



Articulação Entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico (um estudo comparativo)

Maria Emília Nabuco*
Maria Miquelina Lobo**

I - INTRODUÇÃO

A articulação entre o jardim de infância e a escola do 1º ciclo do ensino básico foi recomendada desde os primeiros trabalhos da Comissão de Educação do Conselho da Europa. Já na 6ª Conferência dos Ministros Europeus de Educação em 1969, prelúdio do primeiro Simpósio de Veneza de 1971, foi definido o quadro dos trabalhos a discutir nos simpósios posteriores e foi enviado um questionário a todos os estados membros, cujos resultados revelaram que cerca de metade dos países reconhecia oficialmente a existência de problemas de articulação entre os dois sectores de ensino. Os principais pontos de divergência encontrados diziam respeito à organização e administração das instituições, à formação dos profissionais, à carreira docente, aos métodos pedagógicos e aos programas.

Dos Simpósios de Versailles (1975) e Bournemouth (1977) saíram recomendações para todos os estados membros do Conselho da Europa tais como:

“- Organizar a escolaridade, nomeadamente, o último ano da educação pré-escolar e o primeiro ano do ensino primário com o máximo de flexibilidade;

- favorecer, na medida do possível, a individualização de certos tipos de aquisições, adaptando e doseando as progressões de forma a evitar os atrasos e eliminar as repetências;

- estar atento ao que complementa a educação pré-escolar e o ensino básico para que seja compreendido por todos a todos os níveis, para que a continuidade entre os dois sectores seja assegurada o melhor possível” (CCC, 1988, p.24).

“- Definir o currículo de educação pré-escolar e o do ensino primário como um todo contínuo, partindo das aprendizagens elementares que, posteriormente, se organizam em disciplinas;

- estudar diversos métodos e estratégias que facilitem a continuidade dos programas” (CCC, 1981, p.28.).

* Professora da Escola Superior de Educação de Lisboa.

** Coordenadora do Núcleo de Educação Pré-Escolar do Departamento de Educação Básica.

Para que todas estas resoluções possam ser levadas à prática é necessário, segundo Richards (1981), que os professores dos diferentes níveis de ensino trabalhem juntos e pensem em conjunto o planeamento a longo prazo. No entanto, há grandes diferenças na filosofia com que se tem vindo a encarar o pré-escolar e o ensino básico. 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 de leitura, escrita, matemática e ciências. O carácter específico de promoção do desenvolvimento da criança na educação pré-escolar levou a uma atitude crítica por parte dos educadores, nem sempre justa, sobre as atitudes dos professores do 1º ciclo considerando-os tradicionais e conservadores nas suas práticas pedagógicas, enquanto os professores, por seu lado, criticam os educadores considerando as práticas do jardim de infância como indisciplinadas, caracterizando o currículo como sendo só brincadeira. Os casos de efectiva colaboração entre os docentes dos dois níveis ainda se podem considerar como excepções. No entanto, já é frequente encontrar colaboração em determinadas actividades, tais como passeios ou festas realizadas em conjunto, geralmente sem reflexão e sem avaliação.

Com o objectivo de estudar a continuidade entre os níveis de ensino anteriormente mencionados têm sido realizados trabalhos de investigação dos quais se destacam apenas alguns. Barret (1986) realizou um estudo em 34 escolas inglesas, encontrando diferenças entre o pré-escolar e o ensino básico no que diz respeito à possibilidade de escolha de actividades. Constatou que os professores de ambos os níveis de ensino tinham necessidade de clarificar ideias acerca do jogo e do trabalho. Apercebeu-se que os professores não tinham ideias claras acerca do que as crianças sabiam quando entravam na escola, nem eram capazes de se aperceber das diferenças individuais de cada criança.

Em 1988 Tizard, Blatchford, Burke, Farquhar e Plewis realizaram um estudo em 33 escolas do ensino básico da cidade de Londres, verificando que nesse nível de ensino existia a tendência para a diminuição do tempo dedicado ao jogo, enquanto o dedicado à matemática e linguagem aumentava, podendo perfazer um total de dois terços do tempo lectivo. Observaram que 21% do tempo era dedicado a trabalhos criativos e 3% dedicado ao jogo, e que a interacção com o professor diminuía ao longo dos três primeiros anos do ensino básico. As crianças raramente foram observadas a trabalhar em conjunto, em pares ou em pequenos grupos. Constataram ainda que no primeiro ano do ensino básico se privilegiava a relação professor aluno e não tanto a relação das crianças entre si. O progresso na leitura e escrita estava relacionado com o aumento de conhecimento que os pais tinham dos programas e do contacto que tinham com a escola.

O estudo realizado por Rodrigues (1992) com os alunos dos cursos de formação de educadores de infância e de professores do primeiro ciclo da Escola Superior de Educação de Santarém concluiu que apesar de não haver diferenças no estatuto profissional dos docentes e na sua formação inicial, existe um fosso entre os dois tipos de profissionais, entre as suas práticas e as vivências das crianças em cada nível. Que as representações dos educadores são de uma escola básica conservadora e tradicionalmente centrada na aquisição de conhecimentos, em oposição a uma imagem de escola aberta e inovadora, trabalhando em estreita ligação com as famílias, o meio e o jardim de infância. Conclui também que é necessário agir ao nível da formação inicial e contínua dos docentes.

Outro estudo efectuado em Portugal por Martins e Camilo (1994), teve como principal objectivo, ensaiar com crianças e técnicos dos dois níveis de ensino, estratégias facilitadoras da articulação entre o jardim de infância e o primeiro ano do ensino básico. O estudo foi efectuado em escolas com os dois níveis de ensino e com educadores e professores que não tinham experiência de trabalho em comum. Os profissionais entrevistados, após terem sido lançadas as estratégias, referem que é importante a articulação entre os dois níveis de ensino, que é importante a troca de experiências entre os profissionais, que é bom haver visitas mútuas às salas de aulas e que é importante a implicação dos encarregados de educação no processo educativo.

2 - MÉTODO

Com o objectivo de saber se existem descontinuidades no processo educativo das crianças entre os dois níveis de ensino, o jardim de infância e o primeiro ciclo do ensino básico, foram realizados dois estudos: Nabuco (1990) e Lobo (1996) que de seguida se descrevem e comparam. O primeiro (Nabuco, 1990) foi realizado em três escolas da periferia da cidade de Londres. Cada uma das três escolas possuía ensino básico e ainda uma sala de jardim de infância em anexo. Eram escolas construídas entre 1815/1877 e com população compreendida entre 202/329 crianças. Foram observadas 22 crianças (11 meninas e 11 meninos). As crianças no início do estudo tinham idades compreendidas entre 4 anos e 7 meses e 4 anos e 10 meses. As crianças, no Reino Unido, realizam a sua passagem para o básico imediatamente após terem completado os cinco anos de idade. O método utilizado para a pesquisa foi o método de observação na sua variante de "amostra no tempo". Foi construída uma grelha de análise, testando-se em estudo piloto o número de horas considerado suficiente. A concordância entre os juizes revelou um valor de 0.90 com o coeficiente "Pi" de Scott. A grelha de análise para a observação por

períodos de 10 minutos, com registos de comportamentos dominantes em intervalos de 10 segundos, foi construída pela autora do estudo, com base na grelha de análise de Flandres (1970). Os itens fundamentais da observação constam da grelha de observação (Figura 1). Cada criança foi observada 6 vezes ao longo das últimas semanas de permanência no jardim de infância, e 6 vezes ao longo das três primeiras semanas de frequência do ensino básico, perfazendo um total de 2 horas de observação por cada criança. As observações foram feitas de modo a cobrir todas as horas do dia e todas as actividades. Foram entrevistados os educadores, os professores, assim como os directores das respectivas instituições.

O segundo estudo (Lobo, 1996) foi uma réplica do estudo realizado por Nabuco (1990). O estudo foi realizado com 20 crianças (10 meninos e 10 meninas) a frequentarem 4 escolas, 2 da cidade e 2 da periferia de Lisboa. Os edifícios das três escolas foram construídos respectivamente há 6, 12 e 100 anos. As crianças eram um ano mais velhas do que as crianças inglesas, tinham no início do trabalho respectivamente entre os 5 anos e 6 meses e 6 anos e 10 meses, visto que a transição se faz um ano mais cedo em Inglaterra do que em Portugal. Os procedimentos para a observação e o tempo e grelha de observação foram exactamente os mesmos que os usados no estudo de Nabuco (1990).

3 - RESULTADOS

Os dados recolhidos foram tratados estatisticamente por análise de interações e análise de variância. Os resultados do primeiro estudo (Nabuco, 1990) revelaram que, após a transição houve mudanças no comportamento das crianças em 10 categorias das 17 observadas. No entanto, metade das crianças revelaram mudanças significativas no seu comportamento em 6: “trabalhar sozinho”, “brincar sozinho”, “não está a prestar atenção ou está a portar-se mal”, “ouvir o professor e aceitar as suas ideias”, “brincar ou conversar com outra(s) criança(s)” e “silêncio”. Os resultados do segundo estudo (Lobo, 1996) revelaram que, após a transição houve mudanças no comportamento das crianças em 9 categorias: “trabalhar sozinho”, “brincar sozinho”, “muda de actividades”, “ouve o professor e aceita as suas ideias”, “trabalha com as outras crianças”, “brinca com as outras crianças”, “ouve as outras crianças”, “olha e observa as outras crianças” e “silêncio”.

Observam-se semelhanças de resultados em cinco categorias: “brinca sozinha”, “muda de actividades”, “ouve/aceita o que o professor diz”, “joga/fala com as outras crianças” e “olha e observa as outras crianças”. Nas categorias “brinca sozinho”, “brinca com as outras crianças” e “ouve/aceita o que o professor diz”, em ambos os estudos verifica-se (Figuras 2 a 7) que o conjunto das crianças teve

mais oportunidade de brincar sozinha, brincar com as outras crianças e ouvir/aceitar o que o professor diz no Jardim de Infância do que na escola do ensino básico, sendo significativas as diferenças entre os dois níveis de ensino ($p < 0.05$). No entanto, não existem diferenças significativas entre sexos.

Já no que respeita às categorias “olha e observa as outras crianças” e “muda de actividades” quer no estudo de Nabuco (1990), quer no de Lobo (1996), verifica-se que o conjunto das crianças teve mais oportunidade de olhar e observar as outras crianças e mudar de actividades no jardim de infância do que na escola do ensino básico, não sendo significativas as diferenças entre os dois níveis de ensino nem significativas as diferenças entre sexos.

O estudo de Lobo (1996) revela (Figura 8) que as crianças trabalham mais tempo sozinhas no básico do que no jardim de infância, sendo as diferenças significativas ($p < 0.05$), não havendo porém diferenças significativas entre sexos. A categoria “trabalha com as outras crianças” revela (Figura 9), neste estudo, que as crianças dispõem de mais tempo para trabalhar com as outras crianças no jardim de infância do que no ensino básico sendo estas diferenças significativas ($p < 0.05$), não sendo porém significativas as diferenças entre sexos.

Lobo (1996) destaca ainda (Figura 10) que na categoria “ouve as outras crianças”, as crianças dispuseram de mais tempo para ouvir as outras crianças no jardim de infância do que no ensino básico e estas diferenças revelaram-se significativas ($p < 0.05$). A categoria “silêncio” diz respeito ao tempo de que as crianças dispunham para tomar a sua pequena merenda a meio da manhã ou ao tempo de esperar pela professora para lhes dizer o que deveriam fazer. Pois bem, Lobo (1996) mostra (Figura 11) que as crianças gastavam mais tempo neste tipo de actividades no ensino básico do que no jardim de infância, com diferenças significativas sob o ponto de vista estatístico ($p < 0.05$), não havendo porém diferenças significativas entre sexos.

Conclui-se portanto, que nas amostras estudadas, em Inglaterra por Nabuco (1990) e em Portugal por Lobo (1996), no que diz respeito à transição entre o jardim de infância e o primeiro ano do ensino básico, existem descontinuidades no brincar sozinho, no mudar de actividades, no ouvir o adulto, no brincar com as outras crianças e no olhar e observar as outras crianças. Em todas estas categorias notaram-se diferenças significativas, sendo o jardim de infância quem mais proporcionava este tipo de actividades.

Foi na amostra portuguesa (Lobo, 1996) que as crianças evidenciaram trabalhar mais tempo no ensino básico do que no jardim de infância e ainda gastar mais tempo a esperar pela professora. Mas ficou claro que as crianças trabalharam e ouviram menos as outras crianças no ensino básico do que no jardim de infância.

Não se verificaram, nos dois estudos, diferenças significativas entre meninos e meninas, para cada uma das categorias observadas.

Pela análise dos resultados nos dois estudos podemos concluir que existem descontinuidades nas atitudes e comportamentos das crianças nos dois níveis de ensino. Que fazer então para que se criem condições favoráveis à continuidade? Em primeiro lugar que os educadores e professores contactem e se conheçam criando estratégias de colaboração em projectos concretos de educação. Que ambos, já desde a sua formação inicial, tenham um conhecimento real dos objectivos educacionais e comportamentais exigidos em cada um dos níveis de ensino e ainda que os educadores informem os professores das aprendizagens das crianças e do seu comportamento antes destas ingressarem no 1º ano de escolaridade.

É muito importante a colaboração dos pais. Watt e Flett (1985) já tinham chamado a atenção para o facto dos pais serem os melhores facilitadores da continuidade entre níveis de ensino, devendo, portanto, educadores e professores solicitar a ajuda dos pais em períodos de transição.

BIBLIOGRAFIA

C.C.C. (1981). *L'Éducation Préscolaire*. Strasbourg, Conseil de L'Europe.

C.C.C. (1988). *Les Grands Priorités de L'Éducation Préscolaire*. Strasbourg, Conseil de L'Europe.

Flandres, N., A. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. New York. Addison Wesley Publishing Company.

Lobo, M., M., S. (1996). *Transição Jardim de Infância/Escola Básica*. Lisboa. (Trabalho não publicado).

Martins, A. e Camilo, R. (1994). *Estratégias Facilitadoras da Articulação Jardim de Infância/1º ano de Escolaridade*. Lisboa. (Trabalho não publicado).

Nabuco, M. (1990) *Transition from Pre-School to Primary School*. Report submitted in partial fulfilment of the requirements of the Masters Degree in Child Development with Early Childhood Education, University of London.

Nabuco, M. (1992). Transição do pré-escolar para o ensino básico. Inovação, 5(1), 81-93.

Richards, C., Clayfield, R. & Loftause, B. (1984). Study of Primary Education: A Source Book. Vols. 1, 2, & 3, London: The Falmer Press.

Rodrigues, I. (1994). L'école Maternelle et L'école Élémentaire: Deux Institutions qui se Tournent le Dos? Université de Caen. Département des Sciences de l'éducation. (Trabalho não publicado).

Tizard, B., Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C., Plewis, I. (1988). Young Children at School in the Inner City. London. Lawrence Erlbaum Ass.

Watt, J. & Flett, M. (1985). Continuity in Early Education, the Role of Parents. Department of Education, Aberdeen University. Aberdeen.

FIGURA 2

Brinca sozinho (Portugal)

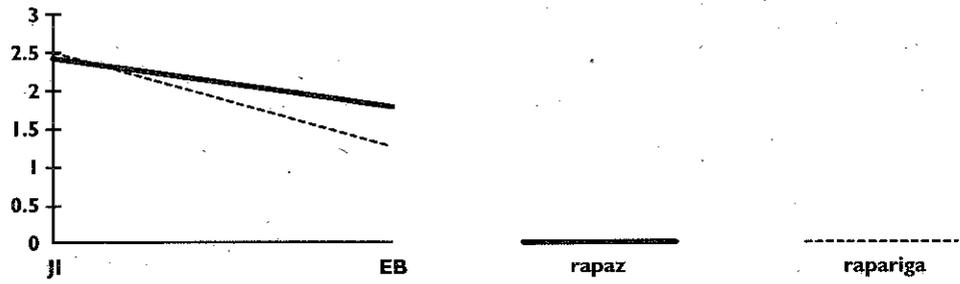
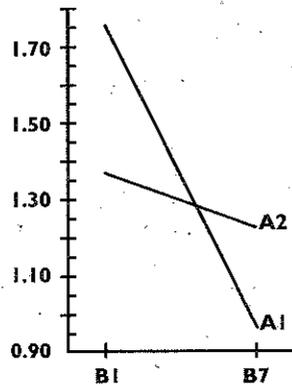


FIGURA 3

Brinca sozinho (Inglaterra)



A1 - raparigas
A2 - rapazes
B1 - jardim de infância
B2 - ensino básico

FIGURA 4

Brinca com as outras crianças (Portugal)

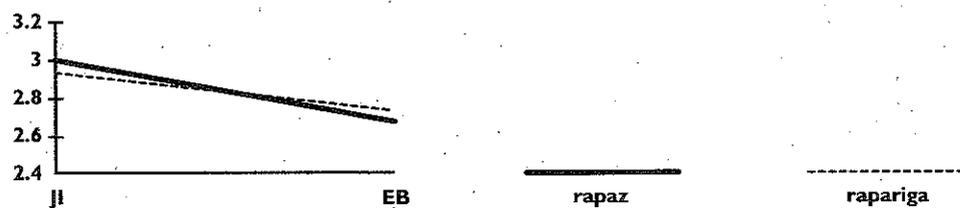
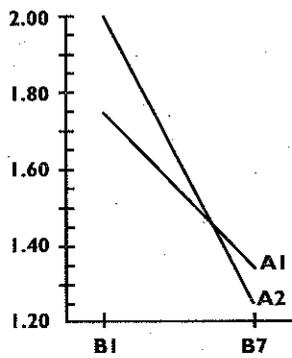


FIGURA 5

Brinca com as outras crianças (Inglaterra)



A1 - raparigas
A2 - rapazes
B1 - jardim de infância
B2 - ensino básico

FIGURA 6

Ouve / Aceita o que o professor diz (Portugal)

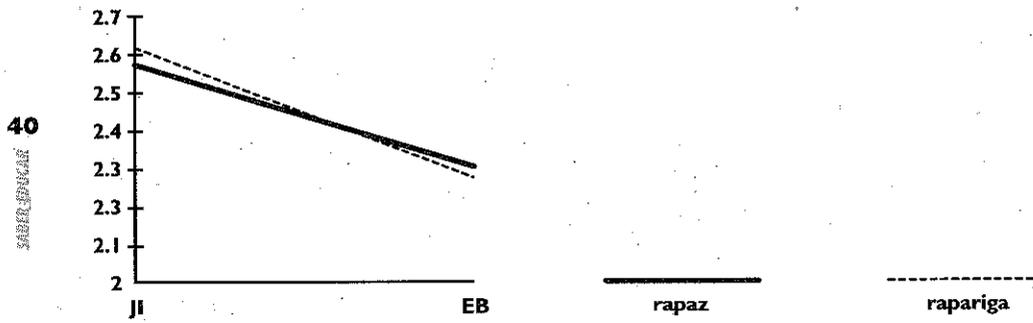
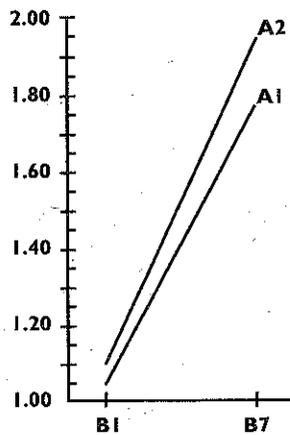


FIGURA 7

Ouve / Aceita o que o professor diz (Inglaterra)



A1 - raparigas
A2 - rapazes
B1 - jardim de infância
B2 - ensino básico

FIGURA 8

Trabalha sozinha (Portugal)

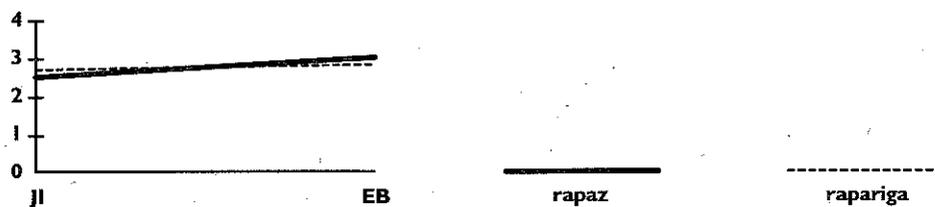


FIGURA 9

Trabalha com as outras crianças (Portugal)

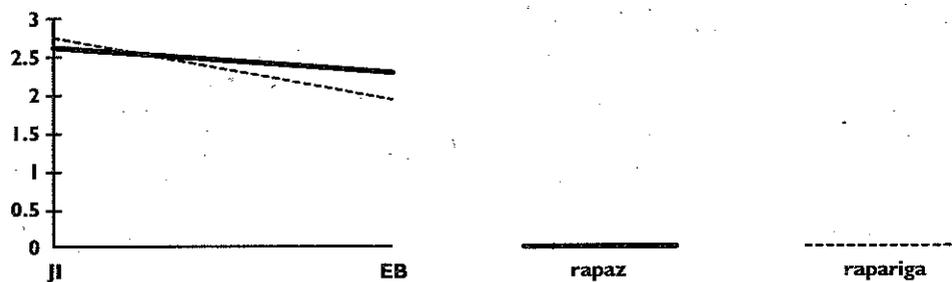


FIGURA 10

Ouve as outras crianças (Portugal)



FIGURA 11

Silêncio (Portugal)

