediar conflitos de forma construtiva. Deste modo, a principal atuação do supervisor é apoiar:

A supervisão deve configurar-se como um processo humanista e desenvolvimentista, de natureza essencialmente relacional, cuja essência se traduz no estabelecimento de relações facilitadoras do desenvolvimento dos futuros educadores/professores, baseadas em atitudes de ajuda, disponibilidade, autenticidade, encorajamento e empatia dos supervisores, as quais se constituem, afinal, como factores de promoção do crescimento e da aprendizagem dos formandos (Gonçalves, 2009, p.29).

Portanto, para que isto se torne possível, há que haver uma relação empática e cordial entre ambas as partes, supervisor e docentes, bem como condições de trabalho afáveis, onde em conjunto e harmoniosamente traçarão prioridades de ação, refletirão em práticas, ajustarão estratégias e aprofundarão conhecimentos, em prol da realidade de trabalho.

O supervisor tem como função auxiliar o professor na reflexão da sua própria prática, através dos dados observados para encontrar novas soluções. Neste contexto, o enfoque na avaliação não é prioritário, em vez disso, dá-se ênfase ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento mútuo. Entende-se que a avaliação não deva ser um impedimento, mas antes uma possibilidade para promover uma relação de cooperação.

Em suma, apresenta-se, na seguinte tabela, as competências do supervisor:

Tabela 1 - As competências do Supervisor¹.

QUADRO DE COMPETÊNCIAS DO SUPERVISOR	
Determinação do tipo de ajuda necessária	<i>- O supervisor deverá saber distinguir em que etapa do seu processo de melhoria o professor se encontra e determinar em que medida a sua ajuda é necessária.</i>
Competências Essenciais	
Aceitação	<i>- Aceitar o professor como pessoa numa relação de igual para igual, fomentando a confiança mútua.</i>
Empatia	<i>- Ser capaz de compreender as dificuldades e os problemas do professor e conseguir transmitir essa compreensão através de um sentimento de empatia</i>
Autenticidade	<i>- Ser genuíno, autêntico, dizendo o que realmente sente e não fingindo que aceita ou compreende, fornecendo sinais duplos</i>
Concretização	<i>- Estimular o professor a concretizar os seus problemas, ações, desejos, sentimentos, já que ele pode ter a tendência para se perder com generalizações</i>
Confrontação	<i>- Ser capaz de confrontar o professor com a discrepância entre aquilo que ele julga ser/fazer e aquilo que de facto é/faz</i>
Generalização	<i>- Ser capaz de ajudar o professor a identificar aspetos isolados da sua experiência, para facilitar a compreensão do modo como se relacionam</i>
Uso de experiências recentes	<i>- Usar experiências recentes de ambos para analisar e facilitar a reflexão</i>
Explicitação	<i>- Ser capaz de ajudar o professor a perceber melhor os seus problemas, tornando-os explícitos</i>
Competências Complementares	
Silêncio	<i>- Saber ouvir e estar atento, mantendo-se silencioso e permitindo, assim, que o professor pense por si mesmo</i>
Ênfase nos pontos fortes	<i>- Realçar os pontos fortes do professor, ajudando-o a consciencializar-se e a tirar proveito deles</i>
Consciencialização do processo de melhoria	<i>- Ajudar o professor a compreender e a tomar consciência de que o seu processo de melhoria se desenvolve continuamente, através da reflexão sobre a ação, nova ação e assim sucessivamente.</i>

Fonte: Gonçalves (2010, p.78)

¹ Quadro elaborado com base na teoria pública de Korthagem (1982).

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O presente capítulo é composto por quatro partes essenciais. O primeiro ponto irá abordar o método e os objetivos de investigação de acordo com a revisão de literatura que foi efetuada na área. O segundo ponto irá demonstrar as fases do estudo de caso, baseada no *Focus Group*. O ponto três fará referência ao contexto de investigação e cronograma. Por último, a quarta parte, referir-se-á ao procedimento utilizado para a recolha de dados fundamentado num estudo de caso.

2.1. Âmbito de objetivos de investigação

Este estudo sustentou-se num método qualitativo, onde se procura compreender e analisar as ideias dos participantes, num contexto social e natural específico, sobre as necessidades de melhoria no ambiente educativo face à articulação entre o Pré-escolar e o 1º CEB. Para esta análise era importante conhecer as perceções do grupo, para que em conjunto se pudessem identificar as necessidades. Portanto, as técnicas usadas foram análise de documental, análise de conteúdo e *Focus Group*.

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

A análise qualitativa permite flexibilidade ao longo do estudo, admitindo ajustes nas questões de pesquisa e ou explorar novas questões mediante as necessidades do estudo. Como afirmava Bogdan e Biklen (1994), a recolha de dados em ambiente natural onde a ação acontece, o compreender e analisar as situações referidas e vivenciadas pelos participantes justifica o uso de uma abordagem qualitativa.

O estudo em questão tem como finalidade interpretar as situações descritas e com base nos dados registados propor uma ação de melhoria numa escola de ensino particular com valências de Pré-escolar e 1º CEB. Bogdan e Biklen (1994) evidenciam precisamente que “o objetivo principal do investigador qualitativo é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre

determinado contexto. A utilidade de determinado estudo qualitativo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão” (p.67).

Nesse tipo de entrevista, o entrevistador/orientador deve necessariamente formular as questões principais e conduzir a conversa com rigor, seguindo um roteiro previamente elaborado pelo pesquisador. No entanto, é crucial garantir que, ao longo da entrevista, todas as questões-chave sejam respondidas para que se alcancem os objetivos definidos anteriormente e, assim, a coleta de dados seja o mais eficaz possível.

é certamente a mais utilizada em investigação social. (...) não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas possíveis. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado (Quivy, 1998, p. 191-192).

Assim, tendo em conta a finalidade investigativa, eis os objetivos de investigação:

- I. Problematizar o conceito de articulação;
- II. Relacionar articulação e sequencialidade curricular com trabalho colaborativo;
- III. Apresentar as vantagens de dinâmicas supervisivas colaborativas;
- IV. Auscultar um grupo de profissionais de educação sobre a articulação e sequencialidade curricular;
- V. Promover encontros colaborativos/supervisivos entre um grupo profissionais de um dado contexto;
- VI. Analisar as propostas reflexivas de um grupo de profissionais sobre articulação e sequencialização;
- VII. Apresentar uma proposta/projeto de articulação e sequencialidade curricular contextualizada e fundamentada na supervisão pedagógica.

Uma vez que este estudo se sustenta num método qualitativo torna-se pertinente abordar as suas características principais. Bogdan e Biklen (1994) enumeram cinco, tais como:

1. O ambiente natural onde as situações ocorrem e o investigador atua diretamente como o principal instrumento de obtenção e análise dos dados. Ou seja, o investigador envolve-se diretamente com os participantes, observando e registando as interações e comportamentos dentro do contexto. Assim, o investigador é o principal responsável pelas ilações dos dados recolhidos, utilizando a sua própria perspetiva e experiência como guia para compreender os fenómenos em estudo, mas sempre dando voz às experiências e perspetivas dos participantes.
2. A ênfase está na descrição detalhada dos dados recolhidos. Estes são geralmente em forma de palavras ou imagens e não numéricos. Os dados coletados são apresentados de forma

narrativa através de citações diretas dos participantes, nomeadamente transcrições de entrevistas/encontros, documentos pessoais, fotografias, vídeos e outros, para dar suporte às conclusões.

3. O maior interesse no processo de pesquisa do que simplesmente nos resultados ou produtos finais. Valoriza-se a compreensão profunda das experiências, interações e contextos do objeto de estudo. Significa que se dá maior ênfase em perceber como as coisas acontecem, às particularidades das interações sociais e as complexidades dos significados atribuídos pelos participantes. Isto é, o investigador considera importante o processo de descoberta, valorizando os insights obtidos ao longo do caminho.
4. A adoção de uma abordagem indutiva para analisar os dados. Ou seja, não se coletam dados com a intenção de confirmar ou refutar hipóteses previamente construídas. Ao contrário tende-se que a análise seja feita à medida que os dados são recolhidos e se agrupam ou examinam, permitindo que se identifiquem tendências.
5. O significado é fundamental na abordagem qualitativa. Os investigadores interessam-se em compreender sobretudo o “porquê” e o “quê”. Dessa forma concentram-se nas perspetivas dos participantes, compreendendo a forma como eles tiram ilações ou entendem as situações. Por isso, considera-se de extrema importância contextualizar e interpretar os resultados dentro do ambiente em que foram coletados.

Por fim, a escolha do método qualitativo para este estudo foi orientada pela necessidade de uma abordagem exploratória, interpretativa e contextualizada, alinhada aos objetivos da investigação. Para isso foram estabelecidos encontros, em *Focus Group*, por forma a responder às questões de pesquisa, mas também para melhor se compreender as diferentes perspetivas sobre a melhor articulação entre os dois níveis de ensino, contribuindo com insights valiosos para a melhoria da prática.

2.2. Contexto e participantes da investigação

O cenário desta pesquisa é uma instituição privada com base numa pedagogia católica dedicada à formação integral das crianças, unindo o ambiente acolhedor do pré-escolar até ao final do 1º CEB. Localizada em Vila Nova de Gaia, esta escola possui uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento holístico e no bem-estar dos seus alunos.

A estrutura do Pré-escolar reflete um ambiente lúdico e estimulante, projetado para nutrir as habilidades sociais, emocionais e cognitivas das crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. A escola possui cinco salas de pré-escolar, todas elas têm espaços coloridos e adaptados para proporcionar experiências educativas ricas. A equipa do pré-escolar é composta por quatro educadores, do sexo feminino, licenciadas e especializadas para atender às necessidades da faixa etária a que se dedica e com idades compreendidas entre os 37 e os 50 anos, com experiência superior a dez anos, nesta mesma instituição. Para além das quatro educadoras, cada sala possui uma auxiliar, com experiência nesta mesma instituição superior a dezassete anos, mas não especializadas.

Por sua vez, ao entrar no 1º CEB sente-se uma continuidade do ambiente acolhedor. A escola possui dois pisos destinados a este grupo. O piso do rés-do-chão é composto por quatro salas amplas e ainda pelas salas de música e de informática. O primeiro piso é composto por mais quatro salas de aula e ainda pela biblioteca escolar e pela sala de professores. Os sete professores, todos do sexo feminino, apresentam idades compreendidas entre os 38 anos e os 52, estando efetivos na escola há mais de quinze anos. Cinco professoras são licenciadas em Professores do Ensino Básico – 1º Ciclo e duas professoras são licenciadas em Professores do Ensino Básico, com variante para lecionar o segundo ciclo. Todas elas estão capacitadas e comprometidas no processo de ensino e aprendizagem, utilizando métodos pedagógicos que estimulem a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. Dotadas de uma sólida experiência e formação pedagógica, são professoras sempre prontas a melhorar e a adotar novos conhecimentos e novas práticas que contribuam para o sucesso e que o desenvolvimento dos seus alunos seja contínuo e experienciem uma eficaz transição.

Assim, a participação ativa das quatro educadoras e das seis professoras nesta pesquisa parece essencial, pois as suas perceções, práticas e desafios desempenham um papel crucial na compreensão da dinâmica entre Pré-escolar e o 1º CEB. Esta pesquisa consiste em valorizar e aproveitar as capacidades e ideologias de todos os profissionais, para aprimorar as práticas pedagógicas, principalmente na promoção de uma articulação mais eficaz e enriquecedora dos alunos do Pré-escolar para o 1º CEB com recurso a dinâmicas supervisivas colaborativas e horizontais.

Para a análise deste estudo foram criados códigos para referenciar os diferentes participantes. Então para nomear as educadoras utilizou-se a letra “E” seguida do número 1, 2, 3 e 4, por sua vez, para referir as professoras recorreu-se à letra “P” seguida de 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

2.3. Faseamento da investigação

Para o agendamento dos encontros, como lembrete, elaborou-se um convite virtual minucioso para as participantes, detalhando a hora, data e local do encontro (Anexo A). O convite foi cuidadosamente redigido, apresentando uma linguagem clara e concisa, o qual também remetia para o tema do encontro, por forma a recordar a importância da participação das convidadas na discussão sobre a transição equilibrada entre o Pré-escolar e o 1º CEB.

Eis o esquema dos encontros:

Tabela 2 - Agendamento dos encontros para o *Focus Group*.

ENCONTRO	DATA	OBJETIVOS
1º Encontro	23/11/2023	<ul style="list-style-type: none">▪ sensibilizar o grupo para a temática – Articulação e/ou sequencialidade entre pré-escolar e 1º CEB.
2º Encontro	12/01/2024	<ul style="list-style-type: none">▪ aferir as competências essenciais para uma transição equilibrada;▪ refletir sobre as competências comuns ao pré-escolar e 1º CEB e nas exclusivas ao pré-escolar e ao 1º CEB.
3º Encontro	23/02/2024	<ul style="list-style-type: none">▪ aprofundar as OCEPE e as AE;▪ reconhecer a importância das OCEPE no final dos 5 anos;▪ reconhecer as principais AE para o início da escolaridade obrigatória;▪ compreender a correlação entre ambas.
4º encontro	22/03/2024	<ul style="list-style-type: none">▪ refletir sobre práticas existentes;▪ sugerir melhorias nas práticas e/ou novas práticas.

Fonte: autoria própria

O primeiro encontro com as participantes, educadoras e professoras, ocorreu aos vinte e três dias do mês de novembro de dois mil e vinte e três. Este encontro tinha como finalidade sensibilizar o grupo de participantes para a temática da articulação e sequencialidade entre Pré-escolar e 1º CEB. O encontro iniciou com a seguinte questão-chave: “Em que medida podemos melhorar a articulação entre o pré-escolar e o 1º CEB?”, apresentando assim o propósito deste e de futuros encontros.

Como quebra-gelo, neste encontro, propôs às participantes que numa folha registassem as suas opiniões sobre a questão-chave e as apresentassem.

Posto isso, foi estabelecido um diálogo intenso construtivo baseado em questões, descritas no capítulo 3, ponto 2.1, que orientou e sustentou este encontro. Neste *Focus Group* quis-se perceber e compreender as diferentes perspetivas das participantes sobre o tema exposto e conduzir à reflexão conjunta do que era praticado naquela instituição. Tentando compreender a necessidade de melhoria nas diversas ações entre pré-escolar e 1º CEB. Inicialmente, houve uma troca de informações sobre as expectativas e exigências do 1º CEB, enquanto as educadoras foram explicando o seu trabalho com as crianças para a transição e articulação entre os dois níveis de ensino. Estas discussões foram passando por exemplos práticos do contexto atual da instituição e sobre casos de alunos específicos, que permitiu a uma compreensão mais concreta das questões abordadas. No final do encontro, emergiu um consenso sobre a importância contínua entre professoras e educadoras, bem como a necessidade de se calendarizarem estes encontros no futuro.

Relativamente ao segundo encontro que ocorreu a doze de janeiro de dois mil e vinte quatro tinha como finalidade a auscultação das participantes sobre o que consideravam essencial para uma transição equilibrada entre pré-escolar e 1º CEB e que competências consideravam ser transversais e exclusivas para o pré-escolar e para o 1º CEB. As participantes destacaram como comuns capacidades de comunicação, autonomia, resolução de problemas e capacidades sociais e emocionais, sendo fundamentais para o desenvolvimento global das crianças. Para o Pré-escolar destacaram como essenciais para esta faixa etária competências sensoriais, a experimentação, a exploração das letras e números e as brincadeiras de construção das relações entre pares e do “faz de conta”. Ficou claro, em grupo, que questões como a alfabetização e a numeracia seriam mais específicas para o 1º CEB.

No final, este diálogo conjunto permitiu definir melhor as competências para cada nível de ensino, que poderão contribuir para uma abordagem mais integrada e eficaz no desenvolvimento e progressão das crianças.

O terceiro encontro ocorreu aos vinte e três dias de fevereiro de dois mil e vinte e quatro com o objetivo de dar a conhecer ao grupo o cruzamento entre as OCEPE, no final dos cinco anos e as AE no primeiro ano de escolaridade obrigatória.

Primeiramente, uma educadora fez a apresentação abrangente das áreas de conteúdo respeitantes ao pré-escolar e de seguida apresentou-se as competências específicas para as crianças de cinco anos. Logo depois fez-se o cruzamento com as competências esperadas pelos alunos no início do primeiro ano de escolaridade do ensino obrigatório e que praticas deveriam ter-se em conta para esta transição.

Não obstante fez-se lembrar que o ritmo de desenvolvimento pode variar de aluno para aluno, e que a escola e seus intervenientes desempenham um papel fundamental nesta transcrição.

O quarto encontro ocorreu aos vinte e dois dias do mês de março do ano dois mil e vinte e quatro, contou com a presença um convidado externo, orientadora do trabalho de projeto. Este momento iniciou-se com um breve resumo das ideias do encontro anterior, pedindo-se uma reflexão às participantes sobre as práticas já existentes no contexto escolar, quais as que manteriam, quais melhorariam e quais acrescentariam, por forma a promover e a alinhar currículos para uma suave transição entre a valência e o referido nível de ensino.

Por fim, refletiu-se nas necessidades emergentes para o desenvolvimento dessas melhorias e práticas e quais os principais desafios à implementação.

Estes encontros foram cruciais para fortalecer os laços entre os profissionais dos dois níveis educativos e para promover uma abordagem mais integrada e centrada na criança neste contexto da articulação entre pré-escolar e o 1º CEB.

2.4. Recolha e tratamento de dados de investigação

A escolha de um estudo de caso como metodologia principal para esta investigação foi desencadeada pela necessidade de compreender, *in loco*, as práticas de articulação entre o Pré-escolar e o 1º CEB de uma determinada instituição privada.

Cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.120).

O estudo de caso baseou-se numa abordagem qualitativa uma vez permite detalhar, de forma abrangente, a investigação de um fenómeno específico em seu contexto real. Tal como defendem Gomez, Flores & Jimenez (1996), um estudo de caso procura “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (p.99), posto isso o investigador fará a sua análise dos dados. Para Sousa e Baptista (2011), um estudo de caso é uma investigação de uma realidade claramente delimitada, sendo um caso singular, específico, distinto e complexo. Segundo Duarte (2008) e Morgado (2012), esta abordagem de pesquisa é extremamente útil tanto para a prática docente quanto para o sistema de avaliação das escolas:

(...) uma vez que permite produzir informação pertinente quer para compreender o funcionamento da escola, quer para fundamentar decisões que concorram para

melhorar a sua prestação educativa (...). O conhecimento que gera (...) resulta do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade da análise em detrimento da sua abrangência (...) (Morgado, 2012, p.57).

Esta escolha tornou-se relevante uma vez que permitiu investigar em profundidade e na totalidade como as práticas de articulação são implementadas naquele contexto real e específico e também as perceções do grupo específico (educadoras e professoras naquela determinada instituição privada). Através dessa análise detalhada, é possível identificar tanto as boas práticas quanto os desafios a enfrentar pelas intervenientes na transição e adaptação dos alunos do Pré-escolar para o 1º CEB. Esta forma também permite gerar insights e recomendações valiosas para as futuras práticas educativas para melhorar a articulação entre os dois níveis de ensino.

A partir desta compreensão, o projeto visa desenvolver um projeto que melhore a atividade docente e, acima de tudo, promova uma transição suave e a continuidade do sucesso dos alunos na aprendizagem.

Dessa forma, a premissa de que qualquer metodologia só se torna consistente quando apoiada por instrumentos, técnicas e procedimentos específicos que a sustentem e lhe confirmam substância. Assim, como já referido anteriormente, para sustentar este estudo, os métodos prioritários de coleta de dados serão a análise documental e o *Focus Group*.

A utilização dos *Focus Group* as décadas de 1940 e 1950 e é uma técnica de pesquisa qualitativa amplamente utilizada em diversas áreas do conhecimento. Segundo Krueger e Casey (2015), os *Focus Group* são eficazes para explorar perceções humanas e sociais que muitas vezes não são capturadas por métodos quantitativos. Tal como outras técnicas de recolha de dados o *Focus Group* também se rege por etapas estruturadas segundo Silva, Veloso e Keating (2014), tais como: o planeamento, a preparação, a moderação, a análise de dados e a divulgação dos resultados.

Para a análise documental, proceder-se-á à consulta dos documentos oficiais internos do estabelecimento de ensino onde esta investigação decorrerá: Projeto Educativo (P.E.), Projeto das Anual de Atividades (P.A.A.), bem como o plano de turma (P.T.) elaborados pelos docentes, que farão parte da amostra do presente estudo.

A realização de encontros estruturados em *Focus Group* oferece várias vantagens, pelo que se tornou uma escolha adequada para a investigação qualitativa como: a interação entre as participantes, sendo possível gerar discussões detalhadas e permitindo compreender melhor os diferentes pontos de vista, bem como proporcionar informações que individualmente pudessem não surgir; os dados recolhidos geralmente são de opiniões espontâneas e naturais dos

participantes com base nas suas experiências; esta forma de encontro permite ao investigador adaptar as questões e explorar outros tópicos que surgem durante a discussão; a coleta simultânea e múltipla de diferentes perspetivas, reduzindo o tempo e recursos;

Em suma, os *Focus Group*, permite aos participantes partilhar experiências, identificar desafios comuns e propor soluções colaborativas. Ainda revela mais sentido e eficácia quando o investigador atua ativamente no estudo, como observador participante. É o caso do investigador deste projeto, que é docente ativo da instituição onde o estudo é realizado, atuando como professor de 1º CEB.

Feitas as observações será necessário proceder-se ao tratamento de dados, para isso, irá recorrer-se à análise de conteúdo das mesmas.

A análise de conteúdo das observações, do *Focus Group*, visa a descrever, analisar e compreender a realidade do contexto institucional. O objetivo é identificar formas de melhorar práticas de articulação entre Pré-escolar e 1º CEB, resultando numa melhoria do desempenho profissional de cada docente.

Este método de tratamento de dados recolhidos “oferece a possibilidade de tratar de uma forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade” (Quivy, 1998, p.227).

Assim sendo, ao longo deste estudo, ambiciona-se investigar e compreender a realidade do contexto em questão, através da metodologia de pesquisa qualitativa para chegar ao objetivo final: definir diferentes estratégias e práticas que incentivem à colaboração entre educadores e professores, no âmbito da articulação entre Pré-escolar e 1º CEB, contribuindo para uma continuidade de aprendizagens e sucesso dos alunos.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo pretende-se dar a conhecer os passos utilizados nesta investigação, fazendo referência à análise documental da instituição de ensino privado em análise (PE, PAA, Planificação anual do Pré-escolar e o PT do 1º CEB), transcrevendo os objetivos dos encontros em *Focus Group*, bem como a mais-valia destes encontros e por fim a análise dos resultados dessa investigação.

Este último é fundamental para se compreender como as práticas atuais podem ser melhoradas para beneficiar a articulação entre o Pré-escolar e o 1º CEB.

Ao discutir os resultados da investigação é possível identificar não somente os desafios, mas também as boas práticas. Assim, essa discussão contribui para uma compreensão mais profunda das dinâmicas colaborativas entre os docentes e oferece visões valiosas para o seu desenvolvimento profissional, promovendo uma abordagem mais holística e coesa do ensino e da aprendizagem, principalmente na questão da articulação entre os dois níveis de ensino.

Segundo Hargreaves e Fullan (2012), a colaboração entre professores é fundamental para a construção de comunidades de aprendizagem profissionais, que não apenas melhoram as práticas pedagógicas, mas também promovem um ambiente de apoio mútuo.

3.1. Análise documental

O Projeto Educativo da escola em estudo está fundamentado num carisma católico específico. Representa uma síntese de valores religiosos e pedagógicos que visam à formação integral dos alunos desde os primeiros anos de vida. Este projeto foi inspirado na filosofia educativa de um Santo Padre e busca promover não apenas o desenvolvimento académico, mas também o crescimento emocional, social e espiritual dos alunos, refletindo os princípios carismáticos de amor, bondade e solidariedade. A abordagem pedagógica adotada enfatiza a importância da razão, da religião e do amor na educação das crianças, orientando-as para uma vida plena e significativa. Por meio de práticas educativas inovadoras e atividades extracurriculares enriquecedoras, a escola procura proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante, onde os alunos possam desenvolver todo o seu potencial e tornarem-se cidadãos responsáveis e comprometidos com o bem comum.

Nesse contexto, a articulação entre o Pré-escolar e o 1º CEB torna-se essencial para assegurar uma transição harmoniosa e efetiva entre essas fases educacionais. Uma articulação eficaz

permite que as crianças se adaptem gradualmente às exigências académicas e sociais do primeiro ciclo, ao mesmo tempo em que mantêm uma base sólida nos valores e princípios cultivados durante o período pré-escolar. Nesse sentido possibilita “um crescimento apoiado, desde as atividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (Serra, 2004, p.76).

Para mais, Serra (2004) ainda salienta que “a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes” enquanto “a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra”(p.76).

Portanto considera-se essencial uma comunicação constante entre educadores e professores, onde sejam partilhadas informações sobre o progresso individual dos alunos, seus interesses e necessidades específicas. Além disso, a colaboração na elaboração de currículos integrados e atividades de transição pode ajudar a garantir uma continuidade educacional consistente e significativa.

Não obstante, para Nabuco (1992) existem grandes diferenças no que respeita à filosofia dos dois níveis de ensino afirmando que, "No pré-escolar normalmente o acento tónico é posto no desenvolvimento emocional da criança através do jogo e das actividades criativas. No ensino básico, o acento tónico é posto na aquisição de competências a nível da leitura, escrita, matemática e ciências" (p. 82).

Portanto, a articulação deve facilitar um crescimento mútuo entre alunos, entre alunos e docentes e entre os alunos e a comunidade. Uma vez que os objetivos e as metodologias variam entre os dois níveis de ensino, tornando-se necessário definir a articulação curricular para respeitar a evolução crescente e natural dos alunos. É aqui que o papel dos docentes se torna relevante, pois um profissional consciente desta divergência deve procurar promover atividades integradas para ambas as crianças, ou seja, deve conhecer "as especificidades e as similitudes entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB" (Serra, 2004, p. 78), originando possibilidades de mais oferta e mais oportunidades para os alunos adquirirem o sucesso.

Assim, neste campo de articulação entre os dois níveis de ensino, as reflexões e a discussão entre toda a equipa pedagógica é fundamental, pois irá favorecer a tão desejada articulação curricular com atividades e dinâmicas comuns aos dois níveis. Nabuco (1992) considera que "os professores dos diferentes níveis [precisam] trabalhar juntos e pensar em conjunto o planeamento a longo prazo" (p.82). Cabe aos educadores e professores do 1º CEB, a união de ideias e trabalharem colaborativamente para uma linha de continuidade e sequencialidade,

mesmo respeitando a especificidade de cada nível de ensino, incluindo pais, outros profissionais, alunos e suas perspectivas (Circular 17, 2007).

Nesse sentido, para articular de forma eficaz o Pré-escolar e o 1º CEB dentro do contexto do projeto educativo é possível criar uma experiência educacional coesa e abrangente que promova o crescimento completo dos alunos. De acordo com Serra (2004), isso proporciona à criança uma base sólida e consistente para alcançar o sucesso nas esferas social, afetiva e cognitiva. "[uma vez que] as trocas, interações e ligações particulares com os outros são condições fundamentais para o desenvolvimento sensoriomotor, representação simbólica, linguagem e pensamento" (p. 74).

Assim, essa articulação dentro do Projeto Educativo representa não apenas uma necessidade prática, mas também uma oportunidade para enriquecer e aprofundar a experiência educacional dos alunos, preparando-os para os desafios e oportunidades que encontrarão ao longo de suas vidas.

Analisando o PE e fazendo a sua correlação entre o Plano Anual do Pré-escolar e o PT do 1º ciclo, pretende-se compreender a coerência e a articulação entre as diferentes etapas do percurso educativo. Quer-se igualmente destacar a importância de uma sequencialidade que facilite a desejada suave transição entre os dois níveis de ensino e a continuidade das aprendizagens.

O Plano Anual do Pré-escolar promove o desenvolvimento global da criança com base nas diferentes áreas do currículo como o desenvolvimento pessoal e social, a expressão e comunicação e o conhecimento do mundo (M.E. 2016), enfatizando a importância do brincar como metodologia central como defendia Vygotsky (1978).

Acrescenta-se que para Oliveira-Formosinho (2007) é crucial que essa planificação valorize a individualidade da criança e promova atividades que estimulem a curiosidade, a criatividade e a capacidade de expressão.

Por sua vez, o PT do primeiro ano do 1º CEB da instituição em análise, apoia-se no desenvolvimento das competências básicas nas áreas do português, matemática, estudo do meio e expressões (Morgado, 2012), mas também garante a continuidade das aprendizagens iniciadas no Pré-escolar, para que os alunos não sintam uma rutura abrupta. Tal como Serra (2004) indica a articulação curricular deve permitir aos alunos aprofundar e expandir os conhecimentos anteriores e apoiar-se neles se sentirem confiantes e seguros. Para além disso, o plano em questão evidencia a preocupação com as aprendizagens, mas valoriza igualmente o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Em suma, a coerência entre objetivos educativos e metodologias propostas pelas OCEPE e pelas AE é notória em ambos os documentos e incentivam à participação ativa dos alunos, mas é redutora na colaboração entre os agentes educativos, educadoras e professoras, bem como na participação ativa dos pais e de outros profissionais. Entenda-se que a colaboração ativa entre todos os intervenientes é igualmente importante para o sucesso educativo. Tal como descreve a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, percebe-se que “entre as estratégias facilitadoras de articulação entre o jardim-de-infância e a escola do 1.º ciclo contam-se os momentos de diálogo envolvendo docentes, pais e crianças, o desenvolvimento de actividades conjuntas ao longo do ano lectivo, bem como a organização de visitas guiadas aos respectivos estabelecimentos (...) e reuniões conjuntas, destinadas à troca de informação sobre as crianças e as aprendizagens por estas realizadas.”

Sobre esta nota é relevante evidenciar que durante esta investigação se percebeu, e embora de forma redutora, existe a organização de visitas guiadas dos alunos do pré-escolar ao espaço dos alunos do 1º CEB.

Nesta análise, também sobressaiu que as actividades de articulação em comum incidiam sobretudo na dinamização de festividades na escola e não esquecendo o que Serra (2004, p.120) diz, que se deve ir mais além e fazer mais por esta articulação mencionando, que “a importância que assume, para a faixa etária, a continuidade educativa leva a que se equacionem práticas de articulação curricular activa, nomeadamente através de uma convergência de âmbito curricular assente, sobretudo, no pressuposto de que a criança é um ser em desenvolvimento, o que leva a uma interpretação construtivista da aprendizagem e da própria actuação educativa (...).”

Foi esta nota que fez despoletar esta investigação, através de encontros descritos no ponto seguinte. De destacar ainda que a instituição onde decorreu a investigação já contempla um Plano Anual de Actividades muito variado e com muitas iniciativas. Não obstante, a articulação entre a valência da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo é tida em conta apenas em efemérides e momentos culturais e desportivos, o que implica uma abordagem supervisiva, um exercício profissional conjunto no que toca a dinâmicas curriculares que implicam sequencialidade em processos de desenvolvimento e aprendizagem.

3.2. Descrição dos encontros colaborativos

Como já foi referido a transição entre o Pré-escolar e o 1º CEB representa um momento crucial no percurso educacional das crianças. Contudo, essa transição muitas vezes apresenta-se como um desafio, tanto para os alunos quanto para os educadores/professores. A articulação pedagógica entre estas etapas assume, assim, um papel fundamental na promoção de uma transição suave e eficaz, garantindo a continuidade do desenvolvimento académico e sócioemocional das crianças.

No entanto, é comum encontrar obstáculos na articulação entre o pré-escolar e o 1º CEB, como a falta de alinhamento curricular, divergências nas abordagens pedagógicas e lacunas na comunicação entre os professores. Esses desafios podem resultar numa transição abrupta e desarticulada para os alunos, influenciando negativamente a sua adaptação e desempenho escolar. Alonso (2008) aponta que a desarticulação e as descontinuidades representam um problema e um obstáculo na oferta educativa para as crianças pequenas.

Portanto, Serra (2004) afirma que, para haver articulação curricular, é essencial que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico considerem “os conhecimentos que as crianças trazem da educação pré-escolar, que percebam as diferenças de modelo curricular entre os dois níveis educativos e que encontrem, na educação pré-escolar, uma base educativa que lhes será muito útil para desenvolver o seu projeto curricular” (p. 91).

Assim, parece prudente dar ênfase à importância do trabalho colaborativo e ainda faz mais sentido quando se percebe que nem sempre faz parte das práticas comuns entre alguns docentes ou instituições. É fundamental que os docentes, em equipa, desenvolvam atividades que reflitam a articulação “(...) como uma prática de gestão curricular executada entre docentes dos diferentes níveis e ciclos de ensino alicerçada em práticas colaborativas efetivas de trabalho e reflexão” (Aniceto, 2010, p.82).

Então, torna-se clara a necessidade de promover uma reflexão coletiva e colaborativa sobre as práticas pedagógicas adotadas em ambas as etapas educacionais. Assim, a responsabilidade de estabelecer momentos e espaços para a colaboração, cabe aos profissionais de educação, por forma a evidenciarem unidade e organizando as atividades em conjunto.

Tal como refere Nóvoa (2006), a aprendizagem do professor, que deve ser feita ao longo da vida, não deve incidir única e exclusivamente ao seu saber individual “a reflexão de cada um sobre o seu trabalho é absolutamente essencial. Mas esta reflexão tem de ser continuada por um diálogo com os colegas, na escola e noutros espaços de trabalho (p.118).

Neste âmbito, e recorrendo a dinâmicas supervisivas e colaborativas, a criação de *Focus Group* com todo o corpo docente apresentou-se como uma estratégia relevante e promissora. Não obstante, promover a cooperação e colaboração entre todo o corpo docente fortalece laços profissionais e estimula a construção de uma visão conjunta e enriquecedora, tal como é preconizado na supervisão entre pares numa base de horizontalidade.

Eis os principais objetivos para a criação destes encontros: no primeiro encontro, ocorreu ao vigésimo terceiro dia de novembro de 2024, quis-se identificar as perceções e desafios enfrentados pelos educadores e professores, no que diz respeito à articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, que distinção existe entre articulação e sequencialidade e que tipo de práticas predominam. Para isso elaborou-se sete questões que são descritas abaixo; no segundo encontro, que ocorreu a décimo segundo dia do mês de janeiro do ano de dois mil e vinte e quatro, quis-se auscultar as docentes e compreender as necessidades e expetativas aquando da transição, ou seja, quais as competências necessárias a um aluno que termine o pré-escolar e vá iniciar o primeiro ano de escolaridade, que competências são comuns e transversais aos dois ciclos e quais as que os diferenciam. Por fim, escolher opiniões sobre uma eficaz comunicação entre o corpo docente.

Para a coleta de dados, foi implementado um sistema de codificação baseado na atribuição de números aos profissionais participantes, cada um representando um código único. Essa abordagem permitiu uma organização eficiente dos dados, facilitando a análise e interpretação dos resultados.

3.2.1. Primeiro encontro

O primeiro encontro com o corpo de docentes da escola em estudo aconteceu no dia vinte e três de novembro de dois mil e vinte e três. À primeira questão, *O que entendem por articulação curricular?*, uma das participantes referiu que articulação é uma ligação entre duas fases, permitindo uma comunicação entre as duas, seja entre disciplinas, conteúdos/temas e ciclos (P1). Outra participante acrescentou que esta articulação seria potenciar as forças (E1). Outra referiu que a grelha de registos usada pela pré-escolar com as valências de cada aluno pode ser uma mais-valia aquando da transição para o primeiro ciclo, pois pode permitir uma melhor adaptação e integração da criança se o professor já tiver alguns conhecimentos sobre si (E2). Outra intervenção referiu que para o início do primeiro ano correr bem é necessário todo o esforço e trabalho da pré-escolar nesse sentido (E3).

À segunda questão, *Articulação e sequencialidade são sinónimos?*, o grupo foi unânime distinguindo ambos os conceitos. Uma participante afirmou que articulação pode ter avanços e recuos, já sequencialidade implica sempre avanços com uma ordem específica. Na articulação uma situação depende de outra e numa sequência a situação seguinte depende da anterior (P1). À terceira questão, *As nossas práticas estão mais associadas à articulação e/ou à sequencialidade?*, uma das participantes concordou com a existência da articulação entre práticas, ou seja, numa articulação entre pré-escolar e 1º CEB, uma vez que a Diretora Pedagógica e a Psicóloga Escolar, conhecem em reunião os diferentes casos de alunos com necessidades mais específicas e acabam por reunir com o grupo de professores do 1º ano para fazer uma primeira abordagem sobre cada aluno (E4). Contudo, outra refere que na transição do 1º ciclo para o 2º ciclo já existe uma sequencialidade, uma vez que se tenta preparar os alunos para o que encontrarão na etapa seguinte (P1). Outra participante recorda que a articulação existente na instituição tem vindo a diminuir e a surtir menos efeito. Ultimamente cumpre-se apenas calendário, as conversas de transição sobre cada aluno têm sido escassas e as que existem são informalmente (E3). Uma participante atribuiu a responsabilidade à Covid-19, que dadas as circunstâncias e a necessidade de reinventar a escola se descuidaram desta e outras atividades (E1). Chegou-se à conclusão, ainda assim, que são necessários mais e melhores momentos reflexivos (P3, P4, P5).

Relativamente à quarta questão, *Que tipo de benefícios poderão existir, para docentes e alunos, numa articulação curricular eficaz entre pré-escolar e 1º CEB?*, uma participante refere que a adaptação é mais fácil (P1). Outra diz que é importante para os professores compreenderem que caminho já se fez até ali, que competências foram trabalhadas, como está o grupo na sua generalidade. E caso existam casos mais complicados com necessidade de adequação de medidas no imediato o processo de transição torna-se mais fácil (P2). A primeira volta a referir que o conhecimento das rotinas de cada um pode também ser facilitador ao professor do 1º CEB, uma vez que pode tentar mantê-las ou ajustar as do nosso ciclo às necessidades individuais de cada um (P1). Uma outra educadora acrescentou que adotar, no final do Pré-escolar, rotinas similares ao início do primeiro ano, como terem acesso a um estojo com o seu material, aprender a afiar o seu lápis, estar mais tempo sentado e até ter um livro para compreender o esquema de resolução, pode ser facilitador (E4). A segunda participante reforça que esta articulação é benéfica porque ajuda a conhecer as fragilidades e potencialidades dos alunos que iniciam o 1º CEB, por forma a otimizar o trabalho com o grupo, compreender que caminho seguir, ganhando-se tempo (P2).

À quinta questão, *O trabalho colaborativo que praticamos (entre educadores do pré-escolar e do 1º ciclo) concretiza a articulação curricular?*, as participantes foram manifestando debilidade neste trabalho colaborativo, referindo que o que se faz e se vai partilhando é na mesa do refeitório, referem falta de momentos no horário escolar destinados a esse fim (P3, P5). Uma participante acrescenta que também muda conforme as colegas que iniciam e terminam os ciclos, quer com isto dizer que umas tentam informalmente saber mais sobre o grupo que outras (E4). Também outra acrescenta a exigência destes momentos que são difíceis de gerir dentro do horário escolar, havendo pouco tempo disponível para esse fim (P1).

Sobre a sexta questão, *Existe conhecimento dos referenciais da valência da EPE e do 1º CEB? Já lemos/conhecemos as OCEPE e as AE? Conhecemos/lemos o PASEO?*, a maioria das participantes, tanto educadoras como professoras, afirmaram já não conhecer os referenciais existentes para o pré-escolar e/ou do 1º CEB. Referem as mudanças constantes ao longo do tempo.

Na sétima questão, *Que tipo de procedimentos seriam importantes para melhorar a articulação entre a valência da EPE e o 1º CEB?*, uma educadora sugere o agendamento de reuniões com esse propósito e identificar as necessidades emergentes para o início do primeiro ano (E2). Já uma professora sugere que se comece por conhecer as OCEPE e as AE e o que é necessário articular (P2). Deste modo, as educadoras dos 5 anos já terão conhecimento do que é esperado para o início do primeiro ano e pode articular as suas atividades com base nisso.

Sobre a oitava e última questão, *Podemos ter um perfil de saída e de entrada da criança?*, uma participante afirmou que não há necessidade de inventar mais do que já está definido e escrito pela Direção-Geral da Educação e pela Escola. Acrescentou que o interessante seria pegar no que existe, perfil dos alunos da escolaridade obrigatória e perfil do aluno da instituição, e em equipa confirmar se a nossa prática iria ao encontro da teoria (P2).

3.2.2. Segundo encontro

O segundo encontro iniciou com uma síntese do encontro anterior por forma a recordar e manter a continuidade, bem como, a coesão das discussões. Acreditou-se que esta estratégia contribuía significativamente para o progresso e eficácia da pesquisa, garantindo uma abordagem organizada, colaborativa e focada nos objetivos inicialmente estabelecidos.

Para a apresentação deste segundo encontro visualizou-se a curta-metragem “Uma questão de equilíbrio – *Beat Monsters*”, refletindo-se para a importância do equilíbrio entre as emoções e a razão, transpondo-o para as necessidades enquanto equipa.

Seguidamente, a primeira questão colocada para reflexão foi “*No final da pré-escolar e no início do 1º ano, que competências consideram essenciais para uma transição equilibrada?*”. As participantes destacaram, para essa transição, competências como autonomia, socialização, linguagem oral e escrita básica, num ambiente de aprendizagem bem definido e estruturado. Uma educadora referiu que o vestir e despir casaco, ir à casa de banho sozinho(a) era fundamental para a transição (E1). Uma professora disse que habilidades como afiar lápis, arrumar os materiais no estojo, pegar na tesoura e adequar a pinça fina era também fundamental para esta transição (P1). Este tema levou a alguma discórdia, porque duas professoras de 1º CEB referiram a dificuldade que se sente em mudar hábitos na pinça fina dos alunos quando é feita incorretamente no pré-escolar. Dizendo que esse seria um bom tema para se abordar em equipa pedagógica (P3 e P5). Neste ponto, uma educadora afirma que a aquisição da motricidade fina não é adquirida por todos ao mesmo tempo e é natural que se sintam essa dificuldade no início do 1º ano (E3).

À segunda questão, *Que competências consideram transversais, ou seja, comuns, à pré-escolar e ao 1º CEB, e quais consideram exclusivas da pré-escolar e do 1º CEB?*, consideraram competências como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a criatividade como fundamentais tanto no pré-escolar quanto no 1º CEB. No entanto, competências motoras e de adaptação foram consideradas mais específicas do pré-escolar, enquanto competências académicas mais complexas foram vistas como exclusivas do 1º CEB. Uma professora considerou fundamental o contacto com o impresso, o conhecimento do alfabeto, a compreensão do processo de leitura, direita-esquerda. Considerando que o aprender a ler e escrever não seja, de todo, uma competência a ter no pré-escolar. Não obstante todas as competências anteriores poderão facilitar no processo de codificação e decodificação da leitura-escrita no 1º ano (P2). Uma educadora faz referência também ao calçar e descalçar, apertar cordões, abotoar as calças, como devendo ser competências iniciadas no pré-escolar, mas com continuidade e insistência para o 1º ano (E3). Uma professora disse que saber nome completo, morada, data de aniversário, telefone dos pais podem ser competências para pré-escolar, mas transversais ao 1º ano de escolaridade (P1).

Este tema e a reflexão nestas questões fez surgir outras observações sobre a transição das crianças. Uma professora referiu que, por vezes, durante o período de férias entre o pré-escolar

e o 1º CEB, os alunos amadurecem e nem sempre as preocupações que existiam para esta transição se vêm a reproduzir ou a revelar no início do primeiro ano, deitando por terra algumas das notas e receios registados entre educadoras e professoras do 1º ano (P3). Outra considera que o contacto e abordagem entre aluno e educador e aluno novo professor pode não ser igual e esse impacto trazer melhorias para a relação escolar e a superação de alguns diagnósticos registados anteriormente pelo educador. O professor deverá ter algum cuidado com os diagnósticos anteriores ter tempo e espaço para fazer a sua própria avaliação e não ser influenciado (P4). Embora as professoras presentes concordem com as observações, uma outra chama à atenção para as situações de alunos com necessidades educativas já referenciadas anteriormente, deve haver um maior cuidado na passagem, porque isso pode facilitar e ajudar a uma transição mais equilibrada e pacífica (P5). Uma educadora acrescenta que nesses casos específicos é prática habitual da escola a elaboração de um relatório elaborado em equipa (educadora, gabinete de psicologia e a equipa EMAIE), que acompanha o processo do aluno seja internamente ou externamente (E4).

Sobre a última questão, *Que sugestões fazem para promover uma comunicação eficaz entre educadoras e professoras?*, sugeriram a criação de momentos regulares de troca de informações e experiências e a promoção de reuniões colaborativas para discutir estratégias pedagógicas e acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo da transição e não só, também no desenvolvimento de atividades que promovam aprendizagens conjuntas. Uma professora sugeriu encontros mensais de educadoras e professoras exclusivos sobre a articulação e a planificação de atividades como promoção de aprendizagens conjuntas (P2). Outra sugeriu a necessidade de inovação através de formações sobre as mudanças e alterações aos currículos, até porque os professores que atualmente terminam a nossa formação têm uma visão mais ampla, uma vez que já são profissionais de pré-escolar e 1º CEB (P1).

3.2.3. Terceiro encontro

O terceiro encontro, entre educadoras e professoras, ocorreu aos vinte e três dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e quatro, iniciou com uma síntese das conclusões dos momentos anteriores. Uma das quais era a necessidade de ambas as partes se inteirarem das OCEPE e das AE. Dessa forma tornou-se mais fácil discutir e definir as competências transversais aos dois níveis de ensino, as específicas para o pré-escolar e as direcionadas exclusivamente ao 1º CEB.

Assim, este encontro teve como objetivo primordial apresentar e aprofundar, através de um diálogo participativo e reflexivo, o conhecimento das OCEPE e AE, destacando suas interconexões e especificidades. Para enriquecer o debate e fornecer uma visão abrangente das orientações curriculares para o pré-escolar foi convidada uma educadora experiente, que faz parte da equipa, para apresentar as linhas principais das OCEPE.

Este momento contribuiu para uma compreensão mais profunda das necessidades e expectativas para os dois níveis de ensino. Começou-se por explicar a organização das OCEPE e como são trabalhadas. A colega mencionou que cada criança é um ser individual e está no centro do processo educativo, existindo uma construção articulada do saber. Tudo será possível através de uma observação, planeamento, ação e avaliação.

Acrescentou que as áreas de conteúdo das OCEPE são três: a formação pessoal e social, o conhecimento do mundo e a expressão e comunicação. Todas estas áreas estão interligadas porque o pré-escolar não trabalha conteúdos de forma estanque, sejam regras sociais ou a aquisição de competências matemáticas.

Apresentou-se igualmente o que está escrito nas OCEPE sobre a transição para a escolaridade obrigatória, como a articulação entre docentes, o envolvimento das crianças no processo, facilitar a transição ao nível organizacional, ou seja, o planeamento de momentos de contacto entre os dois níveis de ensino – aprendizagens contínuas e também o envolvimento das famílias/pais.

Sobre a correlação entre as OCEPE e as AE do primeiro ciclo apresentou-se a seguinte tabela:

Tabela 3 - Correlação entre as OCEPE e as AE.

Domínio /Área Curricular	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	Aprendizagens Essenciais do Primeiro Ciclo
Expressão e Comunicação	Desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita	Compreensão e expressão oral e escrita
	Expressão plástica e dramática	Artes
	Educação Musical	Música
	Educação física	Educação física
Conhecimento do Mundo	Conhecimento do meio natural, social e cultural	Conhecimento do meio
	Matemática	Matemática
Desenvolvimento pessoal e social	Formação pessoal e social	Desenvolvimento pessoal e social

Fonte: Trabalho conjunto do grupo de participantes.

Apresentou-se igualmente as competências necessárias para os alunos dos cinco anos como:

- **Conhecimento das letras e sons:** Os alunos devem reconhecer as letras do alfabeto e associá-las aos sons que elas representam.
- **Consciência fonológica:** Os alunos devem ter competências básicas de consciência fonológica, como identificar rimas, separar palavras em sílabas e manipular sons na linguagem falada.
- **Contagem e noções de quantidade:** Devem ser capazes de contar até pelo menos 10 e entender conceitos básicos de quantidade, como mais, menos, igual e diferentes.
- **Reconhecimento de números:** Devem reconhecer os números de 1 a 10 e entender sua sequência.
- **Habilidades motoras finas e grossas:** Devem ter desenvolvido competências motoras para segurar um lápis corretamente e realizar atividades que exigem coordenação motora fina, como desenhar, pintar e recortar. Além disso, devem ter competências motoras grossas para atividades como correr, pular e equilibrar.
- **Compreensão básica de conceitos espaciais e temporais:** Devem entender noções básicas de espaço, como dentro, fora, em cima, em baixo, e conceitos temporais, como ontem, hoje, amanhã.
- **Competências sociais e emocionais:** Devem ter competências básicas de interação social, como partilhar, esperar sua vez e resolver conflitos de forma adequada. Além disso, devem ter algum nível de autocontrole emocional e capacidade de lidar com frustrações.
- **Interesse pela aprendizagem:** Devem demonstrar curiosidade e interesse em aprender, assim como capacidade de concentração em atividades por períodos curtos.

Posteriormente, expôs-se as competências esperadas pelos alunos no início da escolaridade obrigatória, tais como:

- **Leitura básica:** Reconhecer letras e os sons, compreender a correspondência entre letras e sons, identificar palavras simples.
- **Escrita básica:** Escrever o próprio nome, copiar letras e palavras simples, formar letras corretamente.
- **Contagem e noções numéricas:** Contar até 20 ou mais, compreender e usar números até 20, entender noções básicas de adição e subtração.
- **Reconhecimento de formas e padrões:** Identificar e nomear formas geométricas simples, entender e criar padrões básicos.
- **Desenvolvimento motor:** Demonstrar competências de coordenação motora fina (como escrever, desenhar, recortar), bem como aptidões de coordenação motora grossa (como pular, correr, equilibrar-se).
- **Compreensão básica de conceitos espaciais e temporais:** Entender noções de espaço (por exemplo, em cima, em baixo, dentro, fora) e tempo (ontem, hoje, amanhã).
- **Desenvolvimento social e emocional:** Demonstração de capacidades básicas de interação social, como partilhar, cooperar e resolver conflitos de forma construtiva.

- **Autonomia e autoajuda:** Ser capaz de cuidar de necessidades básicas de higiene pessoal, como vestir-se, ir à casa de banho sozinho(a) e alimentar-se de forma independente. Em jeito de resumo e conclusão, projetou-se a seguinte tabela de correspondência:

Tabela 4 - Competências dos alunos dos 5 anos e dos alunos do início do 1º ano.

Competências	Alunos dos 5 anos	Alunos no início do 1º ano
Leitura básica	Identificar letras e sons	Reconhecer palavras simples
Escrita básica	Escrever o próprio nome	Escrever frases simples
Contagem básica	Contar até 20	Adição e subtração simples
Reconhecimento de formas	Identificar formas geométricas simples	Classificar formas e sólidos geométricos
Desenvolvimento motor	Coordenação grossa e fina	Refinamento da coordenação motora

Fonte: Trabalho do investigador com base nas OCEPE e AE.

Finalmente, em grupo, pensou-se ter maior atenção às competências comuns, ao estabelecimento de objetivos comuns e em metodologias/atividades de articulação centradas nas crianças, fomentando parcerias e colaboração entre os docentes dos diferentes níveis, bem como entre o Pré-escolar e o 1º CEB.

3.2.4. Quarto encontro

O quarto encontro começou com uma síntese das principais ideias do encontro anterior, onde se discutiu a correlação existente entre as OCEPE nos cinco anos e as AE para o primeiro ano de escolaridade.

O objetivo deste encontro incidiu na estimulação do grupo para a reflexão sobre as práticas existentes na instituição, quais os aspetos que manteriam e quais os que poderiam ser melhorados.

A equipa fez referência ao Projeto de Transição (colocar anexo) existente na escola, o qual é dinamizado em parceria com o gabinete de psicologia e efetivado entre docentes e discentes finalistas dos cinco anos e os docentes e discentes do terceiro ano de escolaridade. O projeto divide-se em três etapas: “apadrinhamento”, dinâmica de interligação entre os dois grupos e visita aos espaços do 1º CEB. Contudo compreendeu-se que este projeto necessitava de ter

mais impacto aquando da dinamização e necessitava de ajustes no timing de implementação, para que os principais objetivos fossem verdadeiramente atingidos.

Outro aspeto referido como articulação entre os dois níveis de ensino foram as festividades e efemérides planificadas no plano anual de escola, tais como a Festa de Natal, o Magusto, o Carnaval, o Dia da Criança, entre outras.

Ainda, relativamente ao Pré-escolar, referiu-se que os alunos dos cinco anos são envolvidos em projetos de matemática e de literacia que exploram competências necessárias a uma transição mais suave e segura para o primeiro ano de escolaridade.

Não obstante a estas dinâmicas já pensadas e preparadas, mas que necessitam de reforço e consistência, abordou-se a necessidade de planificar atividades curriculares em conjunto. A educadora (E3) mencionou que os mais novos poderiam aprender mais com os mais velhos, uma vez que crianças cativam outras crianças.

No seguimento desta ideia foi distribuído por cada participante um *post-it*, no qual deveriam registar uma ou mais ideias de atividades ou projetos que poderiam ser implementados na escola, por forma a possibilitar a articulação ou parceria entre o Pré-escolar e o 1º CEB, promovendo uma transição suave.

As ideias foram afixadas e partilhadas com todos. Surgiram ideias como: contar uma história por mês nas salas do pré-escolar e vice-versa; a partilha de projetos e trabalhos realizados, por exemplo o Pré-escolar poderá apresentar ao primeiro ciclo lengalengas, trava-línguas, canções e o 1º CEB dar a conhecer fábulas e representá-las; aulas conjuntas de ciências (experiências), de artes, de música; o 1º CEB partilhar os projetos desenvolvidos no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (ecologia, direitos das crianças...); jogos de matemática e programar atividades das efemérides em parceria, por exemplo o alunos do terceiro ou quarto ano escrevem poemas e os alunos do pré-escolar ilustram, na realização de bancas de vendas de iguarias proporcionar e rentabilizar a venda ou compra para trabalhar o dinheiro.

Sobre os recursos necessários para implementação das dinâmicas anteriores, a participante (P3) referiu a necessidade de mais tempo para planificação conjunta, de preferência duas horas de quinze em quinze dias e a programação de todas as dinâmicas no plano anual de atividades. Outra educadora (E3) falou na possibilidade da troca de ambientes, as educadoras irem até às salas do 1º CEB à dinâmica, bem como as professoras irem às salas do pré-escolar dar uma aula, uma espécie de intercambio entre docentes. A educadora (E1) referiu que a parceria entre as docentes na preparação de recursos para as dinâmicas é uma mais-valia, podendo dessa forma otimizar o tempo necessário para a planificação das atividades, sendo necessária uma

gestão e organização de recursos humanos e mão-de-obra. Por fim acrescentou-se que para a implementação destas dinâmicas é necessária a construção de instrumentos de monitorização da qualidade das iniciativas implementadas e também das aprendizagens dos intervenientes. Concluiu-se que os mesmos deveriam ser realizados em simultâneo com a planificação, segundo os objetivos traçados em cada atividade.

Para conclusão do encontro passou-se um vídeo de reflexão “Zombies en la escuela”, que apelava à reflexão da prática pedagógica de cada professor. Retrata a visão de um aluno sobre o que é o ensino e de um professor tradicional, mais expositivo, mais de quadro, papel e caneta. Este tipo de professor está ultrapassado levando ao desânimo dos discentes, a uma visão da escola enfadonha e nada apelativa. Apelando ao professor dinâmico, ao professor que coloca o seu aluno no centro, onde ele busca, com orientação, os seus próprios saberes e promove o diálogo.

4. PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA

A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino. Aos educadores de infância e professores do 1.º ciclo compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas (Circular n.º 17/2007).

Neste sentido, este capítulo, após todos os encontros de reflexão conjunta, esboça um plano de ação para melhorias das práticas atuais na instituição em questão. Após a análise foram detetadas algumas fragilidades nomeadamente, o cronograma, que se resume a um ou dois meses antes do final do ano letivo, a planificação conjunta das dinâmicas e por consequência a reflexão conjunta das mesmas e ainda dinâmicas reduzidas e quase sem interação entre os alunos.

Assim, pretende-se ampliar o “Projeto de Transição” (ver anexo) já existente na instituição, por forma a melhorá-lo e a aplicá-lo com maior eficácia.

Desse modo, para promover uma transição suave e eficaz entre o Pré-escolar e o 1º CEB é necessária a implementação de estratégias colaborativas entre os dois grupos de docentes. Assim propõe-se:

- I. Planificação conjunta de atividades (registadas no plano anual de atividades), tais como:
 - encontros regulares para definir objetivos de aprendizagem, metodologias e avaliação;
 - desenvolvimento de atividades, em parceria, que sejam transversais aos dois currículos.
- II. Visitas regulares (registadas no plano anual de atividades), tais como:
 - estruturação visitas regulares dos educadores às salas do 1º CEB, assim como a visita dos professores do 1º CEB às salas do pré-escolar, para observação de práticas e trocas de experiências;
 - planificação de atividades/oficinas que promovam aprendizagens conjuntas, envolvendo, em simultâneo, os alunos do Pré-escolar e do 1º CEB.
- III. Banco de recursos (de acesso a ambos os de níveis de ensino):
 - implementação de uma base de dados com os recursos didáticos criados (materiais, exemplos de atividades, fotos com modelos de boas práticas);
 - definição de uma zona na escola para guardar todos os recursos criados e que possam ou devam ser reutilizados.
- IV. Reuniões de avaliação (entre o Pré-escolar e o 1º CEB):

- criação de instrumentos de avaliação das atividades planificadas, identificando os pontos fortes e as áreas de melhoria;
- implementação de instrumentos de avaliação, para avaliar o progresso e desenvolvimento das crianças implicadas;
- ajustes às planificações das práticas, sempre que necessário.

Esta proposta visa melhorar a experiência educativa das crianças, promovendo uma adaptação emocional mais suave, assim como fortalecer o trabalho colaborativo dos educadores e professores, contribuindo para uma melhor qualidade da escola.

Como já foi referido, compreende-se e pretende-se dar ênfase ao trabalho colaborativo e conseqüentemente à supervisão colaborativa. Planear e formular é importante, mas torna-se igualmente necessário o reformular. Então, reformular só se torna possível se os docentes compreenderem essa necessidade e o procurarem em equipa. Ao propor atividades de intercâmbio de currículos entre diferentes níveis de ensino é necessário pensar igualmente na avaliação das mesmas, enquanto oportunidade de análise das práticas desenvolvidas, através do diálogo e da partilha de experiências, entre os docentes/moderadores das dinâmicas. Pode-se assim afirmar que supervisão colaborativa e reflexão em conjunto estão lado a lado. Para Alarcão e Roldão (2008), a supervisão “ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social” (p. 15).

De uma forma horizontal e colaborativa, a supervisão pode funcionar como um compromisso entre professores, permitindo que dois ou mais docentes trabalhem juntos sem uma relação hierárquica ou de avaliação. Formosinho (2002) defende que a:

supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida da acção que procura responder ao problema identificado (p.12).

Segundo Morais et al. (2003), a supervisão colaborativa visa eliminar o isolamento pedagógico, reformular conceitos e crenças e preencher lacunas no processo formativo. A relação entre supervisor e professor é baseada na partilha e num processo contínuo de (re)construção do conhecimento e da prática profissional. Dessa forma, a aprendizagem torna-se bilateral e contínua, permitindo que tanto o supervisor quanto o professor partilhem a responsabilidade pela construção do conhecimento profissional.

A prática de supervisão, vista como um processo onde supervisor e professor se ligam de forma reflexiva e colaborativa para (re)construir o conhecimento profissional, é uma realidade incontestável atualmente, atraindo cada vez mais seguidores na educação. Esse aspeto colaborativo enfatiza uma formação contínua, interativa e interpessoal, focada na construção do conhecimento e no desenvolvimento profissional.

Eis a proposta resultante deste processo e a ser desenvolvida no ano letivo 2024/25:

Tabela 5 - Proposta de atividades para a articulação entre Pré-escolar e o 1º CEB.

Articulação entre pré-escolar e o 1º CEB					
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitar a transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo, proporcionando continuidade no processo educativo. ▪ Promover práticas pedagógicas diversificadas que englobem as várias áreas disciplinares. ▪ Impulsionar a apresentação e monitorização de atividades e/ou projetos pelos alunos mais velhos (3.º e 4.º anos) aos mais novos. ▪ Incentivar a participação ativa das crianças em atividades lúdicas e educativas. ▪ Fortalecer a colaboração entre educadores e professores. 					
<p>Intervenientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos do Pré-Escolar e do 1.º CEB (as atividades planeadas são sempre conjuntas). ▪ Educadores e professores do 1º CEB. ▪ Coordenadores e supervisores (monitorização/avaliação). 					
<p>Recomendações para a articulação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniões regulares de partilha de materiais e estratégias entre os docentes do Pré-escolar e 1.º CEB. ▪ Partilha/visita a aulas pelos docentes (pré-escolar e 1º CEB e vice-versa). ▪ Criação de dinâmicas/atividades conjuntas (pré-escolar e 1º CEB). ▪ Utilização de horas coadjuvadas para assistir/apoiar/articular (no Pré-escolar e 1.º ciclo). ▪ Desenvolver/aplicar estas recomendações ao longo do ano e avaliar resultados. 					
Data	Tema	Atividades	Local	Objetivos	Avaliação
setembro	O ambiente	1. Visita à horta do 1º CEB; 2. Criação de um mural coletivo representativo da fauna e flora observadas.	Horta pedagógica	Desenvolver o conhecimento sobre o meio ambiente e promover o respeito pela natureza. Estimular a expressão artística e a criatividade.	Participação ativa, curiosidade dos alunos.
outubro	Histórias e narrativas	1. Dramatização de uma história curta. 2. Elaboração da	Sala do pré-escolar	Estimular o gosto pela leitura e desenvolver a capacidade de compreensão e	Envolvimento dos alunos, qualidade das dramatizações;

Aprendizagens conjuntas a propósito da articulação entre Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: a supervisão colaborativa ao serviço da prestação da melhoria do serviço educativo

		personagem ou mascote com materiais de desperdício.		expressão oral. Desenvolver capacidades artísticas e de interpretação.	
novembro	Matemática no dia-a-dia	1. Jogos matemáticos que envolvem contagem, reconhecimento de padrões e resolução de problemas. 2. Atividades físicas que envolvem contagens passos, saltos, lógica motora.	Sala do 3º ano (1º CEB)	Desenvolver capacidades matemáticas de forma lúdica e interativa.	Solução correta dos jogos, entusiasmo na participação; Coordenação motora, aplicação de conceitos matemáticos.
dezembro	Teatro/ cantares de Natal na escola	1. Preparação da festa de Natal em conjunto (Pré-escolar e 1º Ciclo)	Palco da escola	Trabalhar a coordenação motora e a expressão corporal através da música e dramatização; Trabalhar a coordenação motora e a expressão corporal através da música.	Envolvimento dos alunos, qualidade das dramatizações; Sincronia nos movimentos, expressão corporal.
janeiro	Cultura e tradições	1. Cantar das janeiras pelo Pré-escolar; 2. Histórias tradicionais e lendas locais pelo 1º CEB	Salas do 1º CEB e na portaria; Salas do Pré-escolar	Desenvolver a sensibilidade musical e a apreciação pela diversidade sonora; Promover a apreciação e o respeito pelas tradições culturais; Preservar a cultura local e desenvolver habilidades de narração.	Participação ativa, compreensão de ritmos.
fevereiro	Tradições	1. Desfile de Carnaval nas ruas circundantes à escola;	Espaço envolvente da escola	Promover a apreciação e o respeito pelas tradições culturais;	Participação ativa, entusiasmo dos alunos e adesão das famílias.
	Exploração científica	1. Experiências simples que envolvem conceitos básicos de física e química; 2. Desenhos e representações das experiências realizadas.	Sala de ciências; Refeitório escolar	Estimular a curiosidade científica e a capacidade de observação e análise; Fomentar a capacidade de representar visualmente conceitos científicos.	Realização correta das experiências e interesse nas atividades; Qualidade dos desenhos, compreensão e aplicação dos conceitos, oralmente.
março	Natureza e meio ambiente	1. Plantação de pequenas árvores e ervas aromáticas; 2. Criação de um	Horta e mata escolar	Promover o conhecimento sobre agricultura e sustentabilidade (cuidados a ter com a	Crescimento das plantas, cuidado com a horta; Qualidade das observações,

Aprendizagens conjuntas a propósito da articulação entre Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: a supervisão colaborativa ao serviço da prestação da melhoria do serviço educativo

		diário da natureza onde as crianças registam as observações sobre o crescimento das plantações; 3. Organização de patrulhas de proteção às espécies.		natureza; importância da natureza para o ser vivo); Desenvolver capacidades de registo e observação contínua.	regularidade dos registos (através de esquemas / desenhos).
abril	Histórias e Narrativas	1. Criação de um livro coletivo com histórias inventadas pelas crianças; 2. Ilustração das histórias pelas crianças do Pré-escolar; 3. Apresentação teatral das histórias criadas	Biblioteca escolar; Salas do Pré-escolar	Estimular a criatividade e a colaboração; Desenvolver a expressão oral e corporal; Desenvolver habilidades artísticas e de interpretação.	Originalidade das histórias, colaboração entre alunos; Qualidade do envolvimento nas apresentações.
maio	Exploração científica	1. Visita ao planetário; 2. Criação de um sistema solar em equipas.	Planetário do Porto; Sala da turma do 4º ano	Promover o conhecimento sobre o espaço e os corpos celestes; Estimular o interesse pela ciência e a engenharia.	Interesse pelas observações, compreensão dos corpos celestes; Qualidade e criatividade implementada nos trabalhos desenvolvidos.
junho	Cultura e tradições – Semana Cultural	1. Festival cultural com danças, músicas e comidas típicas; 2. Atividades de artesanato inspiradas nas diferentes culturas do mundo.	Pavilhão da escola (envolvimento de famílias e alunos)	Promover a diversidade cultural e a socialização; Desenvolver capacidades manuais e o respeito pela diversidade cultural.	Participação nas atividades, respeito pela diversidade; Qualidade da performance, confiança dos alunos.

Fonte: autoria própria

O projeto anual apresentado tende a promover uma maior integração entre o Pré-escolar e o 1º CEB através de atividades diversificadas e envolventes, criando um ambiente educativo que respeite e estimule o desenvolvimento completo das crianças. Para além disso visa formar crianças criativas, curiosas e preparadas para os desafios futuros, investindo em atividades que exigem articulação e sequencialidade curricular, promotoras de aprendizagens estruturantes.

Serra (2004) refere que “através da articulação curricular, poder-se-á estabelecer uma conexão entre as partes, de forma que a escola e o jardim de infância se organizem em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam” (p.78), sendo da responsabilidade dos

docentes planifiquem as atividades em conjunto, onde envolvam a preparação das crianças para um novo ciclo.

Para a implementação do projeto é necessária uma preparação conjunta, bem como a monitorização ao longo da implementação do projeto. Para tal apresentam-se os momentos e procedimentos anuais de reflexão conjunta:

Tabela 6 - Momentos e procedimentos, de equipas, na articulação entre Pré-escolar e o 1º CEB.

Momentos e Procedimentos, anuais, na articulação entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo:			
Momento	Data:	Participantes:	Objetivos:
1ª Reunião	Início de setembro	Diretor escolar; Diretor pedagógico; Professores 1º ciclo; Educadores.	Planificar as atividades conjuntas. Preparar a 1ª reunião de pais/encarregados de educação (no 1º ciclo) para que o educador possa estar presente e colabore na receção aos pais e posteriormente aos alunos.
2ª Reunião	Primeira quinzena de setembro:	Professores do 1º ano de escolaridade; Educadores dos 5 anos.	Partilhar conhecimentos e desenvolvimento de aprendizagens de cada criança que transitou.
3ª Reunião	Primeira quinzena de setembro	Professores do 1º ano de escolaridade; Educadores dos 5 anos.	Criar fichas diagnósticas para aplicar aos alunos que transitaram para o 1º ano.
4ª Reunião	Meados de novembro	Professores do 1º ano de escolaridade; Educadores dos 5 anos.	Avaliar as atividades elaboradas, até à data; Projetar, caso seja necessário, melhorias à planificação.
5ª Reunião	Início de dezembro	Diretor escolar; Diretor pedagógico; Professores 1º ciclo; Educadores.	Criar um teatro de Natal, envolvendo todos os alunos da escola, com um tema apelativo.
6ª Reunião	Início de janeiro	Professores 1º ciclo; Educadores.	Organizar materiais necessários para a implementação das atividades dos meses seguintes.
7ª Reunião	Final de janeiro	Diretor escolar; Diretor Pedagógico; Professores 1º ciclo; Educadores.	Apresentar as aprendizagens a adquirir no final do 1º ano de escolaridade (conteúdos curriculares). Identificar melhorias, pelos professores do 1º ano, nas áreas a ser trabalhadas nos alunos dos 5 anos, a serem trabalhadas de forma mais intencional.
8ª Reunião	Início de março	Diretor pedagógico; Professores 1º ciclo;	Monitorizar as atividades decorridas; Identificar pontos fortes e pontos fracos.

Aprendizagens conjuntas a propósito da articulação entre Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: a supervisão colaborativa ao serviço da prestação da melhoria do serviço educativo

		Educadores.	
9ª Reunião	Fim de abril	Diretor escolar; Diretor Pedagógico; Professores 1º ciclo; Educadores.	Avaliar as atividades. Planear a visita dos alunos do 1º CEB (4º ano) a uma escola de 2º CEB.
10ª Reunião	Início de maio	Professores 1º ciclo; Educadores.	Organizar materiais necessários para a implementação das atividades dos meses seguintes; Reestruturar as atividades necessárias.
11ª Reunião	Início de julho	Diretor escolar; Diretor pedagógico; Professores 1º ciclo; Educadores.	Avaliar o projeto anual (proposta de melhorias e inovações).
12ª Reunião	Primeira quinzena de julho	Diretor escolar; Diretor pedagógico; Professores 1º ciclo; Educadores.	Definir propostas de trabalho, ao nível da articulação de estratégias de ação, para o ano letivo seguinte.

Fonte: autoria própria

Considera-se que através desta proposta de articulação entre o Pré-escolar e o 1º CEB, o desenvolvimento pessoal e profissional possa ser significativamente potenciado. Esta abordagem promove um ambiente de colaboração contínua e reflexão conjunta, onde os educadores e professores trabalham lado a lado, partilhando experiências e conhecimentos. Segundo Garcia (1999) pode-se encarar “o desenvolvimento profissional dos professores como uma encruzilhada, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (p. 139).

Ao planificar e executar atividades conjuntas, ambos os níveis de ensino têm a oportunidade de aprender novas metodologias, técnicas pedagógicas e estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas nos diferentes contextos. Ou seja, esse intercâmbio de saberes não só favorece a prática pedagógica de cada um, como também fortalece a coesão e o espírito de equipa entre os diferentes profissionais.

Seria igualmente interessante criar uma comunidade de aprendizagem, como defendia Wenger (1998),

Communities of practice are everywhere. We all belong to a number of them - at work, at school, at home, in our hobbies. Some have a name, some don't. We are core members of some and we belong to others more peripherally. You may be a member of a band, or you may just come to rehearsals to hang around with the group. You may lead a group of consultants who specialize in telecommunication strategies, or you may just stay in touch to keep informed about developments in the field. Or you may have just joined a community and are still trying to find your place

in it. Whatever from our participation takes, most of us are familiar with the experience of belonging to a community of practice” (p. 2).

Ainda, de acordo com Wenger os membros desta comunidade devem trabalhar diariamente de forma informal, para discutir, resolver problemas, que surjam nas atividades do dia-a-dia, e partilhar ideias de melhorias. Day (2007) também definia a comunidade de aprendizagem como “um local onde o conhecimento é usado em acção e desenvolvido em formar que são aceitáveis em qualquer comunidade” (p.31).

Desta forma, assume-se, cada vez mais, a mais-valia da articulação entre o Pré-escolar e o 1º CEB. Tal como é apresentado na proposta anterior, a existência de reuniões regulares e avaliações conjuntas proporciona a identificação de áreas de melhoria e celebrar os sucessos coletivos. Se por um lado beneficia diretamente a formação contínua dos docentes, por outro lado esta dinâmica colaborativa ainda impulsiona o desenvolvimento de capacidades interpessoais, como a comunicação, a empatia e a cooperação entre eles. Tudo isto leva a um fim comum que é o desenvolvimento integral dos alunos e a notoriedade da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação envolveu oito professores de 1º CEB e quatro educadoras. Todos estes profissionais têm mais de quinze anos de experiência na área da educação e pertencem à instituição privada em estudo, igualmente há mais de quinze anos.

Acreditando ser crucial fornecer à criança todas as bases necessárias para uma transição suave e tranquila e pensando na qualidade da escola, do ensino e consequentemente no sucesso dos alunos, este estudo teve como principais objetivos investigar e analisar as diferentes teorias sobre a articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB, auscultar as perceções dos docentes sobre a importância desses processos, promover encontros colaborativos e supervisivos para fortalecer o conhecimento profissional, e propor um projeto de articulação que valorize a supervisão colaborativa e dialógica.

A metodologia qualitativa adotada, baseada em *Focus Group* com professoras e educadoras, permitiu uma exploração profunda dos aspetos do desenvolvimento profissional, trabalho colaborativo e supervisivo, assim como dos processos de articulação, transição e continuidade educativa. As discussões nos *Focus Group* revelaram a importância de uma prática reflexiva e colaborativa, onde as docentes puderam partilhar as suas experiências, desafios e soluções práticas, enriquecendo-se como profissionais. Estes encontros colaborativos mostraram-se eficazes na promoção de um conhecimento profissional mais profundo e articulado, incentivando a troca de boas práticas e a construção conjunta de soluções pedagógicas para a instituição em estudo.

Ao longo do desenvolvimento desta investigação compreendeu-se que a colaboração entre equipas é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores. Esta prevê um olhar coletivo, a partilha de informação, a comunicação entre os docentes, para os meus objetivos. Entende-se que o diálogo, a reflexão e a colaboração são aspetos essenciais para a melhoria das suas práticas.

No final desta investigação destaca-se que a articulação entre o Pré-escolar e o 1º CEB é importante para assegurar uma transição suave, entre os cinco anos e o primeiro ano da escolaridade obrigatória, e uma continuidade educativa, no que respeita às aprendizagens como nos laços afetivos e de socialização.

Compreendeu-se que este trabalho colaborativo é uma mais-valia para o desenvolvimento profissional, uma vez que aprendemos uns com os outros. A comunicação em equipa e a planificação de práticas conjuntas, reforçam esta ideia da supervisão colaborativa e dialógica.

Segundo Alarcão e Roldão (2008) “as tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de autossupervisão e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento (...)” (p. 19).

Em suma, a proposta desenvolvida, com base em ideias conjuntas, visa criar uma ponte sólida entre os dois níveis de ensino. Espera-se que este projeto não apenas melhore as práticas de articulação entre os dois níveis de ensino, mas também contribua significativamente para o desenvolvimento profissional dos docentes, resultando em práticas mais eficazes nesta instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.
- Alarcão, I. (Coord.). (2008). *A Educação das crianças dos 0 aos 12*. CNE. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Alonso, L. (2008). *Uma política coerente para a educação das crianças em Portugal. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, Lisboa.
- Alves, F. (2001). *O Encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, J. (2001). *Formação contínua de professores: desenvolvimento profissional e práticas reflexivas*. Porto Editora.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, (pp. 89-122). Porto Editora. <http://hdl.handle.net/10400.22/12232>

- Aniceto, J. (2010). *Articulação curricular pré-escolar/1.º ciclo do ensino básico: práticas colaborativas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1428>
- Barbosa, E. (2010). *Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/14582>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Chambel, M. C. (2015). *A Importância da continuidade educativa e da articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14272/1/Cristina%20Chambel_Tese%20Final.doc-%20Final.pdf
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Darling-Hammond, I. (1997). *The right to learn: a blueprint for creating schools that work*. Jossey-Bass.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Day, C. (2007). A liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo de professores. In J. Morgado & M. Reis (Eds.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias*, (pp. 29-40). Universidade do Minho.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Editora.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Free Press.
- Formosinho, J. (2002). *Supervisão na formação de professores: da sala à escola*. Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gomez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, D. (2010). *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e)portfolio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor: Um estudo de caso*. Tese de Doutoramento, Universidade de Vigo.
- Gonçalves, D. & Nogueira, I.C. (2019). Eixos estruturantes do desenvolvimento profissional docente. In N. Fraga (Org.), *CIEC 2018 - II Conferência Internacional de Educação Comparada* (pp.525-536). CIE-UMa.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente. *Sísifo*, 8, 23-36. <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=119>
- Guskey, T.R. (1986). Staff development and the process of change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X015005005>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: a practical guide for applied research*. SAGE Publications.
- Madeira, L. (2017). Contributos para o estudo da escola como organização aprendente: Estudo Empírico num Agrupamento de Escolas de Faro. Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/10047>

- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1^{as} etapas da educação básica (Educação pré-escolar, 1^o ciclo). *Revista Aprender*, 26,33-40.
- Ministério da Educação. (2007). *Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007: Gestão do currículo na educação pré-escolar - Contributos para a sua operacionalização*. DGIDC. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17_dsdc_depeb_2007.pdf
- Morais, D., et al (2003). Supervisão colaborativa: potencial na formação contínua do professor. In *Pedagogia para a autonomia – resistir e agir estrategicamente: Atas do 2º encontro do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a autonomia (GT – PA)*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Moreira, M. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), 48-63. <http://dx.doi.org/10.14244/198271991380>
- Morgado, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto Editores.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor*. Porto Editora.
- Nabuco, M. E. (1992). Transição do pré-escolar para o ensino básico. *Inovação*, 5(1), 81-93.
- Nabuco, M. E. & Lobo, M. M. (1997). Articulação entre o jardim de infância e o 1.º ciclo do ensino básico (um estudo comparativo). *Saber (e) Educar*, 2, 31-41. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/963>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro*. EDUCA.
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A Escola da Infância: Teorias e Práticas*. Porto Editora.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*, (pp.29-42). Associação de Professores de Matemática.

https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador#fullTextFileContent

Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Texto Editora.

Ponte, J. (1994). Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. *Revista Educação e Matemática*, 31, 9- 20.

Ponte, J. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In Actas do ProfMat 98, (pp. 27-44). APM.

Ponte, J. (1998). O conhecimento profissional do professor de matemática. *Educação, Sociedade e Culturas*, 9, 189-195.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Serra, P. (2004). *Articulação curricular: desafios e perspectivas*. Porto Editora.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.

Silva, I., Veloso, A., & Keating, J. (2014). Focus group: considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175–190.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/4703>

Silva, I. (Coord.). (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. ME/DGE.
<https://www.dge.mec.pt/ocepe/>

- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Exedra*, 1, 111-118.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398957>
- Sousa, M.& Batista, J. (2011). *Como fazer investigação: dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Pactor
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Edições ASA.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/85381/1/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

ANEXOS

ANEXO A

Marcação/agendamento de encontros



ANEXO B

(Projeto de Transição para o 1º CEB da instituição em estudo)

Planificação do Projeto de Transição para o 1º ciclo do ensino básico (Ano Letivo 23/24)

Objetivos:

- Sensibilizar os alunos para as mudanças que ocorrem na transição para o 1º ciclo do ensino básico (1ºCEB);
- Estabelecer o contacto com o contexto de sala de aula (1º ano), docentes e alunos mais velhos;
- Sensibilizar as famílias para os desafios na transição para o 1º CEB e identificar estratégias facilitadoras da mesma.

Metodologia:

Partindo da história “O Carlitos e a Carlota vão para o 1º ano” (elaborada por alunos no ano letivo anterior), os alunos irão contar com um conjunto de experiências que lhes permitirão construir a sua história de transição para o 1ºCEB. As experiências passarão por visitas ao espaço de 1º ciclo do ensino básico (sala de aula e recreio) e visita dos alunos e docentes do 1º ciclo à sala da pré-escolar. A integração das experiências será feita através da construção e ilustração de uma história.

A história será partilhada com as respetivas famílias pois pretende ser um facilitador na etapa subsequente. Simultaneamente, as famílias receberão um panfleto com alguns aspetos para os quais devem estar atentos na transição e estratégias que poderão usar.

Nota: As crianças cujos pais pediram adiamento irão ficar com os meninos dos 4 anos e realizarão atividades posteriormente, se se justificar.

Cronograma:

As sessões estão previstas na segunda quinzena de maio e durante o mês de junho, de acordo com a disponibilidades dos grupos dos 5 anos, professoras e alunos do 1º CEB envolvidos. O flyer será enviado às famílias durante o mês de maio, depois do primeiro contacto com os grupos sobre o respetivo tema.

A apresentação do projeto aos pais será realizada no dia 24 de abril de 2024.