

Maio 2024

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

Ações estratégicas de articulação pedagógica e curricular entre o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: estudo de um caso

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

Maria Fernanda da Silva Amorim da Mota Teixeira

ORIENTAÇÃO

Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves



PAULA
FRASSINETTI

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA

PROFISSIONAL

Ações estratégicas de articulação pedagógica e curricular entre o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: estudo de um caso

Trabalho de projeto apresentado à

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

para obtenção do grau de

Mestre em Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Orientação da Prática

Profissional

Por Maria Fernanda da Silva Amorim da Mota Teixeira

Sob Orientação da **Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves**

Maio de 2024

*Ações estratégicas de articulação
pedagógica e curricular entre o 1.º e 2.º
Ciclo do Ensino Básico: estudo de um caso*

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação: área de especialização em Supervisão Pedagógica e Orientação da Prática Profissional realizado sob a orientação científica de Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

Maria Fernanda da Silva Amorim da Mota Teixeira

Porto

2024



Dedico este projeto a todos que ainda sonham ...

Aos que comigo calcorreiam as montanhas,

Afastando os escolhos que encontram no caminho...

Como diz o pedagogo, escritor

Pelo sonho é que vamos!

Dedico ainda à Minha Mãe que partiu sem ver este meu sonho realizado!!!

RESUMO

O conceito de articulação e de sequencialidade das aprendizagens feitas pelos alunos, ao longo da escolaridade obrigatória, encontra-se muito ligada à construção dos Agrupamentos de Escolas e em função do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O presente estudo desenvolvido num Agrupamento de Escolas permitiu-nos entender o que pensam os docentes de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico sobre esta problemática e de que modo a articulação vertical curricular é implementada entre estes dois ciclos. Através deste estudo, concluímos que os docentes entendem o que se pretende com a articulação vertical e que se preocupam com o facto desta prática não estar ainda enraizada no exercício profissional. Para os docentes o trabalho colaborativo entre estes dois ciclos é de fulcral importância, assim como a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Daí considerarmos o papel da supervisão pedagógica, num sentido dialógico, na promoção da articulação vertical, porque a partilha, os olhares conjuntos, a confrontação e negociação, entre outros, provoca uma melhoria biunívoca, deveras importante para a melhoria da prestação do serviço educativo. As dificuldades que os alunos sentem aquando da transição de ciclo aponta para diferentes culturas profissionais e para uma necessidade de articulação curricular e de atividades conjuntas entre os ciclos.

Este trabalho de projeto serviu ainda para (co)construir uma proposta de articulação curricular vertical que poderá ser implementada pelo Agrupamento.

PALAVRAS-CHAVE: articulação vertical; currículo; colaboração; supervisão dialógica.

ABSTRACT

The concept of articulation and sequencing of students' learning throughout compulsory schooling is closely linked to the construction of School Clusters and in accordance with the Students' Profile by the End of Compulsory Schooling.

The present study, conducted in a School Cluster, allowed us to understand what teachers in the 1st and 2nd cycles of Basic Education think about this issue and how vertical curricular articulation is implemented between these two cycles. Through this study, we concluded that teachers understand the purpose of vertical articulation and are concerned that this practice is not yet deeply rooted in their professional practice. For teachers, not only collaborative work between these two cycles is of the utmost importance, but also a reflection on pedagogical practices is required.

Hence, we consider the role of pedagogical supervision, in a dialogical approach, in promoting vertical articulation, because sharing, joint perspectives, confrontation, negotiation, among other things, lead to a mutually beneficial improvement, crucial for improving the provision of educational services. The difficulties students face during the transition between cycles point to different professional cultures and to the need for curricular articulation and joint activities between cycles.

This project work also served to co-construct a proposal for vertical curricular articulation that may be implemented by the School Cluster.

KEYWORDS: vertical articulation; school curriculum; collaboration; dialogic supervision.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que comigo calcorream este caminho!

À minha família, ao meu marido, companheiro de todas as horas; aos meus filhos que me ajudaram a ultrapassar barreiras!

Aos colegas de curso, pois juntos ultrapassámos este desafio! Neste grupo destaco a Tucha pela sua amizade! Imensamente grata!

A todos os colegas de escola, nomeadamente ao Senhor Diretor pela sua amizade!

A todos os docentes da ESEPF pela elevada estima e pelos ensinamentos e reflexões conjuntas.

No final, e porque os últimos merecem o destaque especial, um agradecimento enorme para a minha querida Orientadora, a Professora Daniela Gonçalves, pela sua sabedoria, amizade e estima! Eternamente grata! Sem o seu apoio e encorajamento este projeto não teria chegado a bom porto.

A todos, o meu muito, muito obrigada!

LISTA DE ABREVIATURAS

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

AE – Aprendizagens Essenciais

CEF – Cursos de Educação e Formação

DAC – Domínio de Autonomia Curricular

DGE – Direção Geral de Educação

DIC – Domínio de Integração Curricular

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EQAVET - European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training, em português Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissional

IGEC – Inspeção Geral de Educação e Ciência

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

TEIP – Território Educativo de Educação Prioritária

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Conceptualização da supervisão

Figura 2 – Processos de integração teoria-prática

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Grupo de recrutamento

Gráfico 2 – Género dos docentes

Gráfico 3 – Docentes por Quadro

Gráfico 4 – Habilitações académicas dos docentes

Gráfico 5 – Tempo de serviço docente

Gráfico 6 – Coordenador de departamento

Gráfico 7 – Relação entre a articulação vertical e a qualidade da prestação do serviço educativo

Gráfico 8 – Relação entre a articulação horizontal e a qualidade da prestação do serviço educativo

Gráfico 9 – Articulação entre ciclos: monodocência

Gráfico 10 - “Passagem de testemunho”: momento auge da articulação

Gráfico 11 – Reunião: informação sobre os alunos

Gráfico 12 - Articulação como fio condutor das aprendizagens

Gráfico 13 - A articulação horizontal e vertical e a excelência no serviço educativo

Gráfico 14 - Conhecimento das AE dos diferentes anos de escolaridade

Gráfico 15 - A articulação não é importante, só é necessário cumprir as AE

Gráfico 16 – Reunião: articulação vertical

Gráfico 17 - Planificação conjunta de atividades

Gráfico 18 - Articulação no início e no final do ano

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Etapas do trabalho de campo

Tabela 2 - Pré-requisitos dos alunos aquando do ingresso no 2.º Ciclo

“A grande originalidade não é dizer coisas novas,
mas ser novo diante de coisas velhas”.

Vergílio Ferreira, Conta-Corrente III

Índice

Introdução	1
I Enquadramento Teórico	3
1. Conceitos de articulação e sequencialidade	3
1.1. A mudança e a articulação vertical	6
1.2. Articulação vertical e horizontal	8
2. Currículo e a articulação vertical	9
2.1 Conceitos de currículo.....	9
2.2. O PASEO como facilitador da articulação	11
2.3. Os modos de desenvolver a profissionalidade docente.....	13
II Enquadramento Metodológico	21
1. Âmbito do estudo.....	21
2. Opções metodológicas	23
3. Contextualização da investigação.....	24
4. Técnicas de recolha de dados de investigação.....	25
4.1 Inquérito por questionário.....	25
4.2 Reuniões colegiais	27
4.3 Entrevista guiada.....	28
4.4 Análise documental	29

4.5 Análise de conteúdo	30
4.6 Análise descritiva e inferencial	31
III Apresentação e Discussão dos resultados	33
1. Dos resultados do inquérito por questionário	34
1.1 Caracterização da amostra	34
2. Dos resultados da análise das reuniões colegiais	45
3. Dos resultados da análise documental	47
4. Dos resultados do inquérito por entrevista	49
IV Apresentação de ações estratégicas de articulação curricular entre 1.º e 2.º Ciclo	53
Considerações finais	57
Referências bibliográficas	60

Índice de Anexos

ANEXO I: Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento	68
ANEXO II: Pedido de autorização à DGE	69
ANEXO III: Guião da entrevista.....	71
ANEXO IV: Questionário	72
ANEXO V: Respostas obtidas no questionário	77

Introdução

Com este trabalho de investigação propomo-nos estudar a articulação curricular entre ciclos do ensino básico, nomeadamente entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico, num Agrupamento de Escolas do Grande Porto. Neste estudo é fundamental compreender como se processa e se entende, a partir das lideranças, direção e coordenadores de departamentos, o conceito de articulação, para percebermos a forma como esta se processa, nomeadamente a articulação vertical entre estes ciclos de ensino.

A partir do momento em que as escolas se organizaram em Agrupamentos escolares, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, envolvendo toda a escolaridade obrigatória, emerge a ideia de articulação e mais ainda a de sequencialidade no ensino, pois, por norma, os alunos manter-se-ão, no mesmo Agrupamento, durante a sua escolaridade.

É de salientar que a dispersão geográfica das diferentes unidades orgânicas que compõem o Agrupamento de Escolas selecionado para este estudo investigativo não é facilitador da articulação curricular vertical entre os dois ciclos de ensino, podendo apresentar-se como um entrave na deslocação dos alunos à escola sede.

A avaliação externa das escolas, da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, indica como pontos de melhoria a generalização da articulação vertical do currículo, de modo a garantir e efetivar a sequencialização das aprendizagens. Igualmente é recomendada a supervisão da prática educativa e letiva através da observação de aulas e/ou atividades entre pares, de forma a incrementar, na cultura do Agrupamento, a análise e reflexão das práticas pedagógicas para alavancar o compromisso com o desenvolvimento profissional docente. Desta reflexão, necessariamente surgirão necessidades formativas, de curta ou média duração, e de formação em contexto de trabalho.

Neste âmbito, este trabalho de projeto desenvolve-se em quatro capítulos. Um primeiro capítulo em que é feito um enquadramento teórico dos principais conceitos e teorias públicas relacionadas com a articulação curricular,

sequencialidade e currículo. No segundo capítulo procedemos ao enquadramento metodológico e contextualização da investigação. O terceiro capítulo é dedicado à discussão dos resultados obtidos no estudo, através dos inquéritos realizados, das reuniões colegiais e da entrevista ao senhor diretor. Por fim, no quarto e último capítulo, procedemos à apresentação de ações estratégicas de articulação curricular entre o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Ao longo desta investigação foram-nos surgindo alguns constrangimentos, nomeadamente ao nível dos encontros para as reuniões colegiais, pois torna-se difícil, após a jornada de trabalho na escola, a que se segue a preparação / planificação de outras sequências letivas, a marcação de mais uma reunião de trabalho. Um outro constrangimento foi o *continuum* solicitar de respostas ao inquérito por questionário, uma vez que, muitas vezes, por tantas solicitações, os docentes começam a não responder a estes pedidos. Por último, o nosso maior constrangimento: o tempo. Consideramos que esta investigação poderia estar mais completa se de mais tempo dispuséssemos.

I Enquadramento Teórico

“Os que se encantam da prática sem a teoria são como timoneiros sem leme nem bússola que nunca poderão ter a certeza do seu destino”.
Leonardo da Vinci

Partindo da leitura, análise e revisão de diferentes teorias públicas, abordar-se-á os principais conceitos que sustentam o trabalho de projeto, estabelecendo pontes visíveis com os cenários educativos contemporâneos.

1. Conceitos de articulação e sequencialidade

No início do século XXI, surgiram as primeiras diretrizes legais que levaram à criação, no ensino público, dos Agrupamentos verticais de escolas. Com esta reorganização do modelo escolar, pretendia-se favorecer o percurso académico dos alunos, numa lógica vertical, sequenciada e articulada entre os diferentes ciclos de aprendizagem. Pretendia-se ter uma escola com resposta para todos, tal como reitera Joaquim Escola (2013), uma escola em que todos somos parceiros da educação. Tal como refere o mesmo autor, não é sempre fácil, mas a escola deve fornecer a todos os alunos as mesmas condições, devendo existir um esforço, por parte dos professores, de compreender as histórias e as vivências dos seus alunos. Esta reorganização escolar pressupunha, ainda, a concentração das diferentes unidades escolares numa única unidade orgânica, com a decisão pedagógica centrada num único órgão, bem como a administrativa. No entanto, a concentração dos estabelecimentos de ensino numa única unidade orgânica e administrativa, bem como a concentração dos respetivos níveis e ciclos de ensino, não se traduzem, linearmente, num processo de articulação efetivo e eficiente, se as práticas letivas não sofrerem alterações, e se não se concentrarem esforços para uma verdadeira articulação curricular. Com a reformulação do ordenamento da rede educativa e, conseqüentemente, a constituição de Agrupamentos verticais e ainda com a publicação do Despacho nº 13313/2003, de 8 de Julho, que obriga à

verticalização, a articulação vertical e a sequencialidade das aprendizagens torna-se uma exigência. A este propósito, Flores (citada por Duarte, 2004) considera que

procura favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos e resolver o eventual isolamento de algumas escolas, defende que as lógicas de construção dos Agrupamentos deverão resultar da existência de projetos pedagógicos comuns e de dinâmicas locais salvaguardando a identidade e denominação de cada escola (pp.125).

O conceito de articulação remete para a ideia de ligação, algo ou alguma coisa que permite uma ligação, tal como as articulações do corpo humano, que permitem alguma mobilidade entre duas partes. Quando pensamos em articulação curricular entre ciclos de ensino surge a ideia de uma ligação constante e permanente nas aprendizagens e entre os conteúdos curriculares.

Semanticamente sequencialidade, vem de sequência + o sufixo mente, derivando do latim *sequentia*, e que significa continuidade do que se havia iniciado; que respeita uma ordem, um fio condutor. Entendemos que a sequencialidade das aprendizagens é crucial para o sucesso escolar dos alunos. A articulação curricular está mais uma vez presente nos referenciais do Ministério da Educação, sobretudo no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que rege a Flexibilidade Curricular, e que logo no seu preâmbulo afirma que “a apropriação plena da autonomia curricular, agora conferida, materializa-se, sempre, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola” (Dec.- Lei 55/2018). Ainda nesta legislação se define o que é entendido por

«Autonomia e Flexibilidade Curricular», a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto-Lei 55/2018).

Neste âmbito, é preconizada a “promoção de maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário, assumindo uma gestão integrada, articulada e sequencialmente progressiva do currículo” (Decreto-Lei 55/2018).

Este referencial destaca como fundamental na escola a “assunção da importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo”.

Não obstante, em educação, as mudanças não se fazem por decreto. É forçoso que as partes envolvidas, nomeadamente os docentes, estejam motivados e preparados para a articulação vertical, deixando de estar apenas centrados na sua sala de aula, na sua turma, nas suas práticas. Sabemos que “a cultura docente” ainda se encontra muito centrada na sala, no espaço individual de cada um, o que se torna um obstáculo difícil de ultrapassar quando pretendemos a articulação e o trabalho colaborativo. Esta ideia é também defendida por Fullan & Hargreaves, (2001):

Este isolamento dos professores nos diferentes anos de ensino significa que embora seja frequente uma atenção louvável à coerência lateral do currículo entre anos e ciclos, a continuidade vertical entre estes e mesmo entre níveis de ensino consecutivos pode ser desconcertantemente fraca (pp.97).

É necessário que exista um verdadeiro trabalho colaborativo entre docentes, fomentado por uma comunidade de docentes com partilha de experiências, de diferentes ciclos e/ou do mesmo ciclo, com uma supervisão eficaz, não tendo como finalidade avaliar o desempenho, mas alavancar o incremento de novas metodologias e práticas colaborativas.

A eficácia da ação pedagógica e a formação de uma comunidade de docentes baseiam-se no intercâmbio de conhecimentos, na partilha de experiências e no trabalho em equipa (Ferreira, Formosinho & Machado, 2000). Mais do que uma articulação organizacional e administrativa é fundamental uma maior coordenação interdisciplinar, na qual toda a comunidade educativa se (co)responsabiliza pelo sucesso educativo dos alunos. Segundo Nóvoa (2022), professores e escolas têm de possuir capacidades de flexibilidade e de iniciativa. É preciso abertura para soluções diversas, novos projetos educativos e pedagógicos.

A articulação e a sequencialidade devem assim caminhar lado a lado nas organizações escolares. Da análise das teorias públicas sobre esta temática, é

de salientar a investigação e as partilhas de docentes relativas às suas práticas disciplinares (Ball, 1989, Siskin, 1994) e/ou atividades de planificação e/ou materiais construídos (Lima, 1997) em detrimento das potencialidades de uma cultura profissional ou organizacional.

Entendemos um ciclo de ensino como uma sequência, antecedente de outro ciclo a que lhe sucede, exigindo o entendimento de que, cada percurso seja a preparação para o seguinte e que, a evolução do aluno se faça num percurso delineado de forma articulada e sequencial entre as estruturas em campo. Pressupõe-se que tanto os conteúdos curriculares, como as metodologias e estratégias emanem de culturas de escola, provenientes de um trabalho articulado, independentemente da tipologia ou características físicas dos Agrupamentos.

1.1 A mudança e a articulação vertical

A mudança educativa está interligada com a inovação, inovar é mudar. A palavra “mudança” assume diferentes sentidos semânticos, dependendo do contexto em que é utilizada. Assim, esta palavra tanto refere alterações que são meras reproduções, como outras que correspondem a transformações radicais (Oliveira & Courela, 2013, pp. 99), citado por Carreira (2017). Segundo Fullan (2007), a mudança pode ocorrer sobre diversas formas, ou porque nos é imposta, ou porque participamos voluntariamente, ou até começamos um processo de mudança, quando encontramos uma insatisfação, inconsistência ou intolerância na situação atual.

Creemos na mudança como forma de inovação e de construção de um novo paradigma de articulação. No entanto, existem diferentes formas de interpretar e implementar a mudança. Segundo Glatter (1992), citado por Carreira (2017), há três fases da implementação da mudança educativa: *i) Iniciação* – tem a ver com a introdução de novas ideias e aprovação institucional; *ii) Implementação* refere-se à operacionalização das alterações efetuadas e *iii) Institucionalização* quando as alterações induzidas são transformadas em rotinas nas escolas. Desta forma, podemos compreender o tempo necessário para a mudança

educativa, sobretudo porque se quer duradoura e sustentável. Para entendermos melhor esta mudança, atentemos na seguinte afirmação “Nenhuma mudança importante será realizada apenas com a modificação de normas” (Perrenoud, 2004, pp.146). Para se fazer articulação vertical e curricular entre ciclos de ensino não bastam os normativos legais que as decretam, nem vontade de algumas lideranças ou imposição por parte de equipas inspetivas. Esta necessidade de articular para mudar tem de partir de dentro das instituições e dos seus colaboradores. Para Nóvoa (1992), os valores e as crenças dão significado às ações sociais, formando quadros de referência para os comportamentos das pessoas, tanto a nível de grupo, como a nível individual. Embora não sendo estes aspetos visíveis, podem constituir “elementos-chave das dinâmicas instituintes e dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais” (Nóvoa, 1992, pp.31). É nesta linha de pensamento que defendemos o trabalho colaborativo entre docentes, assim como a partilha de saberes, de metodologias, do fazer em sala, de deixar “o eu e os meus alunos” para se passar a ser “o nós e os nossos alunos”, abandonar a cultura da porta fechada para uma cultura de espaço aberto, acolhedor e participativo. Nesta fase é muito importante a observação de aulas entre pares para se promover esta partilha. Neste ponto, as equipas de supervisão terão um importante papel, sobretudo para desmistificar o conceito de supervisão, muito ligado à avaliação docente. Perrenoud (2004) fala de uma cultura de pilotagem negociada quando se refere a esta aprendizagem colaborativa na comunidade escolar.

[...] se se pretende que a escola se torne numa organização aprendente, será desejável que essa aprendizagem foque também os seus funcionamentos coletivos e institucionais e se alimente de trabalhos sobre a comunicação, a negociação, a decisão e a inovação no mundo do trabalho e das organizações, para lá das referências pedagógicas e didáticas. Uma cultura de pilotagem será construída na encruzilhada da pesquisa e de uma prática reflexiva, que recolha saberes de ação a partir da experiência coletiva e da sua análise. (Perrenoud, 2004, pp. 52).

1.2. Articulação vertical e horizontal

Consideramos que urge diferenciar as diferentes modalidades de articulação curricular, nomeadamente a articulação vertical e a articulação horizontal. Assim, afigura-se-nos pertinente considerar o conceito de articulação curricular que, segundo Morgado & Tomás (2010, pp.3), citado por Carreira (2017) “é visto como uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado”. Os mesmos autores apresentam ainda a distinção entre as duas modalidades de articulação curricular referidas e que se complementam:

(1) Articulação curricular horizontal – se estamos a referir-nos à 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; (2) Articulação curricular vertical – se nos referimos a uma 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 subsequentes (Morgado & Tomaz, 2010, pp.3).

Segundo Carreira, que cita os autores, a articulação curricular vertical é determinante na estruturação do percurso escolar dos alunos e um dos fatores que pode determinar o sucesso ou insucesso destes, em particular, nos anos de transição de ciclo.

Para Roldão (2018), a articulação vertical ou intradisciplinar implica que os conteúdos sigam uma estrutura crescente de complexidade, em nível com a progressão dos processos cognitivos. Para esta autora, a articulação horizontal ou interdisciplinar solicita que em determinado momento do percurso escolar a aprendizagem realizada recorra a operações cognitivas conformes em diferentes áreas curriculares, de maneira a que os estudantes consigam apreender as relações entre diferentes áreas do saber. Esta é uma aprendizagem muito utilizada nas metodologias de projeto. É nesta perspetiva que Roldão (2018) alia o conceito de articulação curricular ao conceito de aprendizagem significativa, defendendo a criação de dispositivos de articulação curricular que permitam estabelecer conexões entre as aprendizagens novas e as anteriores, conexões “sem as quais o conhecimento permanece inoperante” (pp. 98).

Consideramos, pois, que a generalização da articulação vertical do currículo entre estes dois ciclos de ensino promove e garante a sequencialidade das aprendizagens realizadas pelos alunos.

2. O currículo e a articulação vertical

2.1. Conceitos de currículo

Entendemos por currículo as orientações emanadas superiormente, pelo Ministério da Educação (ME), e que indicam o percurso escolar a ser realizado pelos alunos. Semanticamente, currículo vem do latim, *curriculum*, e entre outros significados destacamos “conjunto de indicações que constituem ou integram o percurso escolar ou profissional de alguém”, Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001). Estudos históricos apontam para uma primeira menção ao termo currículo datada de 1633, quando apareceu nos registos da Universidade de Glasgow, referindo todo o curso feito pelos estudantes, apresentando uma ligação entre o estrutural e o aprendido, assim como revela uma sequência da experiência educacional e do plano de estudos.

O currículo sofreu um processo evolutivo, desde finais da 2.ª Guerra Mundial, onde assumia um estatuto de consenso e auto-legitimação, até à década de 1960. Nesta altura, a agenda educativa centra-se no problema da “eficácia” da escola, apoiada nas emergentes dimensões da competitividade internacional, marcando até aos nossos dias, presença nos debates sobre políticas educativas, Roldão (2020).

As preocupações sociais e os problemas da sociedade chegam a todos de forma mais célere através de uma comunicação mais acessível, pelo que, no plano curricular foi possível abrir espaços para a introdução de novas áreas mais abertas dentro das disciplinas curriculares, levando a debates sobre os diferentes conhecimentos, formal e informal; a necessidade de implementar dinâmicas inovadoras e transformadoras, trazendo os temas transversais às

áreas curriculares, ao trabalho interdisciplinar, quase sempre baseados em metodologias de projeto.

A evidência das discrepâncias entre o currículo – conteúdos e métodos – e os seus destinatários reais e diversos, fez disparar os níveis de insucesso e indisciplina, bem como o desconforto e o mal-estar docente (Jesus, 2002), e gerou a emergência e centralidade de novos conceitos no plano curricular – o de diferenciação é um deles (Roldão, 2003; Sousa, 2010), o de relevância um outro (Roldão, 2020, pp.75).

Atualmente, temos a considerar como normativos do currículo da escolaridade obrigatória o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) definidas para cada ano de escolaridade e para cada área ou disciplina curricular e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

Consideramos que as AE definidas por ano de escolaridade podem constituir um entrave a uma articulação vertical, uma vez que podem induzir docentes, e alunos, a assumirem as AE como uma barreira estanque e de cariz programático a cumprir integralmente em dado ano de escolaridade. Tradicionalmente, o programa é encarado como "[...] um plano de estudos, ou um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas" (Pacheco, 2001, pp.16). Porém, parece-nos pertinente que o currículo possa deixar de ser estanque e compartimentado para dar lugar a um espaço alargado de articulação e sequencialidade permitindo aos alunos desenvolver as suas competências de uma forma integrada.

Carreira (2017, pp.20), citando Vilhena (2000, pp.44), refere que “o currículo se define como sendo, o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire sob orientação da escola”.

Vivemos um tempo marcado por uma ideologia de qualidade e eficácia educativa, alicerçada nos diversos documentos emanados pelo ME, como, entre outros, o PASEO, AE, Decreto-Lei nº 54/2018 que regulamenta e define a Educação Inclusiva, o Decreto-Lei nº 55/2018 que regulamenta e define a articulação e flexibilidade curricular e a ENEC, todos eles apontando para uma articulação flexível, do currículo direcionando-o para a construção do saber, numa perspetiva integradora e globalizante da experiência e do saber

(Gonçalves & Marques, 2022). Pacheco (2001) apresenta o conceito de desenvolvimento curricular como a forma como o currículo é operacionalizado,

[...] o desenvolvimento curricular é um processo complexo e dinâmico que equivale a uma (re)construção de tomada de decisões de modo a estabelecer-se na base princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor entre o projeto socioeducativo e o projeto didático (Pacheco, 2001, pp.65).

Desta forma, cabe ao professor adequar, articular e flexibilizar o currículo, sempre de acordo com o seu contexto educativo, de modo que as aprendizagens ambicionadas para os alunos se concretizem de forma significativa, isto é, façam sentido para quem as incorpora (Gonçalves & Marques, 2022). Ora, é necessário promover aprendizagens de qualidade que se traduzam em aprendizagens significativas, em torno de competências – conhecimento, capacidades, atitudes e valores – como proposto pela OCDE (2018).

A mudança não é, assim, consubstanciada numa vontade de inovar, é, antes, motivada pela valorização das escolas e dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular, procurando garantir que com autonomia e flexibilidade se alcancem aprendizagens que sejam relevantes e significativas para todos os alunos (Pacheco, 2019, pp. 101).

2.2. O PASEO como facilitador da articulação

Com a promulgação do PASEO em 2017 surgiu um documento, que conforme referido na sua introdução se afigura como “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular”. Este documento apresenta-se como abrangente e transversal, respeitando o carácter inclusivo e multifacetado da Escola. No seu prefácio Guilherme d’Oliveira Martins apresenta-nos este referencial como resposta às diferentes questões colocadas à Escola e à Sociedade em pleno século XXI. Este documento reconhece ainda a necessidade de humanização das organizações escolares, apelando a uma valorização dos diferentes contextos envolvidos:

[...] um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças (Guilherme d'Oliveira Martins, Prefácio do Perfil do aluno do séc. XXI, 2017).

Neste sentido, o PASEO manifesta-se como um facilitador e instigador da articulação curricular, nas suas vertentes horizontal e vertical, pois agrega os diferentes saberes que os alunos vão construindo e desenvolvendo dentro e fora da escola, promovendo a melhoria da qualidade da educação e o sucesso dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória. O PASEO tem como finalidade contribuir para a organização e gestão curriculares, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar nas práticas letivas (Direção-Geral da Educação, DGE).

A Escola deve dotar os alunos das competências essenciais para se inserirem na vida ativa, quer por via do ensino universitário, quer por via da inserção no mercado de trabalho. Contudo, muitas vezes, tal não acontece, pois, as ferramentas de que os alunos são dotados não são as necessárias numa sociedade em constante evolução, em vários domínios como o científico e o tecnológico. Fernandes (2005) refere que os sistemas educativos continuam a basear-se em modelos rotineiros, exigindo apenas a mera replicação dos saberes. Ainda segundo Fernandes (2005), a escola ainda não consegue garantir que, para todos e cada um dos seus alunos, o essencial do currículo esteja no desenvolvimento dos processos mais complexos de pensamento, através da resolução, mais ou menos contextualizada, de problemas, da interação com uma diversidade de situações problemáticas da vida real, da recolha, apresentação, análise e interpretação de dados ou da utilização inteligente das tecnologias da informação. Por outras palavras, a escola ainda não consegue formar cidadãos com competências nas diferentes literacias. Entendemos que a escola deve mudar o seu paradigma de ensino, apoiando-se mais nas diferentes modalidades de avaliação das aprendizagens, mormente a avaliação formativa, essencial para dar aos alunos o necessário *feedback* sobre

as aprendizagens realizadas. É necessário que a sociedade e as escolas, em geral, conheçam as boas práticas e o que de melhor se faz nestas, principalmente, as boas práticas pedagógicas que ajudam as nossas crianças a aprender nas melhores condições (DICA, 2023).

2.3 Os modos de desenvolver a profissionalidade docente

Consideramos que, em Educação, a mudança de paradigmas, a inovação, a cultura colaborativa, não acontece por decreto, nem por imposição das lideranças, ou seja, de cima para baixo. Pelo contrário, estas mudanças terão de partir dos professores, das suas necessidades, angústias e reflexões, individuais ou conjuntas.

Daí, considerarmos que este é o tempo dos professores. Os professores, enquanto profissionais de educação, são os motores que vão propulsionar a mudança de paradigma. Impõe-se a cultura colaborativa de trabalho, a supervisão da prática educativa e letiva entre pares, fomentando uma reflexão conjunta da prática pedagógica, tendo como objetivo o desenvolvimento profissional de cada docente.

O conceito de supervisão pedagógica tem vindo a ser encarado pelos docentes com diferentes visões: uma mais avaliativa, decorrendo de uma observação de aulas de natureza avaliativa, fruto da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), outra com um cariz reflexivo entre supervisor e supervisando, gerador de diálogo, de mudança, que deve ser implementado nas nossas escolas com o intuito de as transformar e, de assim, podermos avançar para uma verdadeira articulação e flexibilização. Ressaltamos que, como refere Pereira e Gonçalves, (2016) o conceito de supervisão pedagógica tem sofrido uma evolução, partindo de diferentes teorias públicas, nomeadamente, Alarcão e Tavares (2003), da escola reflexiva, rumo a uma supervisão pedagógica potencialmente transgressora, transformadora e emancipatória defendida por Vieira (2011), Moreira (2011), Vitón e Gonçalves (2014). Para as autoras, a supervisão pedagógica está

associada a um processo de desenvolvimento profissional e humano, de natureza transformadora, assente em valores democráticos de liberdade e de responsabilidade social. Assim, o desenvolvimento profissional docente emerge do envolvimento destes profissionais no aprofundamento e reconstrução do conhecimento em que teoria e prática se fundem (Pereira & Gonçalves, 2016). A união entre colaboração e supervisão potenciam compromissos de desenvolvimento profissional, catapultando práticas inovadoras nos diferentes contextos de trabalho, bem como, facilitam a articulação curricular, levando a mais qualidade e maior desenvolvimento de pessoas e instituições, tal como referido por Alarcão e Canha (2013, pp. 62) “transformadora pela ação e pelo pensamento, agregadora de vontades e competências atenta à complexidade dos fenómenos e, portanto, ecossistémica e ecológica”. Neste seguimento, a supervisão surge numa perspetiva de acompanhamento e monitorização das pessoas envolvidas e do seu contexto, estimulando ambientes de desenvolvimento.

O conceito de supervisão tem vindo a ter significados distintos, ligados, sobretudo, ao desenvolvimento dado a este conceito. Primeiramente, a supervisão estava profundamente ligada à formação de professores e à prática da observação de estágios. Alarcão (2021, pp. 11) explica como “alargou o campo da supervisão à formação continuada, ao desenvolvimento profissional e à supervisão institucional, para além da formação inicial”. No mesmo seguimento, Sá-Chaves (2021) apresenta-nos uma nova leitura da matriz do conceito de supervisão. A articulação entre *praxis* e teoria, deve partir de uma reflexão vivencial e crítica dos processos empíricos de formação e de supervisão, bem como, dos referenciais teóricos que lhes estão subjacentes, “num paradigma de reflexividade reflexiva, ecológica e crítica” (Sá-Chaves, 2021, pp.16). Porém, podemos constatar que o lugar da supervisão nas culturas das escolas e dos professores ainda é muito incipiente, como referido por Roldão (2021). A palavra supervisão surge ainda mais conectada com dimensões de controlo, do que à melhoria da qualidade das organizações e das práticas pedagógicas e, por conseguinte, do desenvolvimento profissional. Estes

constrangimentos à supervisão reflexiva, de melhoria e desenvolvimento, conduzem a dificuldades de mudança das práticas nas escolas.

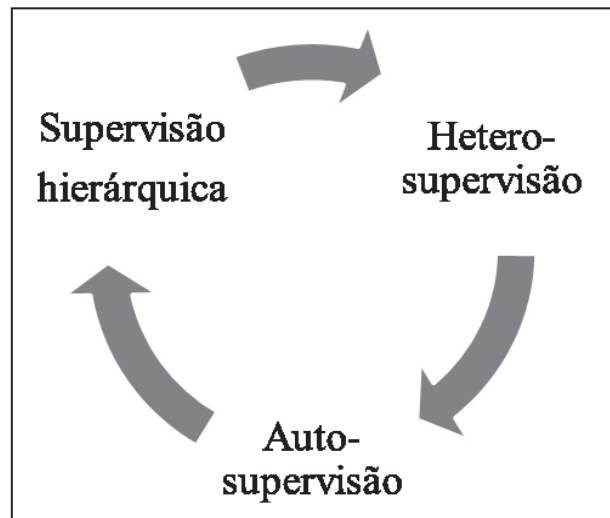
O professor ainda exerce a docência de uma forma solitária, na sua sala com os seus alunos, o que dificulta a partilha de conhecimentos, de materiais e de práticas. Parafraseando Hargreaves (1998, pp. 277), “um dos paradigmas mais promissores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação”. No entanto, a ideia de colaboração ainda se encontra pouco enraizada na cultura docente. Para Leite (2001) a imposição legal de práticas colaborativas aos docentes tem-se revelado pouco produtiva. Neste sentido, a “supervisão configura assim, na sua perspetiva desenvolvimentista, um dispositivo poderoso sobre o qual importa refletir para o saber usar como instância transformacional do modo de organização do trabalho dos professores” (Roldão, 2021, pp. 21).

Acreditamos que a supervisão e a colaboração constituem um fator de ajuda para a melhoria da *práxis* nas nossas escolas contribuindo assim para o desenvolvimento docente. As teorias públicas sobre esta temática, nomeadamente as publicações de diversos autores, tais como Sá-Chaves (2011), Alarcão & Canha (2013), Alarcão & Tavares (2003), Tafoi (2011) apontam para os contributos positivos da supervisão e da sua aplicabilidade nas escolas, com um carácter formativo e desencadeador de melhorias e não com uma índole punitiva e fiscalizadora.

Seguindo esta ideia de incremento de práticas colaborativas no seio da supervisão pedagógica, Vieira (2015) defende-a como uma mais-valia para o desenvolvimento profissional docente.

Alarcão (2009) mostra-nos uma conceptualização da supervisão na escola reflexiva, apoiada em três eixos promotores numa supervisão hierárquica, numa hétero-supervisão e numa auto-supervisão, interligadas entre si, conforme figura 1, devendo ser efetuadas em clima colaborativo.

Figura 2- Conceptualização da supervisão



Fonte: Alarcão (2009)

De acordo com Vieira (2005), é importante desenvolver a Reflexividade, a Autodireção e a Criatividade/Inovação, uma vez que são estes que colocam a tónica no desenvolvimento da criticidade, autodeterminação e intervenção em contexto profissional. Esta autora mostra-nos uma apresentação esquemática onde é possível reconhecer processos de integração teoria-prática, e onde podemos ler uma forma de reflexão pessoal e profissional sobre a prática docente de cada professor.

Figura 3 - Processos de integração teoria-prática



Fonte: Vieira (2005)

Para Moreira (2015), a escrita de narrativas profissionais pode desencadear no professor uma transformação profissional, através de estratégias de (auto)supervisão. Uma reflexão individual através da escrita da sua prática pode induzir a necessidade da procura de novos caminhos na sua prática letiva. Como referido por Moreira (2015, pp. 55) “as narrativas colocam-se ao serviço de processos de autossupervisão promotores da reflexividade profissional no trabalho docente”.

As inúmeras interrogações levantadas até ao momento, dão conta da complexidade da interação e mostram, eventualmente, uma realidade – uma prática – que deverá ser alvo de uma reflexão séria, rigorosa e sistemática inspirada em conceções próximas de uma escola reflexiva. Tais convicções deverão criar as condições de melhoria sustentadas numa relação de abertura e de crítica construtiva, ou seja, de cultura de aceitação de pontos de vista (multi)perspetivados, coerentes e fundamentados em teorias e práticas comprovadas pela investigação.

A (des)construção dos conceitos de supervisão pedagógica, acompanhamento pessoal e profissional docente e, ainda, a utilização de estratégias pedagógicas e instrumentos facilitadores da estratégia selecionada interessam, então, tendo em conta um contexto de abertura e de aprendizagem significativa e partilhada. Deste modo, alargar o conhecimento para conceitos atuais de supervisão pedagógica, tendo em conta que, num tempo de plena mudança a nível curricular e educativo, se exige que um profissional de educação demonstre competências de trabalho colaborativo como estratégia promotora de aprendizagens, quando a sua formação inicial apenas o preparou para um trabalho de carácter individual, no que respeita à sua ação em sala de aula.

A ênfase colocada no desenvolvimento de competências dos professores que assegurem, não só o sucesso escolar e pessoal dos seus alunos (Alarcão, 2003), mas também um redimensionamento do papel do professor, implica uma nova abordagem dos modelos de organização dos tempos letivos e não letivos, bem como de formação adequada ao desenvolvimento de novas competências supervisivas que a rápida evolução dos conhecimentos, conjugada com a

igualmente rápida evolução das necessidades da sociedade, impondo, neste sentido, que todos se impliquem numa permanente aprendizagem individual e colaborativa (Alarcão & Tavares, 2003).

Mas, em nosso entender, não se trata de uma supervisão qualquer, mas sim de uma supervisão de natureza transformadora e de orientação emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores democráticos de liberdade e da responsabilidade social, que é capaz de reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação escolar, e também nas suas próprias práticas. Trata-se de uma supervisão que se move lentamente entre o que a educação é e o que deve ser, explorando o possível, mas duvidando sempre do seu próprio valor e encontrando, nessa dúvida, a sua principal razão de ser, defendendo uma prática supervisiva colegial e dialógica, orientada para a construção de uma sociedade democrática.

Entende-se, que uma pedagogia para a autonomia se inscreve nesta conceção e constitui uma direcção defensável para a supervisão, promovendo, nos professores e nos seus alunos, a competência para se desenvolverem como participantes auto-determinados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão de educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social.

Só esta visão de educação garantirá que a autonomia docente se construa em estreita ligação com a autonomia dos alunos (e não à sua margem) instituindo a autonomia como interesse coletivo. Para além do mais, é essencial desconfiar da razoabilidade e ressonância dos discursos educacionais construídos à margem das escolas e dos professores, ou até à sua custa, valorizando aqueles que se constroem em estreita relação com a experiência dos professores, ou seja, o contexto, a situação, o espaço e tempo de cada um(a) são fundamentais para a adoção de uma estratégia educativa reflexiva.

Só assim, num clima organizacional favorável, o professor estará, então, em condições de edificar e consolidar na prática e na formação adequada e continuada, as quatro dimensões de desempenho definidas pelos normativos em vigor (Decretos-Lei nºs 240 e 241/2001, de 30 de Agosto de 2001): *a dimensão*

profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino de aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, tendo como objetivo último e primeiro, a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Para além disso, as recentes recomendações do Conselho Nacional de Educação (2024), a propósito das dimensões estruturantes da profissão docente, destacam:

(...) reconhecer e promover a agência dos professores valorizando o seu papel enquanto profissionais reflexivos e críticos no processo de desenvolvimento curricular, na inovação pedagógica e na consolidação da profissão;(...) Implementar programas de mentorias e de supervisão pedagógica promovendo dinâmicas de colaboração, de reflexão, de inovação e de investigação das práticas (pp.11).

Embora o trabalho dos professores envolva diferentes aspetos, o que continua a ser visível para a comunidade em geral são os tempos efetivos em sala de aula. De facto, o trabalho de preparação e o trabalho subsequente não têm sido considerados enquanto prática, porque são o resultado de um trabalho individual, muitas vezes realizado para além da escola, nas suas casas. É neste campo menos visível que se processa a grande parte do trabalho de preparação da atividade letiva do professor. É também aí que, previamente, se tomam as decisões, para o que vai acontecer durante uma aula, ficando, por vezes, por realizar a conseqüente reflexão, porque outros afazeres constantemente solicitados, excessivamente burocratizados, retiram o tempo à pós-reflexão. Esta prática reflexiva, indispensável, deve ser promovida, seriamente encarada por todos e inserida no âmbito do grupo disciplinar, da turma, da escola ou de outras instituições, nomeadamente em ações de formação. Todavia, o professor não deve ficar à espera que alguém do exterior lhe diga o que deve ou como deve fazer. Isto não chega; tem de ser ele a descobrir, por si próprio, interiorizando procedimentos de (auto)supervisão, numa tônica de atuação de dentro para fora, pondo o acento na observação e reflexo do próprio ensino e nunca se distanciando da imprescindível colaboração e entreajuda dos colegas que, na “clínica” da sala de aula (local por excelência da ação/experimentação/reflexão),

procuram, na interação do processo de ensino e aprendizagem, o objetivo da reflexão e fonte de hipóteses de solução e de mudança.

Neste sentido, a função do par observador/supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o par/ professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo.

Tal como refere Gonçalves (2010):

acreditamos que, desta forma, a questão da avaliação em processos de trabalho próximos de ambientes formativos e de supervisão *situacional* se afigura mais viável, até porque o fantasma da avaliação não deve condicionar o processo, deve antes promover uma relação espontânea, de entreajuda, não dificultando os objetivos essenciais: o desenvolvimento humano e profissional do professor e a qualidade das aprendizagens dos alunos. Sobretudo, como preconiza Alarcão (2003), porque a promoção gradual da descoberta, o comprometimento, a colaboração e a reflexão sobre a ação e sobre o processo de ensino e aprendizagem eventualmente transportarão para a escola aquilo de que esta também necessita: a inovação. No entanto, o modelo ou cenário *situacional* deve permitir alguma objetividade no se refere aos aspetos negociados entre supervisor e supervisorando ou candidato a professor, tais como: cumprimento dos objetivos, interação com a turma, adequação de recursos, pertinência das estratégias (pp. 72).

À escola dos tempos de mudança impõe-se desbravar caminhos, em passos curtos mas seguros, permitindo ao professor a construção de uma profissionalidade docente, no seio de uma escola real, reflexiva, com uma identidade própria e uma autonomia responsável e assumida por todos.

É precisamente no desenvolvimento de processos reflexivos que os professores pensam com intencionalidade sobre as suas experiências, partindo da sua prática, num exercício profissional dialógico provocando partilha, negociação, confronto, independência, interdependência, entre outros. Só assim, estamos perante uma escola de diálogo, de partilha, de onde surgirão as eventuais mudanças.

II – Enquadramento Metodológico

*“O mais importante de tudo é nunca deixar de fazer perguntas.
A curiosidade tem sua própria razão de existir.”
Albert Einstein*

Sustentamos toda a investigação num paradigma qualitativo, interpretativo e descritivo onde as vozes de todos os participantes ganham relevo em toda a análise e discussão dos resultados obtidos.

1. Âmbito de estudo

Este estudo pretende contribuir para a consciencialização profissional de práticas de articulação e sequencialidade entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico, durante o ano letivo de 2023/2024 e a apresentação de ações estratégicas de articulação a serem implementadas nos anos letivos seguintes. Neste sentido, o estudo é de natureza qualitativa, uma vez que, enquanto investigadoras, observámos, descrevemos, interpretámos e apreciamos o meio e o fenómeno tal como se apresentaram, sem procurar controlá-los (Fortin, 2003, pp.22). Os nossos objetivos de investigação são de compreensão, tendo uma visão e uma função investigativa pessoal e o conhecimento como produto da descoberta.

Os estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (Vilelas, 2009, pp. 105).

O presente trabalho investigativo surge assim com desenho de estudo de caso. Para Morgado (2022), “o estudo de caso é uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações”.

Este autor apresenta como referência:

um estudo de caso é uma recolha formal de dados apresentada como uma opinião interpretativa de um caso único e inclui a análise dos dados recolhidos durante o trabalho de campo e redigidos no culminar de um ciclo de ação ou da participação na investigação (James Mckernan, 1999, pp. 96).

O estudo de caso é uma estratégia de investigação muito útil e utilizada para compreender o funcionamento de uma escola, pois permite fundamentar decisões que promovam a melhoria da prestação educativa. Stake (1999), citado por Morgado (2022), salienta que o estudo de caso não é um método específico de investigação mas uma forma particular de estudo. Daí que o conhecimento gerado por este modelo é mais concreto e contextualizado, uma vez que resulta do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência (Morgado, 2022). Este autor considera ainda que esta modalidade de investigação é favorável à autoavaliação que as escolas são impelidas a realizar, bem como para fornecer dados que propiciem a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no seu interior.

Para Stake (1999, pp. 49-50), referido por Morgado (2022, pp. 59-60), o estudo de caso apresenta quatro características principais, que devem ser consideradas aquando da delineação do processo investigativo.

- 1) É um *estudo holístico*: tem em conta a globalidade do contexto, procura compreender o objeto de estudo;
- 2) É um *estudo empírico*: trabalho de campo, alimentado por uma significativa recolha de informações, por diferentes meios, evitando-se qualquer tipo de intervencionismo;
- 3) É um *trabalho interpretativo*: apoia-se preferencialmente na intuição. O investigador mantém-se atento a qualquer acontecimento que se considere relevante para o estudo e para a sua compreensão.
- 4) É um *estudo empático*: considera a intencionalidade dos atores, procurando ter em conta os seus esquemas de referência e os seus valores.

Em súpula, o estudo de caso é um processo de investigação empírica que nos permite estudar situações no seu contexto real, permitindo que o investigador

apreenda a situação na sua totalidade, de uma forma reflexiva, criativa e inovadora, descrevendo, compreendendo e interpretando a complexidade dos casos em estudo, podendo produzir novo conhecimento sobre os mesmos, Morgado (2022).

Neste âmbito, os objetivos da investigação são os seguintes:

- I. Aprofundar as teorias públicas sobre articulação e sequencialidade curricular;
- II. Conhecer as perceções de docentes de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento de escolas sobre a temática;
- III. Problematizar o conhecimento profissional dos docentes sobre articulação e sequencialidade, tendo em conta a prestação de um serviço educativo de qualidade;
- IV. Apresentar uma proposta supervisiva, (co)construída com os docentes envolvidos na investigação, de articulação e sequencialidade entre 4.º e 5.º anos de escolaridade nas áreas de português e matemática.

2. Opções metodológicas

Os modelos metodológicos por nós selecionados para esta investigação são de natureza hermenêutica e fenomenológica – qualitativos, interpretativos, com a preocupação de questionar o significado dos fenómenos no contexto em que se produzem (Morgado, 2022).

Numa fase inicial, apresentou-se a proposta de intervenção à Direção do Agrupamento de Escolas que a acolheu de forma muito positiva, tendo sido dada permissão para esta intervenção. Após a anuência da Direção, a proposta de trabalho foi apresentada aos Coordenadores de Departamentos Curriculares escolhidos, de forma que estes fizessem chegar este estudo investigativo aos colegas, solicitando o seu envolvimento neste trabalho. De seguida, procedemos à construção dos instrumentos de recolha de dados; inquérito por questionário

elaborado no *Google Forms* (cf. Anexo IV); aos guiões de trabalho a seguir nas reuniões colegiais e à entrevista ao diretor do Agrupamento.

Após este trabalho, dedicámo-nos à análise dos dados da investigação, tendo partilhado os dados e os resultados com os docentes envolvidos na investigação.

3. Contextualização da investigação e participantes

A operacionalização desta investigação (estudo de caso) decorreu num Agrupamento de escolas do Grande Porto, Agrupamento inserido num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), dado que a maioria dos alunos que o frequentam provêm de um meio socioeconómico baixo. No contexto atual, o Agrupamento apresenta alunos de diferentes nacionalidades e etnias, o que leva a reinvenções da prática docente para dar uma resposta cabal a todos os discentes, sobretudo ao nível da compreensão linguística. O Agrupamento de escolas tem a seguinte oferta educativa: educação pré-escolar; ensino básico – três ciclos; ensino secundário; ensino profissional; Cursos de Educação e Formação (CEF) e Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). O Agrupamento foi distinguido com a certificação *European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*, em português, *Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissional (EQAVET)*.

Tendo em conta a finalidade investigativa, os participantes do presente estudo foram selecionados por conveniência, assim como, o exercício de funções docentes nos níveis de ensino investigados, Português e Matemática, do 2.º Ciclo do Ensino Básico e Departamento do 1º Ciclo. O universo dos docentes envolvidos é representado por um total de 47 docentes do 1.º ciclo; 8 docentes de Português, 2.º Ciclo e 9 de Matemática, idem do 2º Ciclo. Os respondentes ao inquérito por nós realizado, isto é, a amostra, foi de 28 professores no total, o que perfaz 43% do total de professores que poderiam ter participado.

Os docentes, participantes nesta investigação, pertencem aos seguintes grupos disciplinares: grupo 110, 1.º Ciclo; do 2.º Ciclo, participaram os professores dos

grupos 200, 210 e 220 da disciplina de Português; do grupo 230, disciplina de Matemática. Após pedido ao diretor do Agrupamento (cf. Anexo I) e com o seu aval, apresentámos o projeto aos Coordenadores dos Departamentos Curriculares de Línguas, de Ciências Exatas e do 1.º Ciclo. Solicitámos aos primeiros que convidassem os docentes de Português e de Matemática a participar nas reuniões colegiais realizadas ao longo do ano.

4. Técnicas de recolha e tratamento de dados de investigação

4.1 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados, bastante usual na investigação. Um questionário é uma série de perguntas ordenadas e sequencializadas de uma forma coerente e de acordo com o propósito da investigação. O questionário deve ser validado por alguém externo à investigação e ao universo dos inquiridos. Este inquérito é então passado à amostra em estudo, de forma anónima para libertar o respondente de qualquer pressão. Para Morgado (2022, pp.77) “as questões devem ser redigidas com clareza e da forma o mais simples possível. Além disso, deve existir o cuidado de cada questão abordar apenas um aspeto e de ser redigida de modo a não induzir a resposta”.

A propósito do uso do inquérito por questionário, Quivy e Campenhoudt (1988, pp. 189) consideram tratar-se de um método particularmente apropriado para “o conhecimento de uma população enquanto tal – as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões”, assim como para a “análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão”, como por exemplo o impacto de uma nova medida educativa, ou de uma nova abordagem metodológica ou pedagógica. É ainda um método eficaz quando se pretende inquirir um número elevado de pessoas e nos surge o problema da sua representatividade (Morgado, 2022).

Neste sentido, Fox (1981) refere que:

Se o investigador crê que bastará uma interação impessoal, escreverá as perguntas, enviá-las-á aos destinatários e pedir-lhes-á que escrevam as suas respostas. Esta técnica, que se chama questionário, existe em versão estruturada e não estruturada, podendo utilizar-se em toda a gama de modelos de respostas (pp.609).

A estrutura de um questionário apoia-se num conjunto de questões construídas em torno de um problema ou situação em investigação. Aquando desta elaboração deve o investigador certificar-se do contexto em que o mesmo vai ser aplicado, assim como das suas principais características. Por norma, um questionário apresenta na sua estrutura três secções distintas, de acordo com Morgado (2022):

- i) Introdução – deve ser colocada informação sobre a problemática que será alvo de estudo, os objetivos da mesma e algumas considerações sobre o preenchimento deste inquérito;
- ii) Dados pessoais e profissionais – algumas questões que nos permitam recolher dados de natureza pessoal (idade, sexo) e de âmbito profissional (tempo de serviço, natureza do vínculo profissional), permitindo desta forma ao investigador caracterizar a população em estudo na amostra;
- iii) Dados de opinião – o conjunto de questões relativas ao tema em estudo e que permitem recolher as opiniões dos respondentes.

Para recolher as opiniões dos participantes, o investigador pode utilizar dois tipos de questões: questões fechadas e questões abertas.

Dividimos com Fox (1981, pp.403) a ideia de que “a qualidade da investigação não pode ser melhor que a qualidade dos métodos (e instrumentos) que se utilizam para recolher e analisar os dados”, após a elaboração do instrumento de recolha de dados o investigador deve certificar-se da sua validade e fiabilidade. Segundo Morgado (2022), o inquérito por questionário deve ser, por isso, validado existindo várias metodologias para esta validação. Nós optámos por validar o questionário junto de uma docente externa ao Agrupamento e ao estudo em causa.

Para a realização do inquérito por questionário procedemos ao seu registo no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.dgeec.mec.pt>), (cf. Anexo II), tendo obtido o número de registo 1439900001.

Os resultados obtidos através do questionário serão por nós tratados a partir de uma análise descrita e inferencial, apresentando os resultados através de gráficos e respetivos comentários descritivos.

4.2 Reuniões colegiais

Enquanto investigadoras organizámos reuniões de trabalho com os docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico que responderam de forma positiva ao pedido para a sua realização. As reuniões foram marcadas por videoconferência.

A nossa intenção ao organizar estas reuniões colegiais eram as seguintes:

- Auscultar os colegas sobre as competências essenciais dos alunos à saída do 4.º ano;
- Refletir a partir das experiências profissionais;
- Decidir, conjuntamente, modos de articulação curricular.

Para o seguimento desta investigação elaborámos um cronograma para o agendamento das reuniões: um primeiro encontro no 1.º semestre e três encontros no 2.º semestre.

Com o primeiro encontro de trabalho, pretendíamos dar a conhecer, de uma forma mais pormenorizada, a nossa intenção de investigação. Para além disso, foi nossa intenção perceber que requisitos são considerados pelos docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente das disciplinas de Português e de Matemática, como fundamentais para os alunos ingressarem neste ciclo de estudos.

Num segundo momento de trabalho, propúnhamo-nos construir uma grelha de aprendizagens básicas que os discentes devem possuir aquando da mudança de ciclo, ou seja, as aprendizagens que deveriam ser mais desenvolvidas em

sede de 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos diferentes domínios das áreas de Português e de Matemática.

Num terceiro momento de trabalho, propomo-nos elaborar um conjunto de ações estratégicas de articulação curricular entre os dois ciclos.

Estas reuniões de trabalho foram fulcrais para o desenvolvimento deste trabalho, pois permitiram-nos estar num diálogo profícuo com as colegas envolvidas, numa lógica de partilha de conhecimentos, de angústias, de práticas, procurando formas de aprofundar a articulação curricular entre estes dois ciclos de ensino, o que implica promover a sequencialidade das aprendizagens realizadas pelos alunos.

4.3 Entrevista guiada

A entrevista guiada é uma técnica muito utilizada para a recolha de informação em investigação. As entrevistas semiestruturadas, muito comuns em investigação na área das ciências humanas e sociais, caracterizam-se por terem questões direcionadas com perguntas precisas, contudo dando margem de resposta ao entrevistado, podendo este falar abertamente sobre os tópicos em investigação. Cabe ao entrevistador ter um guião para a sua orientação na entrevista.

A informação recolhida pela entrevista deve ser sujeita a análise de conteúdo, para que se possa “desocultar as mensagens implícitas no discurso do entrevistado” (Morgado, 2022, pp. 76).

Enquanto investigadoras, consideramos que o diretor de Agrupamento tem uma função fundamental na construção da missão e visão do Agrupamento e, em consequência, no modo como o serviço educativo é prestado, com a necessária articulação curricular e sequencialidade nas aprendizagens dos alunos. Por conseguinte, elaborámos um guião de uma entrevista a realizar ao diretor do Agrupamento em estudo (anexo III).

4.4 Análise documental

A análise de documentos é outra fonte de informação deveras importante num processo de investigação, particularmente na investigação em educação. Para Saint-Georges (1997, pp. 30) a análise documental é “um método de recolha e de verificação de dados” permitindo-nos, enquanto investigadores, aceder a fontes pertinentes, fazendo, por isso, “parte integrante da heurística da investigação”.

Nesta linha de ação, e para um melhor conhecimento do Agrupamento escolhido para esta investigação, procedemos a uma análise dos documentos e referenciais do mesmo, nomeadamente o seu Projeto Educativo (PE) e o relatório da Avaliação Externa da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC). O PE de um Agrupamento de escolas é o documento que está no centro da construção de estratégias conducentes à autonomia da escola, de modo que esta responda a todas as solicitações da comunidade escolar, em pleno século XXI. Analisado o documento, encontramos na sua Visão “o Agrupamento pretende afirmar-se como uma comunidade educativa dinâmica, motivada e implicada onde os alunos sejam continuamente desafiados a superarem-se, cumprindo, desta forma, os propósitos enunciados no PASEO. Queremos que todos os que passam pelo Agrupamento de Escolas se sintam orgulhosos de pertencer a esta comunidade escolar quer pela qualidade e diversidade das aprendizagens, quer pela dimensão relacional” (PE, 2022, pp. 7).

Desta forma, podemos verificar que este Agrupamento tem como referentes os documentos estruturantes da Escola, nomeadamente o PASEO, as AE e a ENEC, envolvendo toda a comunidade num compromisso de promoção das aprendizagens e do sucesso educativo. Neste sentido, a articulação curricular entre ciclos de ensino, nomeadamente entre os dois primeiros ciclos, privilegia a sequencialidade das aprendizagens, promovendo uma melhor apropriação das mesmas por parte dos alunos. De acordo com o relatório da IGEC (2023), referente à avaliação externa deste Agrupamento, o mesmo considera como áreas de melhoria “a generalização da articulação vertical do currículo, de modo

a garantir a sequencialidade das aprendizagens” e ainda a necessidade de “intensificação da supervisão da prática educativa e letiva através da observação em sala de atividades/aula, fomentando a subsequente análise e reflexão da prática pedagógica, como suporte e compromisso ao desenvolvimento profissional”. Ainda de acordo com este relatório

A articulação curricular horizontal é uma vertente consolidada (tendo em conta os domínios de autonomia curricular e os domínios de integração curricular), o mesmo não acontece com a dimensão vertical, que não é, ainda, uma prática generalizada, salvaguardando o trabalho realizado nos DAC e nos DIC (IGEC, 2023).

4.5 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um dos métodos mais utilizados na investigação empírica nas ciências sociais e humanas e, por conseguinte, em educação. Com a entrevista semiestruturada ao diretor do Agrupamento e, ainda, com a leitura de documentos estruturantes deste Agrupamento fomos recorrer à técnica de análise de conteúdo. Definimos esta opção metodológica de tratamento de dados qualitativos, porque entendemos, de acordo com Amado (2010) e Bardin (2014), que é uma técnica que possibilita a ocorrência de inferências através da categorização dos conteúdos nas entrevistas facilitando a compreensão e interpretação da mensagem veiculada.

Bardin (2014) resume-nos de modo geral esta técnica da seguinte forma:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens (pp.44).

Ainda de acordo com Bardin (2014, pp. 30), a análise de conteúdo tem duas funções que se podem complementar:

- i) Uma função heurística, uma vez que a análise de conteúdo “enriquece a tentativa exploratória”, aumentando, desta forma, a possibilidade de descobrir o que se encontra além da aparência;

- ii) Uma função de “administração de prova”, isto é, a análise de conteúdo ao serviço da prova; ou seja, podem existir “hipóteses sobre a forma de questões ou afirmações provisórias servindo de diretrizes”, estando estas a orientar o processo de investigação e que “apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação”.

4.6. Análise descritiva e inferencial

Este estudo de caso fundamentou-se ainda, para além da análise documental aos referenciais do Agrupamento, da análise de conteúdo da entrevista realizada, na análise descritiva e inferencial das respostas obtidas no inquérito realizado aos professores envolvidos nesta investigação.

Os gráficos apresentados foram por nós interpretados e comentados, de forma a responder às diferentes questões colocadas. Como já antes referido, o estudo de caso apresenta-se como uma investigação de natureza qualitativa, podendo, porém, utilizar estudos quantitativos ou uma metodologia mista. A análise estatística esteve presente neste estudo investigativo através da análise descritiva e inferencial, uma vez que, os resultados obtidos foram por nós interpretados. De acordo com Coutinho (2005, pp. 139) “a estatística pode ser apropriada em certas etapas da análise de dados em investigação qualitativa”. Este estudo estatístico foi realizado com o auxílio do computador, o que nos libertou tempo e energia para nos centrarmos na análise/ interpretação dos resultados obtidos.

Privilegiámos a investigação qualitativa, tentando compreender os problemas partindo das perspetivas dos sujeitos intervenientes na investigação. Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem admite descrever um fenómeno em profundidade, através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, pois nestes estudos há sempre uma tentativa de captar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.

Deste modo, atendendo à necessidade de aprofundar o conhecimento em relação ao sujeito, a maioria das pesquisas qualitativas são efetuadas com pequenas amostras de sujeitos (Bodgan & Biklen, 1994; Ludke & André, 1986). O objetivo principal das análises é permitir, segundo Mattar (1994), ao investigador, o estabelecimento de conclusões, tendo em conta os dados recolhidos. Fortin (2003) considera que a análise descritiva resume a informação numérica de um modo estruturado com a finalidade de se obter de uma imagem geral, enquanto a análise inferencial permite determinar a possibilidade de confirmar ou não variáveis do estudo.

III – Apresentação e Discussão dos resultados

Neste capítulo pretendemos dar a conhecer os resultados obtidos com os diferentes métodos utilizados nesta investigação, que seguiu as seguintes etapas:

Tabela 1. Etapas do trabalho de campo

Instrumento de recolha	Procedimento	Datas	Intervenientes
Reuniões colegiais	Pedido de colaboração em projeto de investigação	novembro de 2023	Investigadora Orientadora
Questionário	Elaboração da matriz e das questões iniciais	dezembro de 2023	Investigadora Orientadora
Reuniões colegiais	Reuniões de trabalho	dezembro de 2023	Investigadora Docentes do 2.º Ciclo
Questionário	Aplicação e validação	janeiro de 2024	Docente Investigadora Orientadora
Questionário	Versão definitiva do questionário Elaboração de nota metodológica para DGEEC	janeiro de 2014	Investigadora Orientadora
Questionário	Submissão ao MIME	janeiro de 2014	Investigadora DGEEC
Questionário	Pedido para aplicação do questionário no Agrupamento	janeiro de 2014	Investigadora Orientadora
Reuniões Colegiais	Reuniões de trabalho	fevereiro de 2024	Investigadora Docentes do 2.º Ciclo
Reuniões Colegiais	Reuniões de trabalho	março de 2024	Investigadora Docentes do 2.º Ciclo

Questionário	Aplicação do questionário através do <i>link</i>	fevereiro e março de 2024	Docentes do 1.º e 2.º Ciclos
Entrevista	Elaboração do guião da entrevista ao diretor	fevereiro de 2024	Investigadora Orientadora
Entrevista	Pedido de entrevista ao diretor	março de 2024	Investigadora Diretor
Entrevista	Realização da entrevista ao diretor	abril de 2024	Investigadora Diretor
Reuniões colegiais	Reuniões de trabalho	abril de 2024	Investigadora Docentes do 2.º Ciclo

Fonte: autoria própria

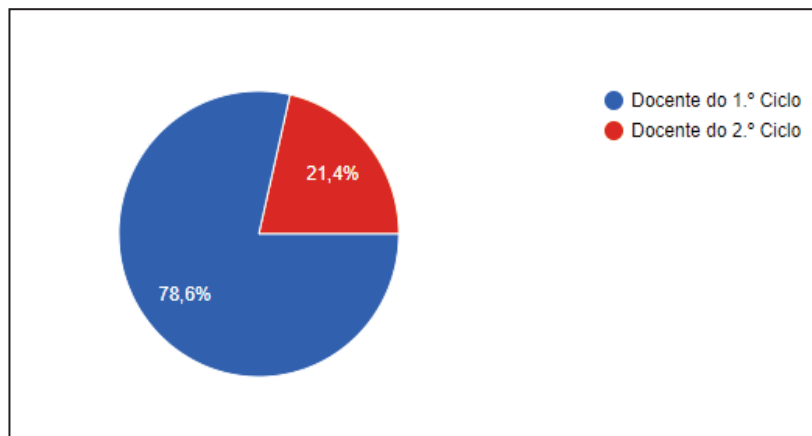
1. Dos resultados do inquérito por questionário

Como já referido, o inquérito por questionário foi passado aos docentes do Agrupamento em estudo. Num universo de 64 professores (docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do 2.º Ciclo do Ensino Básico de Português e de Matemática), obtivemos uma amostra de 28 respostas, o que equivale a 43%.

1.1. Caracterização da amostra

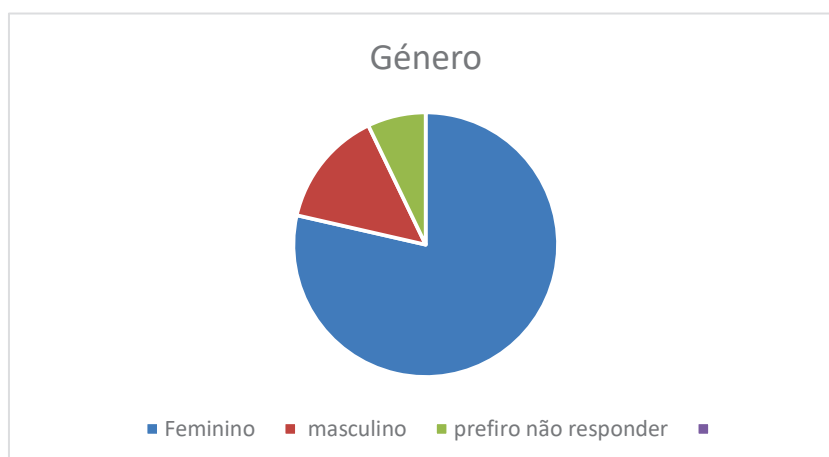
A maioria das respostas obtidas é de docentes do 1.º Ciclo, com 78,6% das respostas, tendo ficado, desta forma, o 2.º Ciclo pouco representado, apenas com 21,4% de respondentes. No quadro 1 podemos ver a distribuição das respostas por grupo de recrutamento.

Gráfico 1 – Grupo de recrutamento



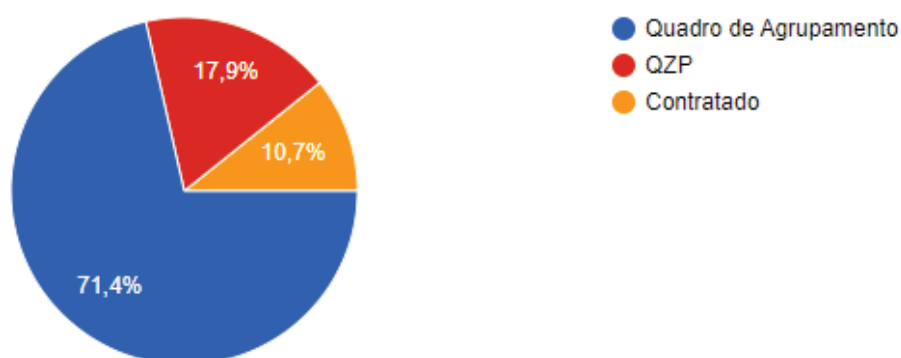
Constatamos ainda que a figura feminina continua a prevalecer no ensino. As respostas dadas quanto ao género assim o indicam.

Gráfico 2 – Género dos docentes



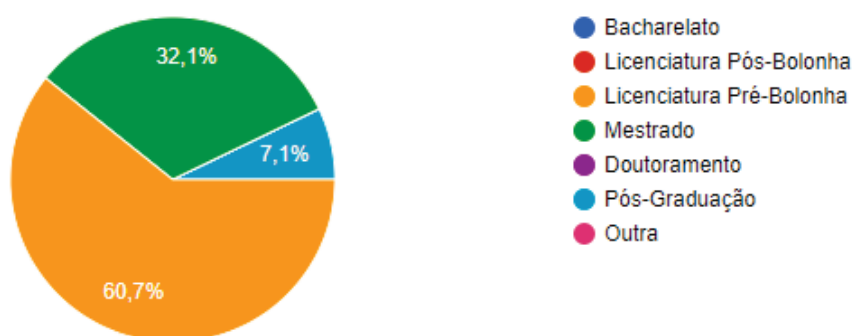
Os docentes inquiridos, na sua larga maioria (71,4%), são professores do Quadro de Agrupamento, o que por si só transmite estabilidade, podendo esta promover a introdução de novas práticas e metodologias a nível pedagógico. No gráfico 3, podemos visualizar a distribuição do corpo docente por vínculo laboral.

Gráfico 3 –Docentes por Quadro



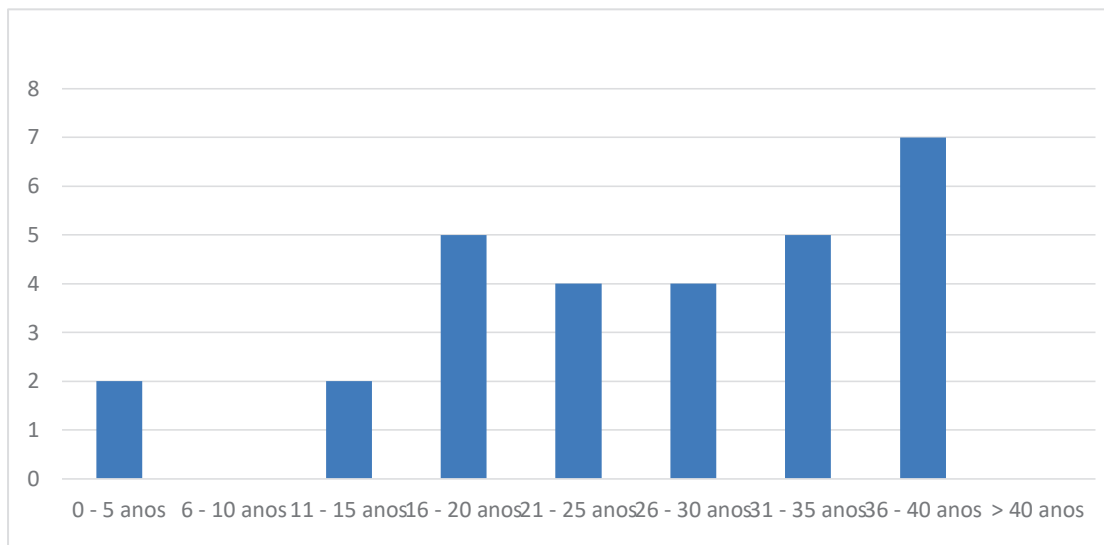
Verificámos também que os docentes do Agrupamento têm habilitação académica igual ou superior à exigida para a profissão (cf. gráfico 4). Podemos constatar, através do gráfico apresentado, que 60,7% dos docentes têm licenciatura pré-Bolonha e 32,1% obtiveram o grau de mestrado, enquanto 7,1% dos inquiridos têm uma pós-graduação.

Gráfico 4 – Habilitações académicas dos docentes



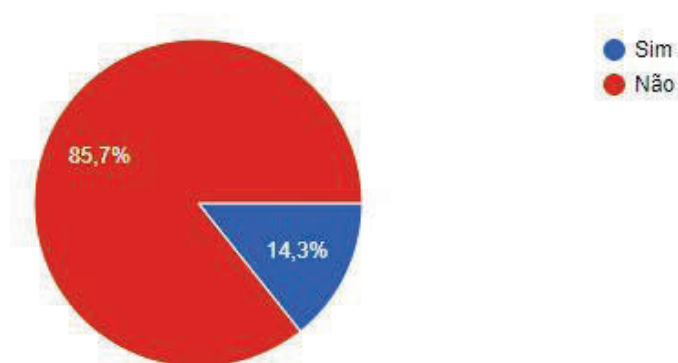
No que concerne ao tempo de serviço, podemos atestar que o tempo de serviço docente da grande parte dos respondentes se situa acima dos 16 anos de serviço, pelo que concluímos pela elevada experiência profissional destes professores (gráfico 5 o tempo de serviço dos professores em intervalos de tempo).

Gráfico 5 – Tempo de serviço docente



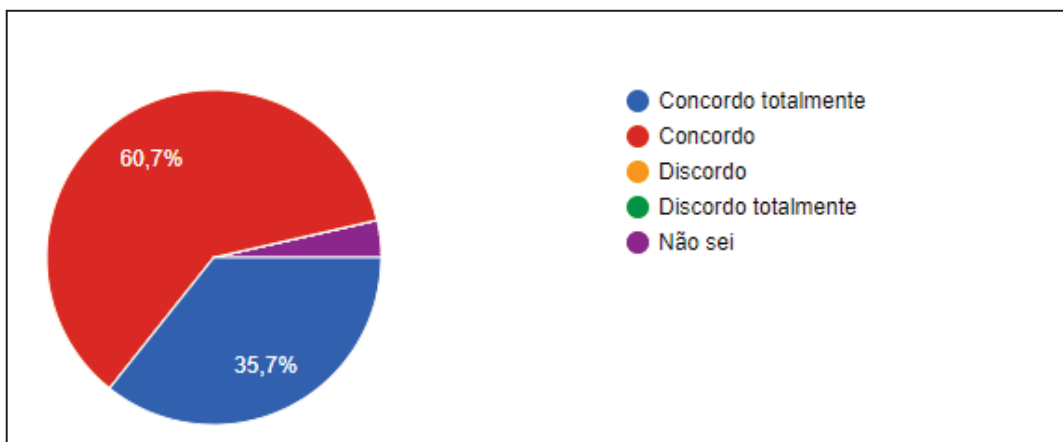
Relativamente aos cargos desempenhados no Agrupamento, apenas 14,3% dos inquiridos são coordenadores de departamento. Os restantes respondentes são docentes, conforme se pode verificar pela apresentação do gráfico 6.

Gráfico 6 – Coordenador de departamento



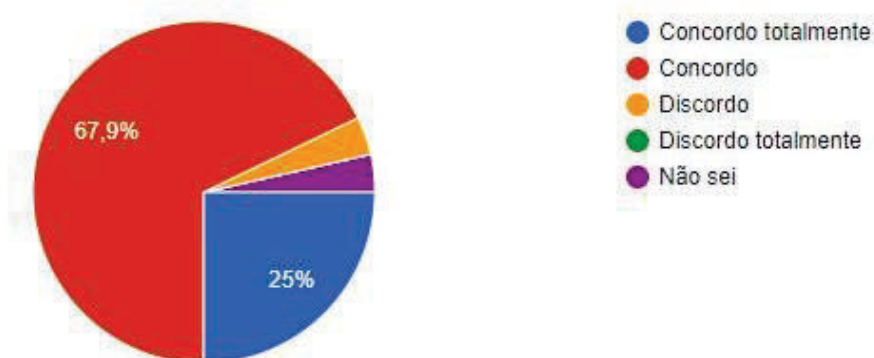
Analogamente, as respostas dadas relativamente à relação entre a articulação curricular vertical e a qualidade da prestação do serviço docente, notamos que a maioria (96,4%) dos docentes concorda que esta relação é fundamental, sendo que apenas 1 docente (3,6%) afirma não saber se existe correlação entre a articulação vertical e a qualidade do serviço prestado (cf. quadro 7).

Gráfico 7 – Relação entre a articulação vertical e a qualidade da prestação do serviço educativo.



Questionámos ainda os docentes sobre a relação entre a articulação horizontal e a qualidade da prestação do serviço prestado. Neste item, as respostas são parecidas com as do item anterior; porém, 1 inquirido (3,6%) discorda da afirmação dada. Podemos confirmar as respostas dadas através do gráfico que as ilustra (cf. gráfico 8).

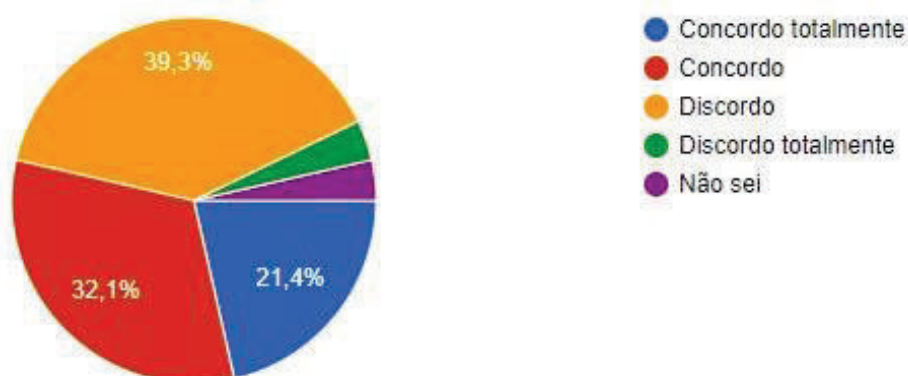
Gráfico 8 - Relação entre a articulação horizontal e a qualidade da prestação do serviço educativo.



Sendo que o 1.º Ciclo do Ensino Básico ainda é lecionado em monodocência, ao passo que no 2.º Ciclo do Ensino Básico a docência já é plural – pluridocência, quisemos conhecer a opinião dos docentes deste Agrupamento sobre a facilidade ou dificuldade de se conseguir articular de forma vertical, dada a monodocência e a pluridocência. Analisando as respostas dadas, verificamos

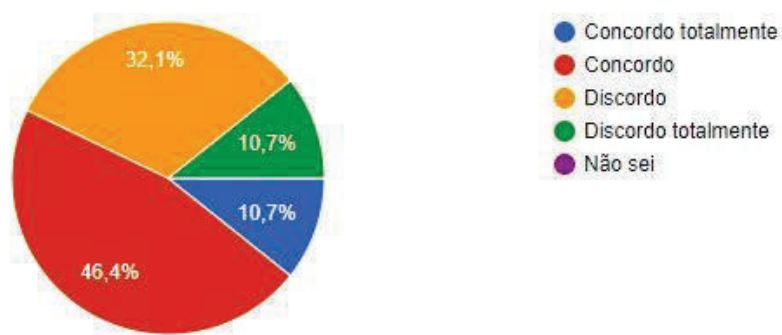
que as respostas de concordância são de (53,6%) e a discordância de (39,3%). Conseguimos confirmar estes resultados, analisando os dados presentes no gráfico 9.

Gráfico 9 – Articulação entre ciclos: monodocência.



No Agrupamento investigado existem reuniões, no início do ano letivo, que designamos por “passagem de testemunho” entre os docentes que lecionaram o 4.º ano no ano transato e o novo conselho de turma, ou seja, do 5.º ano de escolaridade. Consideramos importante perceber se, para os docentes envolvidos neste inquérito, esta reunião é o momento mais importante da articulação vertical. Constatamos que 13 docentes (46,4%) concordam com a afirmação dada «A passagem de “testemunho” é o momento auge da articulação» e que 3 docentes (10,7%) concordam totalmente. No entanto, 9 docentes (32,1%) apresentam discordância com a afirmação e 3 professores (10,7%) discordam totalmente. Estes dados podem ser mais facilmente visualizados no gráfico 10.

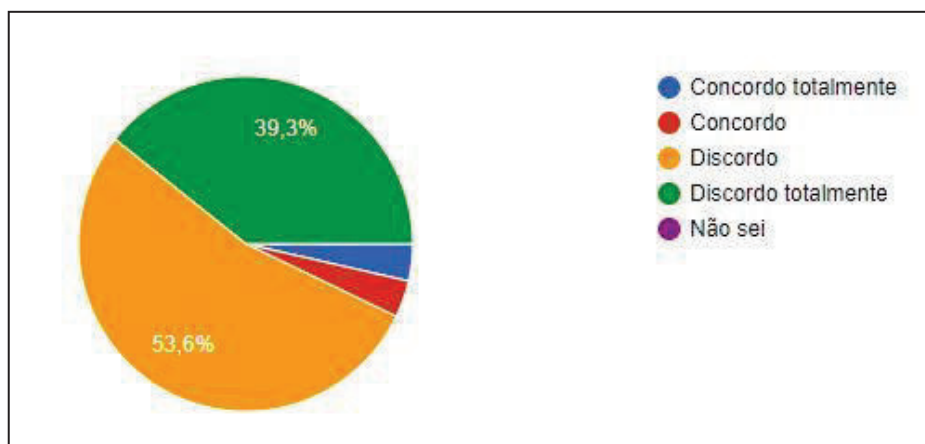
Gráfico 10 – “Passagem de testemunho”: momento auge da articulação.



Ainda neste seguimento, colocámos a questão: “Para a articulação vertical é apenas necessária uma reunião para passar informação sobre os alunos”. Como resposta a esta pergunta apenas 2 docentes deram a sua concordância, enquanto os restantes discordam e discordam totalmente. Podemos corroborar que, para estes, as reuniões de trabalho entre os docentes são importantes para que se possa dialogar e agir sobre a articulação vertical entre ciclos de ensino e para serem trabalhadas informações sobre os alunos.

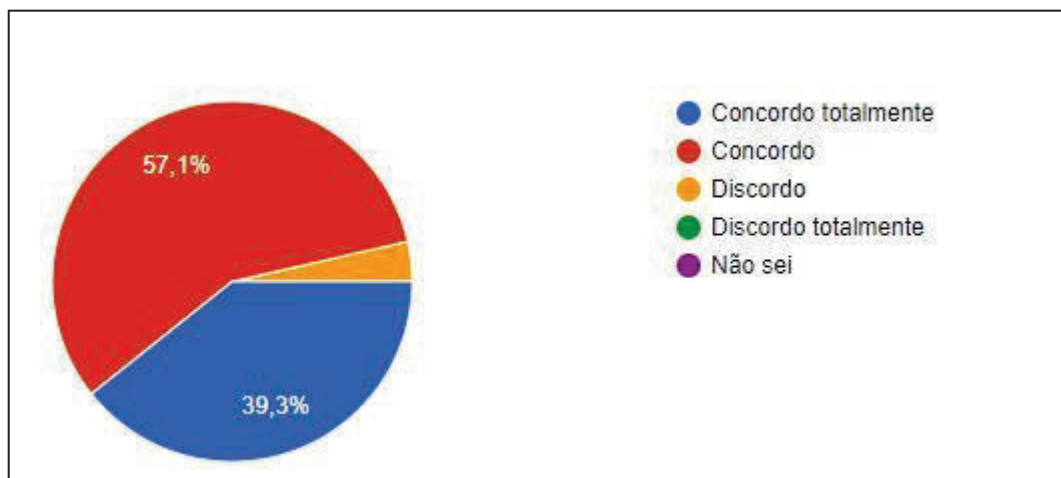
As respostas dadas podem ser lidas no gráfico 11.

Gráfico 11 – Reunião: informação sobre os alunos.



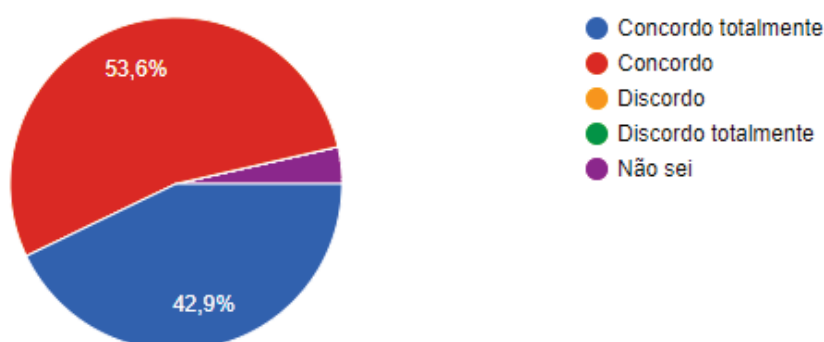
Sobre a importância da articulação curricular para a promoção de um ensino de qualidade, para a melhoria das aprendizagens e, por conseguinte, dos resultados dos alunos, inquirimos os docentes sobre se consideram a articulação vertical importante para que exista um fio condutor nas aprendizagens realizadas pelos alunos. A esta questão apenas 1 docente (3,6%) respondeu que discordava. Os restantes concordam que a articulação é importante na condução das aprendizagens dos alunos. As respostas obtidas podem ser verificadas através do gráfico 12.

Gráfico 12 – Articulação como fio condutor das aprendizagens.



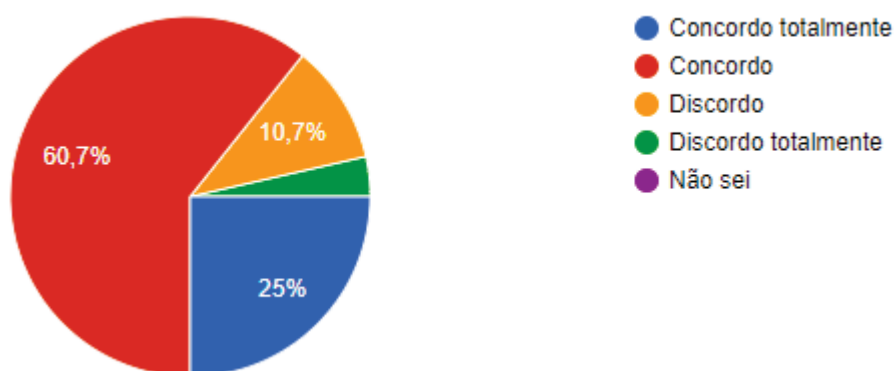
Sendo para nós importante conhecer a perspetiva que os professores têm sobre a articulação curricular, colocámos a questão se só se obtém a excelência na qualidade do serviço educativo prestado caso exista articulação horizontal e vertical. A esta questão 1 professor, (3,6%), respondeu que não sabia. As restantes opiniões dividiram-se entre o concordo e o concordo totalmente (cf. gráfico 13), de acordo com os resultados apresentados. Estas respostas levam-nos a deduzir que os professores consideram a articulação, quer horizontal, quer vertical, uma mais-valia na promoção das aprendizagens.

Gráfico 13 – A articulação horizontal e vertical e a excelência no serviço educativo.



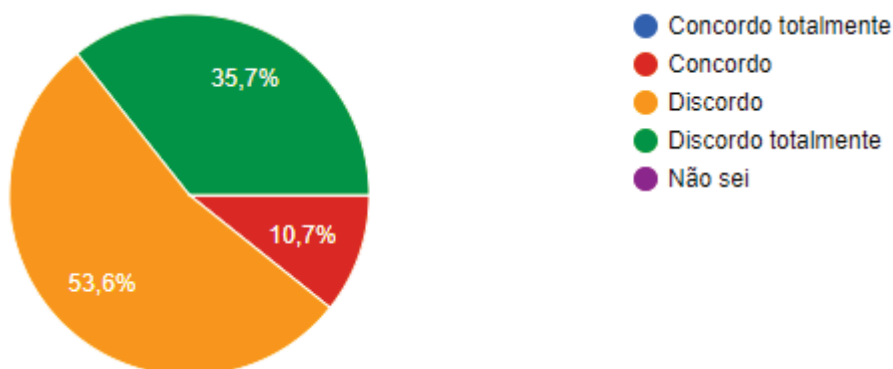
Estando a articulação interligada com as AE, solicitámos aos docentes que respondessem se conhecem as AE dos dois ciclos de ensino, isto é, do 1.º ao 6.º ano de escolaridade. A maioria dos docentes (85,7%) respondeu de forma afirmativa, com apenas 4 professores (14,3%) a discordar, levando-nos a deduzir que não as conhecem na sua abrangência.

Gráfico 14 – Conhecimento das AE dos diferentes anos de escolaridade.



Quando inquiridos sobre se consideram importante a articulação curricular ou se basta apenas cumprir com as AE, vulgo programa para muitos, as respostas foram as seguintes: a grande maioria dos professores considera necessária a articulação, enquanto para 10,7%, correspondente a 3 respostas, só é necessário trabalhar as AE. Os dados apresentam-se em seguida (cf. gráfico15).

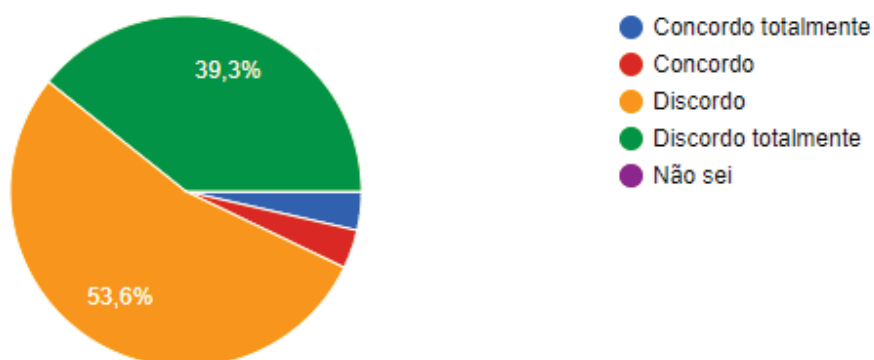
Gráfico 15 – A articulação não é importante, só é necessário cumprir as AE.



Aquando da questão colocada aos docentes sobre a necessidade da realização de uma só reunião para se desenvolver a articulação vertical, observámos que, os docentes consideram que não chega só uma reunião para passar informação sobre os alunos (92,9%), tendo apenas 2 docentes (7,2%) afirmado o contrário. As respostas dadas são conferidas pelo gráfico 16.

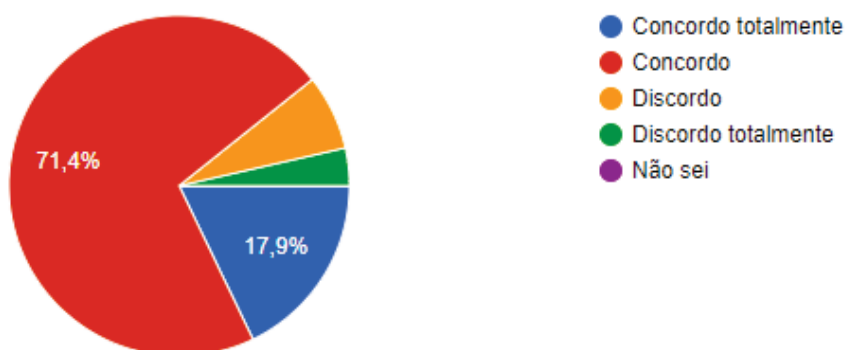
Desta forma, a grande maioria dos docentes está de acordo com a importância da articulação curricular vertical entre os dois ciclos de ensino, permitindo a promoção das aprendizagens e o sucesso dos alunos.

Gráfico 16 – Reunião: articulação vertical.



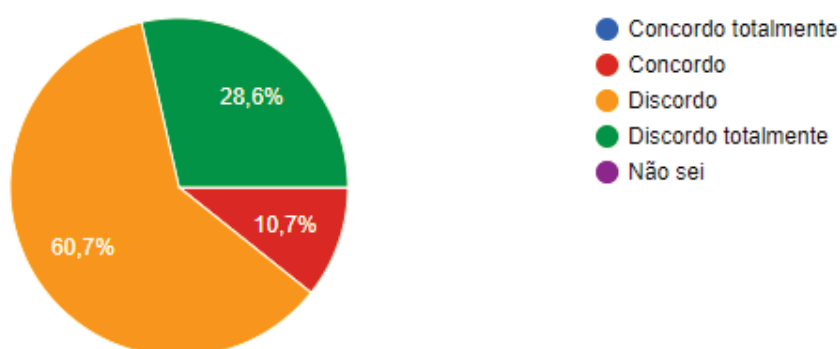
Um grande número de docentes (89,3%) considera a articulação importante para a planificação conjunta de atividades, pois apenas 10,7% dos respondentes não concordaram com esta forma de colaboração. As respostas dadas encontram-se registadas no gráfico 17.

Gráfico 17 - Planificação conjunta de atividades.



Ainda sobre os momentos de “articulação”, apenas no início e no final de ano, 89,3% professores discordam desta forma de se promover a articulação, conforme podemos constatar nos dados apresentados no gráfico infra, (cf. quadro 18). Existe ainda uma minoria (10,7%) que concorda com esta forma de “articulação”.

Gráfico 18 – Articulação no início e no final do ano.



Solicitámos aos docentes exemplos de práticas de articulação entre os dois ciclos de ensino. Após a análise de conteúdo e inferencial às respostas obtidas podemos deduzir que os docentes dão relevância à articulação vertical entre os dois ciclos de ensino, privilegiando práticas de planificação/realização de atividades conjuntas ao longo do ano, com o propósito de articular práticas e saberes entre professores e alunos. Segundo a opinião destes professores, deveriam existir, ao longo do ano, reuniões de articulação de atividades e/ou projetos, devendo estas ser monitorizadas, de forma a, num momento posterior, se refletir conjuntamente sobre novas melhorias e/ou ajustes às metodologias usadas. É ainda considerado muito importante o trabalho colaborativo, bem como a criação de espaços e momentos de partilhas de saberes, ideias e projetos entre docentes de diferentes ciclos do Ensino Básico. Para estes docentes continua a ser importante a visita à nova escola de acolhimento, pelo que são propostas visitas à mesma.

Os professores consideram, também, que a articulação na escolha de metodologias, competências, métodos de estudo, suportes de aprendizagem

e metodologias de avaliação, a desenvolver de modo horizontal e vertical, parece ser a melhor forma de otimizar as aprendizagens, incrementando no Agrupamento uma cultura de sucesso.

Após termos realizado uma análise detalhada aos exemplos de práticas de articulação curricular, podemos concluir que os docentes a consideram fundamental para a prática letiva, nomeadamente para a melhoria dos resultados escolares e para o sucesso dos alunos. Todos os docentes apontaram diferentes tipos de práticas, sendo que as reuniões de trabalho e a monitorização da implementação das estratégias implementadas é considerada necessária. Podemos ainda inferir destas respostas que os docentes, que se encontram muitas vezes atolados em burocracia, consideram fulcrais as reuniões, quando as mesmas se tornam importantes para a melhoria significativa das aprendizagens dos alunos. Os professores consideram também o trabalho colaborativo importante e eficaz na promoção da articulação nomeadamente a vertical.

2. Dos resultados da análise das reuniões colegiais

As reuniões colegiais forneceram-nos a perspetiva dos docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico sobre o que é, na sua visão, fundamental que os alunos sejam capazes de realizar no final do 1.º Ciclo, ou seja, os pré-requisitos que consideram essenciais que os discentes possuam aquando do ingresso no nível seguinte de estudos.

No final da primeira reunião colegial, construímos uma tabela onde elencámos o que os docentes afirmaram que os alunos deveriam ser capazes de fazer ao ingressar no ciclo seguinte. Estes foram os quesitos indicados:

Tabela 2 – Pré-requisitos dos alunos aquando do ingresso no 2.º Ciclo.

Português	Matemática
<ul style="list-style-type: none">• Ler e escrever bem;	<ul style="list-style-type: none">• Interpretar bem o que é pedido;
<ul style="list-style-type: none">• Domínio da ortografia;	<ul style="list-style-type: none">• Calcular com recurso ao algoritmo;
<ul style="list-style-type: none">• Caligrafia legível;	<ul style="list-style-type: none">• Eliminar no algoritmo da divisão as subtrações;
<ul style="list-style-type: none">• Saber argumentar oralmente;	<ul style="list-style-type: none">• Saber reduzir diferentes unidades de medida;
<ul style="list-style-type: none">• Saber utilizar a linguagem oral.	<ul style="list-style-type: none">• Esquematizar corretamente os diferentes passos de resolução de problemas.

Fonte: autoria própria

As docentes referiram ainda que os alunos devem mostrar competências ao nível de:

- ✓ Saber estar na sala de aula;
- ✓ Usar a esferográfica;
- ✓ Saber transcrever algo do quadro;
- ✓ Saber usar corretamente o caderno diário;
- ✓ Ter brio na apresentação dos trabalhos.

Por outro lado, os docentes consideram muito importante que os alunos estejam devidamente identificados para a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, de acordo com o Dec.-Lei 54/2018. Consideram ainda fundamental que sejam dadas as ferramentas necessárias para que os alunos sejam resilientes e persistentes na execução das suas tarefas, assim como, no desenvolvimento da autonomia do aluno.

Nestas reuniões, os docentes do 2.º Ciclo deixaram bem vincada a necessidade dos discentes dominarem a fluência da leitura, para serem capazes de fazer uma correta interpretação, bem como de construírem textos de diferentes tipologias. Para estas considerações, chamaram a atenção para o preconizado nas AE de Português do 4.º ano de escolaridade:

- competência da oralidade (compreensão e expressão) com vista a interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, expor conhecimentos, apresentar narrações, discutir com base em pontos de vista);
- competência da leitura com vista a um domínio seguro da leitura em voz alta, da leitura silenciosa, da compreensão do sentido de textos narrativos e descritivos (de complexidade maior do que nos dois anos escolares anteriores) e de textos associados a finalidades informativas como o artigo de enciclopédia, a entrada de dicionário e o aviso);
- competência da escrita que inclua saber escrever de modo legível e saber usar a escrita para redigir textos curtos ao serviço de intencionalidades comunicativas como narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação apropriadas para este ano de escolaridade (pp. 3, 4).

A necessidade de os alunos dominarem a leitura/escrita é importante para as aprendizagens a efetuar em todas as áreas do currículo. É ainda crucial que os alunos se vão aos poucos apropriando da capacidade de produzir e entregar com esmero os seus trabalhos individuais.

3. Dos resultados da análise documental

Nesta nossa investigação fizemos a análise aos documentos do Agrupamento em estudo, nomeadamente o seu PE e o relatório do 3.º ciclo de avaliação de escolas realizado pela IGEC.

Da análise ao PE podemos constatar que o Agrupamento apresenta na sua análise SWOT pontos fortes e áreas de melhoria. Dos diversos pontos fortes elencados, merece-nos destaque a “preocupação e valorização das culturas de origem dos alunos, da sua sociabilização familiar, de modo a respeitar e a integrar o seu percurso de vida nas propostas de escolarização, com o objetivo de criar condições para o sucesso escolar” (PE, 2022, pp. 24), pois aponta para uma cultura e prática de integração e de inclusão de todos na escola e na vida em sociedade. O Agrupamento refere ainda como pontos fortes “a articulação/integração curricular (DAC / DIC) e os Planos de Inovação que, através de práticas pedagógicas, reforçam a interdisciplinaridade e a sequencialidade das aprendizagens” e a “criação de Equipas Pedagógicas” (PE, 2022, pp.24). Destes pontos fortes inferimos que esta Escola atenta, no seu PE,

a articulação e a sequencialidade das aprendizagens como uma etapa a considerar na sua vida.

Como pontos fracos, o PE (2022) apresenta-nos a:

ausência de planeamento pedagógico, desde a educação pré-escolar a todos os anos de escolaridade, de atividades de cariz laboratorial, experimental e de campo, que promovam, numa perspetiva de articulação vertical do currículo, a aprendizagem de processos científicos de nível crescente de complexidade (pp. 25).

Neste documento, o Agrupamento apresenta uma ausência de estratégias que envolvam com regularidade as crianças e os alunos em atividades de base experimental, bem como falhas ao nível dos instrumentos de avaliação, nos diferentes ciclos de ensino, a utilizar nestas tipologias de trabalho experimental. Este referencial do Agrupamento refere ainda como ponto fraco “a dificuldade em articular as diferentes atividades do PAA” (PE, 2022, pp. 25).

A existência destes pontos fracos deu origem a um plano de melhoria que assenta em 3 eixos, sendo que o eixo 2 se designa por “Gestão Curricular, numa lógica de autonomia e flexibilidade (Apoio à melhoria das Aprendizagens / Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina)” (PE, 2022, pp.28). Neste enquadramento, o Agrupamento apresenta como estratégias a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, bem como o reforço do trabalho das equipas pedagógicas, numa lógica que consideramos de articulação horizontal, pois aponta para o ano de escolaridade.

A articulação vertical, e a sequencialidade das aprendizagens, continua ainda a ser um ponto de melhoria para este Agrupamento, pois, no ano seguinte, aparece-nos preconizado no relatório da IGEC (2023) que aponta como pontos a melhorar a generalização da prática da articulação vertical do currículo, garantindo desta forma a sequencialidade das aprendizagens e a intensificação da supervisão da prática educativa e letiva, por forma a levar os envolvidos a uma análise e reflexão das práticas.

4. Dos resultados do inquérito por entrevista

Sempre considerámos que as lideranças de um Agrupamento, quer na pessoa do seu diretor, quer as lideranças intermédias, nomeadamente as coordenações de departamentos curriculares e de grupos disciplinares, promovem um elevado impacto nas decisões da escola, principalmente ao nível da articulação horizontal e/ou vertical, com a finalidade de garantir a sequencialidade das aprendizagens dos alunos ao longo da escolaridade, e a promoção da prática da supervisão da práxis letiva com o intuito de promover a reflexão entre docentes, a melhoria e a colaboração entre pares. Esta nossa opinião inicial saiu reforçada com este estudo.

Por conseguinte, solicitámos ao diretor do Agrupamento uma entrevista guiada (cf. anexo III), pedindo autorização para a gravação da mesma, de modo a facilitar a posterior análise de conteúdo. Esta autorização foi-nos concedida.

O diretor exerce esta função no Agrupamento há 15 anos, o que espelha uma larga experiência de gestão. Uma vez que os seus desígnios (Missão e Valores) foram votados e aprovados pelos diferentes Conselhos Gerais ao longo deste período de tempo, podemos deduzir que é uma pessoa com boas capacidades de liderança.

Para o diretor, os desafios de liderança são múltiplos, sendo uns de ordem organizacional (gestão e administração) e outros de ordem iminentemente pedagógica. Em sua opinião, são os de ordem pedagógica o maior desafio deste Agrupamento, dada a sua localização e a área social complexa em que se encontra. Estes desafios exigem “mais atenção por parte da escola” (citando o diretor) e uma inteira disponibilidade por parte de toda a equipa.

Quando perguntámos ao senhor diretor se considera importante a articulação entre os diferentes ciclos de ensino, este respondeu, dando uma grande ênfase ao “sim” (citação do diretor), principalmente a articulação vertical. Referiu ainda que esta articulação, entre o 1.º ciclo e o 2.º ciclo do Ensino Básico, é fundamental dentro do Agrupamento e, a não existir, pode conduzir a que se obtenha menos sucesso nas aprendizagens dos alunos. A articulação curricular vertical é fundamental e é um dos pilares da organização pedagógica. O

Agrupamento, segundo o seu diretor, tem uma estratégia institucional de articulação, mas o facto de a possuir, não é sinónimo que a mesma resulte em plenitude no que se entende por sucesso dos alunos. Neste momento, o diretor referiu que “não tem dúvida nenhuma que a articulação tem de ser mais aprofundada” (citação do diretor) para que o desempenho dos alunos melhore. Daí que se considere muito importante que as estruturas intermédias, departamentos, grupos de ano, conselho de professores titulares de turma, reflitam, em conjunto, fazendo um trabalho mais aprofundado e relacional, que venha a dar resultados. Ainda na perspetiva do diretor este processo é necessário para se dar cumprimento ao que está estabelecido no PE do Agrupamento.

Quando se questionou o diretor com os resultados da avaliação realizada pela IGEC, através do relatório recebido, este foi perentório em afirmar que um dos pontos de melhoria é exatamente a articulação. Segundo este: “o Conselho Pedagógico já propôs às estruturas intermédias o aprofundamento deste trabalho de articulação, tendo que apresentar um plano para responder a este desiderato” (citação do senhor diretor).

O diretor, mais referiu que: “enquanto gestor do currículo solicitou aos departamentos que trabalhassem um plano, de forma a dar resposta a esta problemática”. Este plano deverá ser implementado no curto e médio prazo para dar resposta a esta problemática.

O Agrupamento deve ainda responder à problemática, de forma a minimizar as dificuldades de articulação e não a maximizá-las, pelo que se deve desenhar um plano de ação, dando-o a conhecer à comunidade, para que esta possa conhecer as linhas orientadoras do plano de ação. Este plano será dado a conhecer quer ao Conselho Pedagógico, quer ao Conselho Geral. Havendo concordância, será a altura de o implementar.

Neste Agrupamento de Escolas, as escolas básicas do 1.º ciclo encontram-se afastadas geograficamente da escola-sede onde é lecionado o 2.º ciclo, razão pela qual inquirimos o diretor se concordava em que este afastamento físico poderia ser um entrave à articulação vertical. O senhor diretor referiu que nesta questão “quase se podia falar numa dualidade de critérios: “o afastamento físico

e o afastamento psicológico” (citação do diretor), notando-se por vezes que se quer o trabalho das estruturas intermédias mais profícuo e que, nem sempre, é realizado. Para o diretor não é o afastamento físico, mas antes “não pensem a mesma coisa sobre o mesmo assunto” (citação do diretor), nesta situação, a articulação vertical do currículo. Para o diretor é fundamental o debate interno, o trabalho e a reflexão sobre estas questões do currículo e da sequencialidade das aprendizagens, de modo a que todos os intervenientes no processo falem a mesma linguagem. A implementação da articulação curricular vertical requer a sua monitorização que começa quando se elabora o desenho da dita articulação.

O diretor deseja, a par do que todos esperamos, atingir nas escolas a excelência. Para que tal seja possível, é necessário melhorar as práticas, sendo que, como reconhece o diretor “é mais fácil a construção teórica do desenho da articulação do que, depois, a sua implementação” Esta articulação assente em objetivos definidos, requer uma obrigação da implementação por parte dos docentes, pressupondo que a mesma foi delineada em prol do sucesso dos alunos. A monitorização, seguida de avaliação, levará a reajustamentos sempre que necessários quando não estão a surtir o efeito desejado. Para o senhor diretor, neste processo, o “erro é positivo”.

Aquando da questão ao diretor sobre se as duas atividades, que designámos por “passagem de testemunho” e “atividades de conhecimento da nova escola”, são momentos de articulação vertical entre o 1.º ciclo e o 2.º ciclo, a resposta foi que são momentos de articulação, mas insuficientes. Na sua opinião, são necessários mais tempos, e com maior regularidade. Para o mesmo, a articulação vertical deveria começar no 3.º ano de escolaridade e o professor titular do 4.º ano deveria ter horas, no seu horário letivo, para acompanhar os alunos na nova escola, num trabalho de coadjuvação com o novo conselho de turma, uma vez que é o professor mais indicado, dado o conhecimento adquirido em quatro anos de trabalho com os alunos e com as respetivas famílias. “Este poderá ser o caminho”, no pensar do diretor, o que levaria a uma sequencialidade das aprendizagens realizadas em toda a escolaridade. As lideranças intermédias, em todo este processo, devem assumir o currículo e a

sua sequencialidade, nomeadamente o coordenador do departamento do 1.º Ciclo que deve ter conhecimento das AE do 2.º Ciclo, assim como, os Coordenadores dos Departamentos de Línguas e de Ciências Exatas deverão conhecer o currículo do 1.º Ciclo. Só assim, todos estarão implicados neste processo com a grande finalidade de promover uma articulação em pleno.

Para o diretor, a supervisão colaborativa é importantíssima, pois permite ao professor melhorar a sua profissionalidade. Esta prática já foi utilizada no Agrupamento, tendo-se perdido, devido, em parte, à supervisão com enfoque na avaliação de desempenho docente.

Finalizando esta entrevista, o senhor diretor afirmou que “os grandes avanços pedagógicos advém da reflexão e da colaboração entre os docentes, pelo que estes momentos são necessários na nossa escola”.

IV – Apresentação de ações estratégicas de articulação curricular entre 1.º e 2.º CEB

Ao apresentarmos este projeto de investigação tínhamos o desígnio de construir em conjunto com os docentes envolvidos neste processo, nomeadamente os docentes de português e de matemática que conosco colaboraram uma estratégia de ação. Desta forma, surgiu um conjunto de ações estratégicas que, no futuro próximo, poderão vir a ser implementadas neste Agrupamento com o intuito de promover a articulação entre ciclos de ensino, que os docentes consideram fundamental para a sequencialidade das aprendizagens e, por conseguinte, para o sucesso educativo dos alunos.

Enquanto investigadoras e, no decurso de todo este processo, apercebemo-nos da importância que a sequencialidade das aprendizagens, o trabalho colaborativo entre docentes, a articulação numa lógica horizontal e, sobretudo, a vertical têm para a melhoria do serviço educativo prestado pelas escolas.

Assim, fomos (co)construindo um conjunto de medidas simples e claras para colocar em prática no Agrupamento e que, pensamos, poderão responder de forma muito positiva às suas reais fragilidades no domínio da articulação entre ciclos de ensino.

As ações por nós construídas e que têm como finalidade a promoção da articulação curricular entre o 1.º e o 2.º ciclos do Ensino Básico, nomeadamente nas áreas de Português e de Matemática, são as que se elencam de seguida:

- i) Reuniões de trabalho entre professores dos dois ciclos de ensino a partir do 3.º ano de escolaridade, para que se possam sistematizar e consolidar as aprendizagens;
- ii) Reuniões de partilha e de trabalho colaborativo entre professores dos dois ciclos de ensino;
- iii) Planificação conjunta de atividades entre professores de 4.º e de 5.º anos de escolaridade. Esta planificação conjunta pode e deve alargar-se ao 3.º ano de escolaridade;

- iv) O professor de 4.º ano, no ano seguinte, poder coadjuvar os professores de Português e de Matemática, trabalho este alicerçado numa lógica de colaboração;
- v) O professor de 5.º ano, das referidas disciplinas, poder, no ano anterior, trabalhar com as turmas de 4.º ano, igualmente de forma colaborativa, pelo menos 45 minutos semanais. Todos estes tempos de trabalho devem estar nos horários letivos dos professores;
- vi) A existência de tarefas planificadas e desenvolvidas conjuntamente para alunos de 3.º, 4.º e 5.º anos de escolaridade;
- vii) Na primeira reunião intercalar de avaliação, ainda durante o 1.º semestre, o professor do ano letivo anterior (4.º ano) deveria estar presente no Conselho de Turma, para facilitar o conhecimento aos docentes do 5.º ano dos alunos, pois, muitas vezes, o número de aulas ainda não foi facilitador do aprofundar de fragilidades e pontos fortes destes alunos;
- viii) As lideranças intermédias como impulsionadoras de motivação para a articulação curricular entre ciclos de ensino;
- ix) A prática da supervisão do exercício letivo como ponto de partida à reflexão e análise do trabalho desenvolvido, tendo em vista o desenvolvimento da profissionalidade docente;
- x) Supervisão dialógica das práticas de articulação desenvolvidas entre pares por outros colegas;
- xi) Momentos de reflexão e diálogo sobre as observações realizadas, de forma a olhar de uma forma diferente para o exercício da prática letiva, no sentido de a melhorar.

Nós, e os docentes envolvidos neste trabalho de investigação, estamos convictos que estas medidas lograrão a um desenvolvimento do processo de articulação curricular no Agrupamento. No entanto, somos de opinião que o demasiado trabalho de natureza burocrática está, neste momento, a deixar os docentes exauridos, retirando-lhes tempo para o seu papel mais importante, a

parte pedagógica e o desenvolvimento de estratégias inovadoras e facilitadoras das aprendizagens a realizar pelos alunos.

É nossa opinião que a supervisão, baseada no diálogo, na análise e reflexão partilhadas, é o mote para o sucesso da articulação neste e em outros Agrupamentos de Escolas. Todos aprendemos com todos, desenvolvemos as nossas competências profissionais, estando assim a desenvolver a nossa profissionalidade docente. Somos de opinião que a supervisão dialógica é o motor da mudança e a articulação vertical entre ciclos requer mudança de paradigmas e de práticas profissionais.

A comunicação entre os pares é fundamental, mais importante do que o saber tecnológico, pois partindo da comunicação poderá surgir a entajuda e a procura de soluções conjuntas para diferentes problemas que poderão ser os mesmos. Como refere Joaquim Escola (2005), a escola continua à procura de

encontrar uma posição de equilíbrio que conserve a sua relevância como espaço privilegiado de ensino e aprendizagem e da missão do professor como mediador dessa mesma aprendizagem na escola sem muros, na aula aberta (pp.348).

Esta aula aberta surge como facilitadora no processo de supervisão, agindo como transformadora e agente de mudança.

Esta supervisão dialógica visa “a transformação permanente da realidade para a permanente humanização dos homens” (Freire, 1975, pp.119), conduzindo à verdadeira educação e à reflexão. Ainda, segundo Freire (1975), o papel do diálogo não é a imposição dos nossos pontos de vista e dos nossos conceitos, aquando da dialogicidade em supervisão, mas antes dialogar sobre as diferentes opiniões, as dos outros e as nossas, para se chegar a um entendimento e à superação das dificuldades existentes ou passíveis de existir quando se coloca em prática a articulação curricular entre estes dois ciclos de ensino. Ainda Freire (1975) refere que:

a verdadeira revolução, cedo ou tarde tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas não no engodo, na mentira. Não pode temer as massas, a sua expressividade, a sua participação efetiva no poder. Não pode negá-las. Não pode deixar de prestar-lhe conta. De falar dos seus acertos, dos seus erros, de seus equívocos, de suas dificuldades (pp.178).

Ações estratégicas de articulação pedagógica e curricular entre o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: estudo de um caso

Esta supervisão baseada no diálogo deve criar e manter um clima de interajuda entre supervisores e supervisandos, facilitador da partilha e do apoio mútuo.

Considerações finais

O presente estudo foi desenvolvido durante o ano letivo de 2023/2024 com o trabalho de campo a decorrer no mesmo período de tempo. Pretendíamos com este projeto de investigação conhecer as perspetivas das lideranças e dos docentes sobre a importância da articulação vertical entre ciclos; da necessidade do trabalho colaborativo e da supervisão como forma de reflexão e consequente melhoria da profissionalidade docente.

Sabemos que, hoje em dia, os professores e as escolas são pressionados para mostrar resultados positivos, pelo que encontramos docentes mais predispostos a um trabalho mais voltado para os resultados do que para a busca da melhoria das práticas pedagógicas e dos processos de aprendizagem. Por isso, é muito importante investir num currículo significativo para os alunos (Roldão, 1999; Leite, 2012), de modo a tornar as aprendizagens consistentes, independentemente das pressões e de toda a burocracia associada. Desde 1986, com a publicação da Lei nº 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que em Portugal se promove “uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior”. Desde esta data até à atualidade que os documentos emanados da tutela reforçam a necessidade de articulação e de sequencialidade ente ciclos de aprendizagem, porém estas diretivas ainda não são operacionalizadas na sua plenitude nas organizações escolares.

Sabemos ainda que os professores não procuram o trabalho de articulação, nem a colaboração no sentido de melhorar e otimizar o seu desempenho profissional docente. É por nós sobejamente conhecido que os docentes falam do seu trabalho na primeira pessoa, numa ótica individualista. Esta mentalidade de prática individual deve ser substituída por uma mentalidade de trabalho em equipa, numa dimensão plural. O nós deverá prevalecer sobre o eu.

As práticas de articulação vertical existentes no Agrupamento são por nós consideradas importantes. A semana de conhecimento da nova escola é uma forma de aprendizagem informal, que ajuda os alunos a interiorizar a nova realidade que irão viver. As reuniões entre professor titular de turma e o novo

Conselho de Turma é um momento importante de “passagem de testemunho”. Porém, parece-nos que estes momentos de articulação são escassos e desfasados no tempo, uma vez que o primeiro momento está a dias do término do ano letivo e das férias dos alunos, pelo que já não terá efeitos nas suas aprendizagens.

Relembremos os objetivos que nos propusemos para este estudo: i) Aprofundar as teorias públicas sobre articulação e sequencialidade curricular; ii) Conhecer as perceções de docentes de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento de escolas sobre a temática; iii) Problematizar o conhecimento profissional dos docentes sobre articulação e sequencialidade, tendo em conta a prestação de um serviço educativo de qualidade; iv) Apresentar uma proposta supervisiva, (co)construída com os docentes envolvidos na investigação, de articulação e sequencialidade entre 4.º e 5.º anos de escolaridade nas áreas de português e matemática.

O primeiro objetivo foi explanado a nível teórico com diferentes perceções sobre articulação e sequencialidade no ensino básico, depois de lida e analisada literatura conforme ao tema. Como referido por Carreira (2017)

que muito ainda se encontra por desbravar relativamente a esta temática. Relembremos Fullan e Hargreaves (2001), que nos transmitem que a articulação vertical entre os ciclos ainda era rara e pouco frequente; Lima (2002) que refere que os professores não têm por hábito trocar experiências pedagógicas, desconhecendo as práticas uns dos outros; Perrenoud (2004), que nos alerta para a dificuldade de mudar algo (implementar a articulação vertical), apenas porque existem normas (legislação). Zabalza (2003) e Alonso e Maria (2005), que nos veiculam um currículo expresso em sentido ampliado, não privilegiando áreas curriculares, promovendo de acordo com Tomás e Morgado (2010) e Leite (2012) um conhecimento global, integrador de saberes; Roldão (2013) que reforça a ideia de que as novas aquisições só farão sentido se estiverem integradas na aprendizagem anterior e Ramos (2016) que nos alerta para o incremento da sobrecarga horária e das tarefas de natureza burocrática nos professores, que retira tempo à componente pedagógica priorizando a vertente burocrática e Favinha e Charréu (2012) que nos reforçam a dificuldade dos professores no ato colaborativo relativamente à sua abertura e falta de motivação para colaborar (pp. 233 e 234).

No que concerne ao segundo objetivo - conhecer as perceções de docentes de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento de escolas sobre a temática - foi explanado no tratamento de dados obtidos pelo inquérito e ainda na análise de conteúdo das reuniões colegiais com os docentes dos outros ciclos de ensino.

Relativamente ao terceiro objetivo - problematizar o conhecimento profissional dos docentes sobre articulação e sequencialidade, tendo em conta a prestação de um serviço educativo de qualidade – consideramos ter respondido através da análise de conteúdo das reuniões colegiais e da entrevista realizada, bem como da análise feita às sugestões deixadas pelos docentes à necessidade de articular e de dar enfoque à sequencialidade das aprendizagens. Consideramos fulcral que se instale, no Agrupamento, uma cultura de projetos de articulação baseados nas relações interpessoais dentro da comunidade educativa, nomeadamente professores-alunos de anos subsequentes, como preconizado por Gomes et al. (2017) que apela à necessidade de humanização das organizações escolares, promovendo a inclusão e facilitando a articulação.

Quanto ao quarto e último objetivo - apresentar uma proposta supervisiva, (co)construída com os docentes envolvidos na investigação, de articulação e sequencialidade entre 4.º e 5.º anos de escolaridade nas áreas de português e matemática – elencámos algumas ações estratégicas que consideramos válidas e validadas por docentes dos diferentes ciclos de ensino, podendo estas vir a ser assumidas pelo Agrupamento, como base de uma articulação curricular vertical entre ciclos.

Assumimos ainda a necessidade da supervisão dialógica, assente na reflexão conjunta e no diálogo, como troca de conceitos e ideias, e ainda da supervisão da prática letiva entre pares, como ponto de partida para a necessária análise e reflexão da *práxis*, apontando desta forma para a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado.

Referências bibliográficas

Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, (v. 1, 2). Verbo.

Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência *Sísifo*, 8.

<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/140/236>

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.

Alarcão, I., Sá-Chaves, I., & Roldão, M.C. (2021). Percursos de Vida e Supervisão – Três olhares. *Indagatio Didactica*, vol. 13(4), 11-38

<https://doi.org/10.34624/id.v13i4.26263>

Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Edições Almedina.

Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63

https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=2049&id_revista=5&id_edicao=20

Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista portuguesa de pedagogia*, 44(1), 119-141. https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_5

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ball, S. J. (1989). *La Micropolítica de la Escuela*. Ediciones Paidós.

Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Carreira, A. (2017). *A Articulação Vertical entre Ciclos como uma Oportunidade de Aprendizagem: Dois Estudos de Caso*, (Tese de doutoramento em Educação) –Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/7361>

Conselho Nacional de Educação (2023). *DICA - Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender*. <PublicacaoDICA2023.pdf> (<cnedu.pt>)

Conselho Nacional de Educação (2024). *Dimensões estruturantes da profissão docente*.
https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacoes/Recomendacao_Dimensoes_da_Profissao_Docente.pdf

Coutinho, C. M. (2005). Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação. *Revista Portuguesa de Educação* 15(1), 221-243.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto <Diário da República n.º 201/2001, Série I-A>. Ministério da Educação.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. <Diário da República n.º 201/2001, Série I-A>. Ministério da Educação. [Decreto-Lei n.º 241/2001 | DR \(diariodarepublica.pt\)](Decreto-Lei n.º 241/2001 | DR (diariodarepublica.pt))

Decreto-Lei nº 54/2018. Diário da República n.º 129/2018, I Série. <Presidência do Conselho de Ministros>. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei nº 55/2018. Diário da República n.º 129/2018, I Série. <Presidência do Conselho de Ministros>. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>.

Despacho nº 13313/2003. Diário da República n.º 155/2003, II Série. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/13313-2003-1234160>

Duarte, M. (2009). *Articulação e sequencialidade nos Agrupamentos de escolas*. (Tese de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1052/1/2010000372.pdf>

Escola, J. (2005). Ensinar a aprender na Sociedade do Conhecimento. Repensar os Media: Novos Contextos da Comunicação e da Informação. *In Livro de Actas 4º SOPCOM / 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*, (pp. 343-358). Universidade de Aveiro. <https://www.bocc.ubi.pt/pag/escola-joaquim-ensinar-aprender-sociedade-conhecimento.pdf>

Escola, J., Gonçalves, D. & Castanheira, G. (2013). Articular e capacitar para a aprendizagem [Webinar DGE]. <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/articular-e-capacitar-para-aprendizagem>

Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*, pp. 65-78. Futuro Eventos. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5886/1/Avaliac%cc%a7a%cc%83o%20das%20Aprendizagens-%20Refletir%2c%20Agir%20e%20Transformar.pdf>

Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Edições ASA.

Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusociência.

Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Ediciones Universidad de Navarra

Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Afrontamento.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.

Gomes, A. & Vieira, M. (2015, set./dez.). A importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do professor de educação especial. *Revista Educação Especial*, 28 (53), 751-764. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/3131/313141512019.pdf>

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., & Marques, H. (2022). Gestão e integração curricular: trajeto(s) para a relevância do ensino e aprendizagem. In *VI Encontro Internacional de Formação na Docência* (INCTE), (pp. 103-127). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3181>

Gonçalves, D. & Pereira, F. (2016). A supervisão pedagógica na liderança de estruturas intermédias. In C. Mesquita, M.V. Pires, M. & R. P. Lopes (Eds.), *Livro de Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência*, INCTE 2016 (pp. 491-498). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/11435>

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Editora McGraw-Hill.

Lei nº 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro. Diário da República nº 237/1986, I Série. Ministério da Educação.
<https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Leite, C. (2001). *A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspetivas*. Edições ASA.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93.
https://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf

Lima, J. Á. de (1997). *Colleagues and Friends, Professional and Personal Relationships among Teachers in Two Portuguese Secondary Schools*. (Tese de doutoramento). Universidade dos Açores.

Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.

Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. ME-DGE.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Mattar, F. N. (1994). *Pesquisa Mercadológica*. Atlas.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico*.
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Moreira, M. A., (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrónica de Educação*, vol. 9,(3) pp. 48-63. <http://dx.doi.org/10.14244/198271991380>

Morgado, J. C. (2022). *O Estudo de caso na Investigação em Educação*. De Facto Editores.

Nóvoa, A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Coleção: Nova Enciclopédia. Editora D. Quixote.

Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar*. <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>

Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto Editora.

Pacheco, J. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.

Perrenoud, F. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação*. ASA Editores.

Quelhas, N., Gonçalves, D. (2019). Autonomia, autoria, aprendizagem e flexibilidade curricular: da teoria à prática. *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*, (pp. 514-519). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2771>

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

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. ME-DGE

Roldão, M. C. (2018). Pressupostos conceituais da articulação. In M. J. Alves & M. C. Roldão (Org.). *Articulação curricular O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis* (pp. 11-16). Fundação Manuel Leão.

- Roldão, M. C. (2020). Articulação Curricular e a Relevância como Critério do Essencial para uma Tentativa de Clarificação Conceptual. *Revista de Estudos Curriculares* Vol. 11(1).
<https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=96>
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*, (3.ª ed.). Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/32356>
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Alberello *et al.*, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (p. 15-47). Gradiva.
- Siskin, L S. (1994). *Realms of Knowledge: Academic Departments in Secondary Schools*. The Falmer Press.
- Tafoi, B. (2011). O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas. *Revista Interações*, 1 (19). <https://doi.org/10.25755/int.470>
- Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 5 (1). 116-138.
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia2.pdf>
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.

Anexos

Anexo I – pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento

Ex.mo Sr. Diretor do
Agrupamento de Escolas

Assunto: Autorização para estudo no âmbito da dissertação de mestrado

Eu, Maria Fernanda da Silva Amorim da Mota Teixeira, CC n.º 6530552, professora do quadro de Agrupamento, afeta ao grupo de recrutamento 110, estudante no Curso de Mestrado em Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Orientação da Prática Profissional, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), venho por este meio solicitar, a V. Ex.^a, autorização para reunir com os colegas dos departamentos curriculares de Línguas, de Ciências Exatas e de Ciências Sociais e Humanas, com o propósito de refletirmos e construirmos, em conjunto, modos de articulação curricular entre o 1.º e o 2.º Ciclos, nomeadamente nos anos de transição.

Este trabalho de investigação tem como tema a *Articulação Curricular entre o 1.º e o 2.º Ciclo*, sendo orientado pela Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves, docente ESEPF e investigadora integrada no Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

Nota metodológica do estudo/investigação académica

No que concerne à **metodologia** adotada, de modo a operacionalizar este trabalho de investigação e de construção, serão realizadas reuniões entre os docentes, presenciais ou online, e ainda através da aplicação de questionários aos Coordenadores dos Departamentos supramencionados e ainda à Coordenadora do Departamento do 1.º Ciclo.

Pede deferimento

Porto, 27 de novembro de 2023

A Professora

Anexo II – pedido de autorização à DGE

Ex.mo Sr. Diretor da DGE,

Assunto: Autorização para estudo no âmbito do Trabalho de Projeto do Mestrado em Educação

Eu, Maria Fernanda da Silva Amorim da Mota Teixeira, CC n.º 6530552 3ZY2, professora do quadro de Agrupamento, afeta ao grupo de recrutamento 110, estudante do Mestrado em Educação na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, venho por este meio solicitar, a V. Ex.^a, autorização para realizar um estudo no âmbito da elaboração do trabalho de projeto.

Este trabalho de investigação tem como tema: ***Ações estratégicas de articulação pedagógica e curricular entre o Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: estudo de um caso***, sendo orientado pela Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves (Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, investigadora).

Em linhas gerais, o estudo que se pretende implementar visa identificar processos de articulação entre os dois níveis de ensino (1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico), interpretando-os à luz da política pública, em particular o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais, assim como as transformações necessárias para a melhoria da prestação do serviço educativo.

De forma mais específica, solicito a V. Ex.^a autorização para desenvolver este estudo, a partir da aplicação de um inquérito pro questionário, no Agrupamento de Escolas, garantindo a confidencialidade do Agrupamento e escola objeto de estudo, dos dados de professores.

A amostra engloba os docentes do Agrupamento que lecionam o 1.º Ciclo do Ensino Básico assim como os coordenadores e professores dos departamentos de Ciências Exatas e Línguas.

Nota metodológica – descrição e seu enquadramento

Este inquérito por questionário tem como finalidade um projeto de investigação qualitativo – estudo de caso, para a obtenção do grau de Mestrado em Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Orientação da Prática Profissional, na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Com este estudo pretende-se recolher informação sobre as conceções dos docentes de 1.º e 2.º Ciclos do Agrupamento em estudo (Agrupamento de Escolas, Porto) face à articulação curricular, numa perspetiva vertical, entre estes dois ciclos, nomeadamente nos anos de transição.

Pretende-se ainda perceber qual o entendimento que os docentes têm sobre a articulação curricular.

Este inquérito servirá para a mestranda refletir e construir o seu próprio projeto investigativo.

Todos os docentes estão informados que os dados fornecidos são absolutamente confidenciais e anónimos e que serão exclusivamente utilizados para fins de investigação científica.

Pede Deferimento

Porto, 16 de janeiro de 2024

(Maria Fernanda da Silva Amorim da Mota Teixeira)

Anexo III – Guião da entrevista

Guião de entrevista ao Diretor do Agrupamento

1. Há quanto tempo exerce as funções de Diretor?
2. Quais os desafios de liderança neste Agrupamento de Escolas?
3. Que relação estabelece entre a liderança, a gestão e os processos de articulação entre ciclos?
4. Há estratégia institucional relativamente à articulação?

Fomos avaliados recentemente.

5. Desses resultados, o que podemos melhorar?
6. Para atingir a excelência o que necessitamos de melhorar?
7. Que estratégia está a ser pensada / implementada para a articulação vertical?
8. Vê maior complexidade na articulação entre ciclos que estão afastados geograficamente?
9. O que existe no Agrupamento nomeadamente as duas atividades que designámos por “passagem de testemunho” e “atividades de conhecimento da nova escola” será suficiente?
10. Como garantir sequencialidade desde o 1.º ano até ao final da escolaridade?
11. Qual o papel das lideranças intermédias nesta estratégia?
12. E a supervisão colaborativa pode ser pertinente nesta estratégia?

Anexo IV - Questionário

Questionário a Coordenadores de Departamento e Professores do 1.º e do 2.º Ciclos

Este inquérito tem como objetivo recolher informação para a realização de um trabalho de Mestrado, no domínio da Supervisão Pedagógica e Orientação da Prática Profissional, a efetuar na ESE de Paula Frassinetti. A população "alvo" deste inquérito por questionário são os docentes que frequentam a instituição escolar no qual decorre o estudo de investigação e as questões estão diretamente relacionadas com o que acontece na escola em questão.

Os dados fornecidos são absolutamente confidenciais e anónimos e serão exclusivamente utilizados para fins de investigação científica. Peço-lhe, assim, que seja o mais rigoroso possível no seu preenchimento.

Agradece-se, desde já, o seu contributo!

Fernanda Amorim

* Indica uma pergunta obrigatória

Género*

Feminino

Masculino

Prefiro não responder

Grupo de recrutamento

*

Docente do 1.º Ciclo

Docente do 2.º Ciclo

Tempo de serviço (dias)*

A sua resposta

Habilitações académicas*

Bacharelato

Licenciatura Pós-Bolonha

Licenciatura Pré-Bolonha

Mestrado

Doutoramento

Pós-Graduação

Outra

Coordenador de Departamento*

Sim

Não

Professor de Quadro*

Quadro de Agrupamento

QZP

Contratado

A qualidade da prestação do serviço educativo depende da articulação vertical entres ciclos.

*

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

Não sei

A qualidade da prestação do serviço educativo depende da articulação horizontal entres ciclos.

*

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

Não sei

A qualidade da prestação do serviço educativo só atinge a excelência caso exista articulação vertical e horizontal.

*

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

Não sei

A articulação entre ciclos é mais difícil entre o 1.º e o 2.º Ciclos, tendo em conta a monodocência e a pluridocência.

*

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

Não sei

A passagem de “testemunho” é o momento auge da articulação.

*

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

Não sei

Conheço as aprendizagens essenciais do meu ano de escolaridade e da minha disciplina desde o 1.º ano até ao 6.º de escolaridade.

*

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

Não sei

A articulação é importante para existir um fio condutor das aprendizagens dos alunos entre os ciclos.

*

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

Não sei

A articulação curricular não é importante, basta cumprir com as aprendizagens essenciais.

*

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

Não sei

Para a articulação vertical é apenas necessária uma reunião para passar informação sobre os alunos.

*

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

Não sei

A articulação importa para planificar em conjunto algumas atividades.

*

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

Não sei

Só é importante articular no início e no final do ano letivo.

*

Concordo totalmente

Concordo

Discordo

Discordo totalmente

Não sei

Deixe aqui o seu comentário sobre exemplos de práticas de articulação.

*

Anexo V – Respostas obtidas no questionário

Respostas dadas no questionário à questão: “ Deixe aqui o seu comentário sobre exemplos de práticas de articulação.”

Tabela 1 – Exemplos de práticas de articulação vertical.

Reuniões, troca de práticas e propostas de acordo com o perfil dos alunos, envolvendo a família;

Visita de estudo à Lipor com alunos do 8ºano;

Final/início do ano - sinalizar fragilidades nas aprendizagens curriculares, apontar temas trabalhados que podem ser mais explorados ou que motivam a turma;

Interação de saberes entre professores de matemática de diferentes ciclos;

Maior contacto com a nova escola;

Realização de várias atividades ao longo do ano tendo em vista a articulação de práticas e saberes entre professores e alunos;

Planificar atividades e aulas em função das aprendizagens essenciais já adquiridas no 1º Ciclo;

Devia haver mais articulação entre o 1.º ciclo e o 2.º ciclo;

Devíamos ter mais reuniões e planificar em conjunto as atividades;

Espaços colaborativos;

Incentivar uma cultura de articulação entre ciclos;

Promover momentos de diálogo, partilha de projetos, ideias e saberes entre docentes de ciclo diferentes;

Adotar práticas colaborativas (desenvolvimento de projetos);

Leitura de relatórios de dificuldades manifestadas pelos alunos a cada disciplina;

Proporcionar atividades em conjunto no âmbito do Português, da Matemática e das Ciências da Natureza;

Participar com artigos/ atividades na página web do Agrupamento.

Promover a semana da leitura e outras atividades (articulação com as atividades das Bibliotecas escolares/Municipais);

Organizar visitas de estudo às escolas de acolhimento;

Fazer a planificação de conteúdos e atividades em conjunto horizontalmente e verticalmente por áreas disciplinares;

Reuniões mensais de partilha de experiências;

Reuniões para definir "pré-requisitos" para cada ciclo;

As práticas de articulação entre ciclos são praticamente inexistentes. As práticas de articulação interdisciplinar são frequentes dentro do Conselho de Turma (visitas de estudo, trabalhos com recurso a conhecimentos específicos de várias disciplinas, Padlets colaborativos...);

Aulas dadas por alunos de diferentes anos de escolaridade;

Conhecer os pré-requisitos dos alunos;

Reuniões entre professores dos dois ciclos, ao longo do ano, de forma a articular aprendizagens e procedimentos;

Reuniões no início do ano letivo, de modo a planificar o ano letivo e reuniões mensais para avaliar o percurso;

É importante articular entre ciclos as diferentes disciplinas;

A articulação na escolha de metodologias, competências, métodos de estudo, suportes de aprendizagem e metodologias de avaliação, a

desenvolver de modo horizontal e vertical parece ser a melhor forma de otimizar as aprendizagens;

Há experiências/atividades que se repetem ao longo de toda a escolaridade obrigatória dos alunos. Se houver articulação é possível evitar que isso aconteça e, ainda, tornar aprendizagens bem mais significativas e realmente esclarecedoras;

Reuniões com os professores envolvidos na articulação de anos de escolaridade, reuniões com os pais, reunião com as assistentes operacionais e técnicos especializados, 3 vezes por ano - períodos escolares;

Reuniões com todos os "protagonistas" educativos, pelo menos 3 vezes por ano: antes do ano iniciar, no meio do ano letivo e no final;

Reuniões.
