



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O Fim de um Ciclo? A Coconstrução da Articulação Curricular entre o  
1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico**

**Dissertação Apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação  
- Especialidade Supervisão em Educação -**

**MANUELA DA CONCEIÇÃO FERNANDES COELHO**

**2012**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O Fim de um Ciclo? A Coconstrução da Articulação Curricular entre o  
1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico**

**Dissertação Apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa**  
**para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação**  
**- Especialidade Supervisão em Educação -**

**Sob a orientação de: Professora Doutora TERESA VASCONCELOS**

**MANUELA DA CONCEIÇÃO FERNANDES COELHO**

**2012**

## AGRADECIMENTOS

Há alguns anos que sinto um enorme interesse pela articulação curricular entre níveis e ciclos de ensino, especialmente entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo do ensino básico. Esse interesse convergiu num grande objetivo profissional que, através da realização de um estudo de investigação, pude, finalmente, alcançar.

Muitos foram os que contribuíram para a concretização deste estudo, a quem não posso deixar de expressar o meu reconhecimento.

Começo por agradecer à minha orientadora professora doutora Teresa Vasconcelos pela sua forma de ser e profissionalismo que me permitiram concretizar este projeto. Orientadora constante de todo o processo, a sua atitude possibilitou transformar as inseguranças em seguranças e os obstáculos em aprendizagem. Foi uma honra tê-la como orientadora.

À professora doutora Otilia Sousa, que me incentivou a fazer o curso de mestrado e me acompanhou com apoio incondicional, agradeço a sua amizade e estímulo constantes.

Aos participantes deste estudo, professoras e alunos, bem como aos restantes colegas que, indiretamente, também deram o seu contributo.

À Direção do Agrupamento pela colaboração.

Ao Mário, amigo de uma vida, por partilhar a sua valiosa capacidade crítica e reflexiva.

Aos familiares e amigos, pelo apoio e compreensão perante os momentos em que os privei da minha companhia.

À minha mãe, pelo seu exemplo de vida e de trabalho, dedico este trabalho como sinal de todo o meu amor e reconhecimento.

## RESUMO

Este é um estudo que incide na articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo, destacando-se a coconstrução do conhecimento num contexto de supervisão.

Teve como objetivos conhecer e compreender as conceções dos professores sobre a articulação curricular, identificar constrangimentos e elencar medidas que viabilizem a sua operacionalização.

A investigação decorreu em contexto de formação contínua, num agrupamento de escolas da periferia de Lisboa, e envolveu professores do primeiro e do segundo ciclos e alunos deste último ciclo.

Optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, de natureza interpretativa, com características etnográficas. Utilizaram-se várias técnicas de recolha de informação: observação participante e notas de campo, com recolha de incidentes críticos; análise documental e entrevistas focalizadas individuais a professoras, enquanto técnica principal do estudo. Complementarmente, realizou-se um *focus group* a fim de se recolherem dados da perspetiva dos alunos sobre a transição entre ciclos.

Da informação recolhida resultaram temas emergentes: Articulação Curricular Entre Ciclos: Conceção; Constrangimentos à Articulação Curricular entre Ciclos; Medidas para a Articulação Curricular; Iniciativas e Práticas de Articulação Curricular no Agrupamento.

Tais temas permitem afirmar que os professores apresentam pouco envolvimento na articulação curricular, especialmente devido a constrangimentos que se prendem com ausência de formação teórica e prática, e discrepância de orientações veiculadas pela tutela.

Todavia, foi possível fazer emergir sugestões de percursos inovadores e originais para a articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo, através da construção conjunta do conhecimento. A partir da realização desses percursos foi possível, ainda, perceber a sua aplicabilidade, assim como o impacto da supervisão nesse âmbito.

**Palavras-chave:** *articulação curricular; coconstrução; supervisão*

## ABSTRACT

This is a study focused on curricular articulation between the first cycle and the second cycle, with emphasis on the co-construction of knowledge, in a context of supervision.

The objectives of this study intended to know and understand the teachers conceptions about curricular articulation and also to identify constraints and list measures to make it practicable.

The research has occurred in a continuous formation context in a *Group of schools* from the outskirts of Lisbon; it has involved first cycle teachers and teachers and students from the second cycle, as well.

The chosen option was a work methodology based on a qualitative investigation, by interpretive nature, with ethnographic characteristics. There were used several techniques of collecting information: participating observation; notes in loco, with critical incidents gathering; documental analysis and teachers individual focused interviews, as the main technique of the study. Additionally, there was a focus group in order to collect data from perspective students about the transition between cycles.

From the gathered information resulted emerging themes: Curricular articulation between cycles – conception; Obstacles to curricular articulation between cycles; Measures for the curricular articulation; Initiatives and practices of curricular articulation in the *Group of schools*.

This themes allows us to state that teachers are not much involved in curricular articulation because of the obstacles related to the lack of practical and scientific formation and also because of the different orientations transmitted by the government.

However, it was possible to emerge suggestions of unique and innovative strategies for the curricular articulation between the two mentioned cycles, through the joint construction of knowledge. From the implementation of these strategies it was possible to understand its applicability, as much as the supervision's impact on it.

**Keywords:** *curricular articulation; co-construction; supervision*

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
Lista de siglas .....	ix
Índice de quadros .....	x
Índice de anexos .....	x
<b>1. Introdução</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problemática da Investigação .....	2
1.2 O Estudo .....	4
1.3 Organização do Estudo .....	6
<b>1.ª Parte – Enquadramento Teórico</b> .....	<b>8</b>
<b>Capítulo I – Articulação Curricular entre Ciclos</b> .....	<b>9</b>
<b>1. Da Sequencialidade à Articulação Curricular Entre Ciclos</b> .....	<b>9</b>
1.1 Sequencialidade Progressiva .....	9
1.2 Continuidade Educativa .....	11
1.3 Transição .....	15
1.3.1 <i>Transição do 1.º Ciclo para o 2.º Ciclos do Ensino Básico</i> .....	20
1.4 Articulação Curricular .....	24
<b>2. Da Tutela à Articulação Curricular</b> .....	<b>32</b>
<b>Capítulo II – Relação: Professor/Articulação Curricular entre Ciclos</b> .....	<b>47</b>
<b>1. Trabalho Colaborativo</b> .....	<b>48</b>
<b>2. Gestão Flexível do Currículo</b> .....	<b>52</b>

<b>3. A Coconstrução da Articulação Curricular entre os Professores .....</b>	<b>53</b>
<b>4. O Papel (atual) do Professor na Articulação Curricular .....</b>	<b>54</b>
<b>2.<sup>a</sup> Parte – Estudo Empírico .....</b>	<b>56</b>
<b>Capítulo III – A Metodologia da Investigação .....</b>	<b>57</b>
<b>1. Ética na Investigação .....</b>	<b>57</b>
<b>2. Caracterização do Contexto e dos Intervenientes .....</b>	<b>59</b>
2.1 Caracterização do Contexto .....	59
2.2 Caracterização dos Participantes .....	60
<b>3. Opções e Procedimentos Metodológicos .....</b>	<b>60</b>
3.1 Natureza do Estudo .....	60
3.2 Estratégias de Investigação .....	61
3.2.1 <i>Observação Participante</i> .....	62
3.2.2 <i>Notas de Campo</i> .....	63
3.2.3 <i>Incidentes Críticos</i> .....	64
3.2.4 <i>Entrevistas</i> .....	65
3.2.5 <i>Pesquisa Documental</i> .....	70
3.3 Recolha e Tratamento de Dados .....	71
<b>Capítulo IV – Síntese da Análise das Entrevistas .....</b>	<b>73</b>
<b>1. Amélia .....</b>	<b>73</b>
<b>2. Inês .....</b>	<b>77</b>
<b>3. Sofia .....</b>	<b>81</b>
<b>4. Maria .....</b>	<b>85</b>

<b>Capítulo V – Discussão dos Dados</b> .....	91
<b>Tema 1. Articulação Curricular entre Ciclos: Conceção</b> .....	91
<b>Tema 2. Constrangimentos à Articulação Curricular entre Ciclos</b> .....	95
2.1 Desconhecimento sobre Articulação Regulamentada .....	95
2.2 Conceções dos Professores de um Ciclo sobre os Professores de outro Ciclo .....	97
2.3 Desconhecimento e Desvalorização da Sequencialidade .....	99
2.4 Disponibilidade do Horário Letivo e Distribuição Geográfica das Escolas ..	100
2.5 Recursos Logísticos e Humanos .....	101
2.6 Cumprimento de Programas e Avaliação de Desempenho Docente .....	102
2.7 Funcionamento das Estruturas de Gestão Intermédias do Agrupamento ...	103
2.8 Transição entre o Primeiro Ciclo e o Segundo Ciclo .....	103
2.8.1 <i>Diferenças entre o Primeiro Ciclo e o Segundo Ciclo</i> .....	104
2.8.2 <i>Desconhecimento dos Alunos sobre as Características do Segundo                 Ciclo</i> .....	105
2.8.3 <i>Momentos de Transição</i> .....	105
2.8.4 <i>Conceções dos Alunos sobre a Escola</i> .....	106
2.9 Envolvimento dos Professores na Articulação Curricular .....	107
<b>Tema 3. Medidas para a Articulação Curricular</b> .....	109
3.1 Coconstrução da Articulação Curricular .....	109
3.1.1 <i>Trabalho Colaborativo e Comunidades de Prática</i> .....	109
3.1.2 <i>Ensino Coadjuvado</i> .....	111
3.1.3 <i>Participação dos Alunos e dos Professores</i> .....	112
3.2 Didática da Articulação Curricular .....	114
<b>Tema 4. Iniciativas e Práticas de Articulação Curricular no Agrupamento ..</b>	116
4.1 Política Educativa do Agrupamento .....	116
4.2 A Formação Contínua em Comum enquanto Espaço de Construção de Articulação Curricular e de Supervisão .....	118

<b>Capítulo VI – Conclusões</b> .....	121
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	128
<b>Referências Legislativas</b> .....	137
<b>Anexos</b> .....	139

## LISTA DE SIGLAS

APA	-	American Psychological Association
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
DEB	-	Departamento de Educação Básica
ESELx	-	Escola Superior de Educação de Lisboa
FR	-	Formadora Residente
GAVE	-	Gabinete de Avaliação Educacional
GEPE	-	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
OBVIE	-	Observatório da Vida nas Escolas
PEA	-	Projeto Educativo do Agrupamento
PNEP	-	Programa Nacional de Ensino do Português
PAM	-	Plano de Ação para a Matemática
ZDP	-	Zonas de Desenvolvimento Próximo

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1 -	Comparação dos desenhos curriculares relativos às áreas curriculares disciplinares do primeiro ciclo e do segundo ciclo ...	34
Quadro 1.2 -	Comparação dos desenhos curriculares das áreas curriculares não disciplinares e outros componentes do currículo do primeiro ciclo e do segundo ciclo do ensino básico .....	35
Quadro 1.3 -	Sucesso Escolar .....	43
Quadro 2.1 -	Obstáculos e fatores favoráveis ao estabelecimento de uma cultura de colaboração .....	51

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I -	Notas de Campo .....	i
Anexo II -	Guião de Entrevista Individual às Professoras .....	v
Anexo III -	Protocolo de Consentimento Informado .....	vii
Anexo IV -	Transcrição das Entrevistas .....	ix
Anexo V -	Pedido de Autorização para Investigação aos Encarregados de Educação.....	xlvi
Anexo VI -	Guião de Entrevista em Grupo aos Alunos .....	xlix
Anexo VII -	Transcrição da Entrevista aos Alunos .....	lii
Anexo VIII -	Análise de Conteúdo das Entrevistas às Professoras .....	lx

## 1. INTRODUÇÃO

Alimentei-me das letras desde a minha infância, e porque me tinham persuadido de que, por meio delas, se pode adquirir um conhecimento claro e seguro de tudo quanto é útil à vida, tinha um enorme desejo de as aprender. Mas, logo que terminei todo este ciclo de estudos, no termo do qual é costume ser-se acolhido na categoria dos doutos, mudei completamente de opinião. Pois encontrava-me embaraçado com tantas dúvidas e erros que me parecia não ter tido outro proveito, ao procurar instruir-me, senão o de ter descoberto cada vez mais a minha ignorância.

(Descartes, 2006, p. 42)

Ao confrontar-me com o teor destas palavras de Descartes reconheci uma parte do meu sentir enquanto aluna. Por vezes experimentei um sentimento de desencanto associado ao ensino durante o meu percurso escolar. Fazendo um balanço geral de toda a minha vivência, o conhecimento adquirido não era coerente o que implicou algumas dúvidas enquanto aluna e, mais tarde, enquanto docente. Agora sei que, mais do que pôr em causa o ensino, confrontei-me com um processo de desarticulação curricular, quer entre os conteúdos das várias disciplinas e da mesma disciplina, quer entre os vários níveis de ensino.

Esta inquietude tem acompanhado a minha carreira profissional, enquanto professora e, mais recentemente, enquanto formadora de professores. A desarticulação curricular entre os vários níveis e ciclos de ensino continua a ser um problema no sistema de ensino, contrariando as indicações da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). A este respeito várias entidades, como o Conselho Nacional de Educação (CNE)(2009), têm identificado as culturas profissionais diferenciadas dos professores enquanto fator promotor desse problema.

Na perspectiva de Pacheco (1995), a investigação educativa é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos. Com esta investigação pretende-se conseguir encontrar respostas para o problema da desarticulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo do ensino básico.

Este trabalho surge no âmbito do curso de Mestrado em Supervisão em Educação, reforçado pelo facto de a investigadora ser formadora de uma ação de formação contínua no âmbito da Língua Portuguesa, correlacionada com supervisão, o que *per se* justifica o enquadramento do problema com as linhas de investigação que se

pretendem desenvolver na vertente de supervisão em educação, a saber: supervisão, desenvolvimento profissional dos professores e comunidades de aprendizagem.

O desenvolvimento da investigação no âmbito da articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo poderá permitir à investigadora uma melhor perceção das causas e das dificuldades sentidas como aluna e como professora, podendo contribuir igualmente para o seu desenvolvimento profissional, como professora e como formadora, uma vez que permite a “acrescida capacidade de autoformação” (Afonso, 2005, p. 7).

Integrante de uma classe profissional que deverá construir-se como uma unidade que só faz sentido se tiver como objetivo o sucesso educativo de todos os alunos, a formação de cada professor deve ser mobilizada no sentido de contribuir para o sucesso dessa classe. Espera-se poder proporcionar contributos pertinentes às escolas onde se desenvolverá o projeto e até, a nível mais lato, à comunidade educativa em geral, pois a investigação inerente a um problema educativo, neste caso a desarticulação curricular, é geradora de “abordagens mais críticas e reflexivas às atividades e contextos profissionais onde a formação em causa tem relevância” (idem, ibidem).

## **1.1 Problemática da Investigação**

A LBSE aponta, em termos de objetivos, para um ensino básico de nove anos, organizado em três ciclos com articulação e sequencialidade progressiva e unidade global.

No entanto, verifica-se que existe desarticulação entre os diferentes ciclos, nomeadamente entre o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico. Este é um fator do insucesso educativo a que se assiste e que, aparentemente, pode ser comprovado pela taxa de retenção e desistência dos alunos no 1.º ano de cada ciclo, a partir do 1.º Ciclo, divulgadas pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), e pelos resultados das provas de aferição do 4.º ano e do 6.º ano divulgados pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE).

Mouraz (1998), Marques & Costa (2004), Abrantes (2005), bem como o Conselho Nacional de Educação (CNE) (2008), apontam para as seguintes causas de desarticulação entre ciclos de ensino: a) relação professor-aluno, em que o aluno passa de uma situação de monodocência para uma situação de pluridocência; b) falta de

formação dos professores e/ou desconhecimento do programa pelos mesmos; c) desarticulação entre os objetivos e modos de organização dos ciclos, o processo de criação do ensino básico e extensão do ensino obrigatório, cobrindo ciclos com tradições e lógicas de funcionamento diferentes; d) pertença dos professores dos ciclos a grupos profissionais distintos e formações profissionais diferentes, excetuando-se a formação no âmbito do processo de Bolonha; e) pressão para a resistência à mudança e cultura profissional dos professores, tradicionalmente individualizada e subjugada a fronteiras verticais e horizontais.

No âmbito da articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo, estudos como o efetuado por Marques (2002) reafirmam estas causas, indicando que a desarticulação curricular verifica-se devido à organização curricular vigente, à organização/disponibilidade do tempo e do espaço, à cultura profissional e às próprias informações veiculadas pela documentação oficial. Reforçando ainda a ideia da desarticulação existente em relação à territorialização da articulação curricular entre ciclos, Tomaz e Morgado (2010) indicam que o processo não passa do nível dos discursos.

Perante o panorama atual pelo qual está a passar a articulação entre o 1.º e o 2.º Ciclos, urge procurar respostas para este problema.

Decorrente do problema enunciado, formularam-se as seguintes questões de investigação:

1. De que forma as conceções que os professores têm sobre articulação curricular entre ciclos podem influenciar as práticas de articulação?
2. De que forma a coconstrução curricular pode melhorar a articulação entre o 1.º e o 2.º Ciclos do ensino básico?

No sentido de orientar a investigadora deste trabalho “na prossecução dos percursos inicialmente inventariados” (Pacheco, 2006, p. 16) formulou-se um conjunto de objetivos:

1. Identificar conceções dos professores do 4.º ano e do 5.º ano de escolaridade sobre articulação curricular entre o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico.
2. Identificar medidas para melhorar a articulação curricular entre o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico.
3. Identificar as representações dos alunos sobre a transição entre ciclos.

Sem se querer cometer a veleidade de afirmar que existem soluções definitivas e universais a este respeito, chamar os professores do primeiro ciclo e do segundo ciclo à responsabilidade do sucesso educativo no sentido de lhes atribuir o verdadeiro papel de autores/atores do próprio currículo escolar, capazes de identificar constrangimentos e de coconstruir com os pares a articulação vertical, assim como os mecanismos para promover a aprendizagem do aluno numa perspetiva de sequencialidade progressiva, parece ser uma solução, ainda que pouco desenvolvida pela comunidade científica, necessária de ser investigada.

A solução enunciada parte da probabilidade em conceber a existência de comunidades de prática entre professores (Wenger, 1998, 2006), enquanto fator promotor de desenvolvimento profissional. Estas “Pressupõem o empenhamento e a partilha de opiniões e práticas que se constituem em processos de aprendizagem e de construção colaborativa de saberes” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 148) veiculadas pela liderança de um supervisor.

## 1.2 O Estudo

Este estudo envolveu quatro participantes, professores do ensino básico a frequentar a formação Ensino da Língua Portuguesa: dois professores do 4.º ano e dois professores de Língua Portuguesa do 5.º ano. A investigadora é simultaneamente colega e formadora dos professores participantes.

Durante a realização do estudo pareceu-nos relevante envolver alguns alunos no sentido de perceber as representações que estes revelavam sobre a articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclos e sobre a escola. Optámos por alunos a frequentar o sexto ano de escolaridade devido ao distanciamento subjacente aos momentos de transição entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo pelos quais passaram a fim de identificar as conceções sobre a transição entre o quarto ano e o quinto ano de escolaridade.

Todos os participantes pertencem a um agrupamento de escolas da periferia de Lisboa, que incorpora vários níveis de ensino, desde o pré-escolar ao 3.º ciclo.

É de realçar que faz parte da cultura deste agrupamento fomentar a articulação intra e entre ciclos como consta no Projeto Educativo, no entanto, no âmbito das práticas, observa-se ainda a articulação curricular **reservada**, uma vez que a articulação,

tal como referido por Marques & Costa (2004, p. 136) “verifica-se pontualmente, sem que os intervenientes denotem grande envolvimento no processo”.

No âmbito da articulação vertical, realizam-se no agrupamento, pontualmente, reuniões de articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo ou envolvendo todos os níveis de ensino. No final do ano letivo 2010/2011 ocorreu uma reunião de articulação entre professores do 4.º ano e professores do 5.º ano no âmbito da Matemática e da Língua Portuguesa para definir metas de aprendizagem para o final do 1.º ciclo, tendo a investigadora deste estudo assumido a coordenação da reunião de Língua Portuguesa. No início do ano letivo 2011/2012 realizaram-se atividades de receção aos alunos do 5.º ano. Neste âmbito foram também realizadas reuniões prévias, envolvendo os diretores de turmas e os professores de Língua Portuguesa e de Matemática das turmas de 5.º ano, os professores do 4.º ano dos alunos que ingressaram no 5.º ano e a investigadora deste estudo, para planificar a ação.

Tem-se incrementado, desde há quatro anos, o Plano de Melhoria para a Língua Portuguesa que envolve alunos e professores de todos os níveis de ensino no âmbito da Língua Portuguesa. Realizam-se também atividades conjuntas, integradas no Plano Anual e Plurianual do Agrupamento ou iniciativas com um cariz mais individual entre escolas do 1.º Ciclo e Jardins de Infância a nível da articulação pré-escolar/1.º ciclo e entre departamentos a nível da articulação 2.º/ 3.º ciclos.

O agrupamento tem-se envolvido na oferta de formação contínua aos docentes, estabelecendo protocolos com entidades formadoras como o caso da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

Saliente-se que este agrupamento integrou a rede de formação contínua do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) a partir do ano de 2008 (Sousa & Coelho, 2007). O programa PNEP, na modalidade de oficina de formação, teve uma abrangência a nível nacional. Esta ação visava “A melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e a valorização das competências dos professores desta área disciplinar (...)” (Despacho n.º 546/2007) e deu grande ênfase à formação realizada em contexto. O programa terminou no ano letivo 2009/2010, no entanto o agrupamento continuou a investir na formação em articulação com a ESELx, na mesma modalidade de formação do PNEP, mas apostando na articulação curricular entre níveis de ensino no âmbito da Língua Portuguesa (Sousa & Coelho, 2012).

Nesse sentido, no ano letivo 2010/2011 desenvolveu-se a formação “Língua e Literacia nos Primeiros Anos de Escolaridade” que envolveu educadores, professores do

1.º ano de escolaridade e alunos e no ano letivo 2011/2012 realizou-se a formação “Ensino da Língua Portuguesa” que envolveu professores do 4.º ano e professores de Língua Portuguesa e de História e Geografia de Portugal do 5.º ano e do 6.º ano de escolaridade, enquanto formandos, respetivos alunos e a investigadora, enquanto formadora residente (FR). Foi esta última formação que serviu de contexto para esta investigação.

### **1.3 Organização do Estudo**

O presente trabalho inicia com uma introdução em que se apresenta o enquadramento do estudo e se faz referência à problemática da investigação e à sua pertinência. De igual forma, são apresentados as questões e os objetivos da investigação e uma breve caracterização do agrupamento de escolas em que decorreu o estudo, bem como do contexto específico que serviu a esta investigação.

De seguida, o trabalho organiza-se em duas partes: Parte I “Enquadramento Teórico”, que engloba dois capítulos, e a Parte II “Estudo Empírico”, que integra quatro capítulos.

Na Parte I, o Capítulo 1 versa sobre os conceitos continuidade educativa, sequencialidade progressiva, transição e articulação curricular, a fim de fundamentar o domínio em estudo – a articulação curricular entre ciclos. Aborda-se ainda a legislação que suporta a articulação curricular, nomeadamente a organização de cada ciclo incluindo os desenhos curriculares e os programas. O capítulo termina com a análise do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA).

O Capítulo II é dedicado à relação professor/articulação curricular entre ciclos, fazendo-se um enquadramento teórico ao trabalho colaborativo, à gestão flexível do currículo e ao papel (atual) do professor na articulação curricular.

Na Parte II, o Capítulo III versa sobre a Ética na Investigação, realçando, entre outros, o papel do investigador. Neste mesmo capítulo, abordam-se as opções e procedimentos metodológicos relativamente: à natureza do Estudo, às estratégias de investigação e à recolha e tratamento de dados.

O Capítulo IV inclui a análise dos dados recolhidos das entrevistas efetuadas às professoras, a síntese e interpretação dos resultados.

O Capítulo V ocupa-se da análise e discussão dos dados, triangulando as informações obtidas nos diversos *corpora*. Desta análise e discussão, resultam temas emergentes.

Finalmente, o Capítulo VI termina com as conclusões decorrentes da análise e discussão dos resultados, dando resposta às questões de investigação. De igual forma, são apresentadas as principais limitações identificadas no estudo e são dadas sugestões e recomendações para novas investigações, abrindo caminho para um conhecimento mais aprofundado sobre o tema.

**1.<sup>a</sup> PARTE**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# CAPÍTULO I

## ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE CICLOS

O que passou não conta?, indagarão  
as bocas desprovidas.

Não deixa de valer nunca.  
O que passou ensina com sua garra e seu mel.

(Thiago de Mello)

### 1. DA SEQUENCIALIDADE À ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE CICLOS

Um dos conceitos principais desta investigação é o de **articulação curricular**, relativamente ao qual pretendemos tecer algumas considerações. No entanto, dificilmente conseguimos encontrar na literatura da especialidade uma definição de articulação curricular clara e delimitada ao âmbito curricular.

De qualquer forma, tanto os trabalhos que analisámos como os pressupostos enunciados pelos normativos entrelaçam noções de sequencialidade, continuidade e transição educativas entre níveis e ciclos de ensino com o conceito de articulação curricular. Assim, consideramos essencial uma análise a estes conceitos, quer ao nível da conceptualização, assim como às vantagens e constrangimentos, na tentativa de encontrar uma definição sustentável de articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo.

#### 1.1 Sequencialidade Progressiva

Abordar o conceito **sequencialidade** remete-nos, inevitavelmente, para a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que prescreve o seguinte: “a articulação curricular entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (art.º 8.º, n.º 2). Este diploma legal sustenta o princípio de unidade e sequencialidade dos nove anos que incorporam o ensino básico e a ideia de um ensino básico como unidade global.

Entende-se sequencialidade progressiva como “uma forma de articulação entre diferentes níveis ou etapas de escolaridade de modo que cada um deles se estruture em ordem ao progresso atingido no(s) nível(eis) anterior(es) é determinante, o nível posterior é determinado” (Pires *et al*, 1989, p. 24), isto é, “cada ciclo assenta no anterior, aprofundando-o e alargando-o” (Ribeiro, 2001, p. 61). De igual forma, Ferreira (2001) defende que “Na sequencialidade, não se trata apenas de proporcionar a recorrência e repetição de ‘skills’ ou conceitos, mas do aprofundar dos mesmos, de modo a que os sucessivos encontros e confrontos com eles se desenvolvam na base dos anteriores” (p. 39). A este respeito, Marques e Costa (2004) indicam que é importante os professores do 2.º ciclo compreenderem “os processos desenvolvidos no 1.º ciclo e adequar o seu ensino ao que as crianças já aprenderam” (p. 132). Estas versões convergentes de sequencialidade conferem “ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao anterior e retirando ao ciclo anterior o ónus de preparar para o(s) seguinte (s)” (Barbosa, 2009, p. 35).

À sequencialidade progressiva também se associa a expressão “sequencialidade em espiral”, defendida por vários autores (Sacristán, 1996; Ribeiro, 2002; Serra, 2004; Roldão, 2008, citados por Barbosa, 2009, p. 34), que se substancia em “avanços e retrocessos, tanto no campo cognitivo, como na maturidade global da pessoa” (Serra, 2004, p. 75).

Não obstante as orientações da tutela e os contributos de autores de referência e de investigadores, a sequencialidade tem-se processado de forma regressiva (Pires, 1987; Ferreira, 2001; Abrantes, 2001; Roldão, 2008, citados por Barbosa, 2009, p. 34), porque cada ciclo ou nível de ensino se organiza de acordo com “as necessidades e exigências do nível de ensino que se lhe segue” e não em virtude do ciclo anterior. A este respeito, Pires (1987, pp. 53-54), numa perspetiva extrema, explica que “o último nível de ensino, o superior, é o que vai determinar todos os níveis de ensino que o antecedem”.

Consequentemente, os objetivos preconizados para o ensino básico de nove anos, contemplando unidade, articulação e sequencialidade (Ferreira, 2001) estão comprometidos, uma vez que “o que se tornou obrigatório foi a escolaridade e não a educação” (Arroja, 1988, citado por Morgado, 2001, p. 45). De acordo com este cenário surge a “necessidade dos actores educativos (re)criarem práticas de articulação curricular que promovam uma sequencialidade progressiva nas aprendizagens dos alunos” (Barbosa, 2009, p. 34).

De acordo com o exposto, a sequencialidade progressiva entre ciclos ou níveis de ensino prevê a continuidade educativa.

## 1.2 Continuidade Educativa

Citando Dunlop (2003), Vasconcelos (2005, p. 7) faz notar a “Continuidade não como uniformidade (sameness), mas como forma de conseguir proporcionar, através da continuidade, uma ampla capacidade de agarrar naquilo que é novo e, portanto, de garantir o progresso”. Contextualizando o conceito ao nível educativo, é em Zabalza (2004, p. 13) que encontramos uma concepção de escolaridade como “um processo global e continuado, ao longo do qual os sujeitos vão crescendo com um sentido unitário”, isto porque defende que “à ideia de continuidade está subjacente a de união, coerência e complementaridade” (*idem*, p. 9), acrescentando que a continuidade apresenta uma orientação óbvia para a globalidade. Aniceto (2010, p. 86) acrescenta que a “globalidade (...) nos currículos experienciados pelas crianças” proporciona o desenvolvimento “numa perspectiva ecológica, ...”. Zabalza (2004, p. 10) advoga ainda que na **continuidade educativa** se produz “intercâmbio entre as partes conectadas, ambas comunicam, interagem e se modificam mutuamente” num *continuum* de ligação das fases antecedentes às subseqüentes.

Decorrente destas afirmações, podemos considerar que a continuidade educativa é “um processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos” (Cruz, 2008, p. 74). Serra (2004, p. 75) acrescenta que a “continuidade educativa diz respeito à forma como estão organizados os saberes, de forma sequenciada e organizada ao longo dos vários níveis educativos, tendo em consideração o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível educativo”.

Bastos (2007) considera que a total continuidade é impossível e indesejável uma vez que a descontinuidade, segundo Aniceto (2010, p. 86), é um “factor de desafio e factor enriquecedor das aprendizagens e do crescimento, entendida como uma mudança qualitativa no quadro de uma interação entre pares que se comunicam, interagem, se modificam e se condicionam mutuamente”. Entendemos que a descontinuidade a que se referem os autores não se reporta à ausência de continuidade, mas sim à ocorrência de

algumas discontinuidades próprias de um processo educativo que se quer contínuo e sequencial.

Para Bastos (2007, p. 35) existem “duas vertentes que devem ser implementadas para uma autêntica continuidade entre níveis educativos”: a continuidade horizontal e a continuidade vertical. A continuidade horizontal refere-se às estruturas de ligação tanto entre os elementos da comunidade educativa da escola como com o meio e os elementos exteriores à escola no sentido de escola aberta à comunidade. Por sua vez, a continuidade vertical (que nos interessa para o nosso estudo) definida por Sacristán (1996, p. 35) remete para a “conexión que debe existir entre objetivos, contenidos y exigências que van planteando al estudiante a medida que discurre el tiempo de la escolaridad” e deverá afetar “tanto a cada área o asignatura, a medida en que se va abordando en momentos sucesivos, como a todo el curriculum” (*idem, ibidem*), incluindo as aprendizagens realizadas e a realizar, de forma a manter a continuidade progressiva entre os ciclos, mesmo que diferenciados. Quer isto dizer que a continuidade vertical diz respeito ao desenvolvimento evolutivo e integrado do aluno através de um plano de ação concebido pelo trabalho conjunto de docentes com vista a facilitação do processo de transição entre níveis de ensino (Bastos, 2007; Cruz, 2008).

Com o propósito de concretizar a continuidade vertical, Sacristán (1996, p. 36) apresenta quatro medidas:

- a) la interdependencia o conexión de temas y tópicos dentro de una misma materia a lo largo de períodos limitados o en ciclos prolongados de tiempo;
- b) la gradualidad en la profundidad con la que se tratan unos mismos temas, para adecuar la progresión a las posibilidades crecientes del estudiante, siguiendo una secuencia em espiral;
- c) en cuanto a las cualidades del conocimiento ressaltadas en una misma especialidade, área o grupo de asignaturas en los distintos momentos en los que se abordan;
- d) la continuidad a través del tiempo (...) de la consideración dada a determinados objetivos generales de la enseñanza que tienen que ver con aspiraciones, con valores o con habilidades fundamentales.

No entanto, Dinello (1987, p. 60) defende que:

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

Serra (2004, p. 76) corrobora a opinião anterior e no sentido de diferenciar a articulação de continuidade reforça que “a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra”, isto é, “a articulação curricular é um trabalho de conexão entre partes diferentes, enquanto a continuidade é simplesmente o assimilar de uma parte em relação à outra, não havendo necessariamente, articulação” (Naia, 2010, p. 22).

No sentido de garantir a articulação curricular, Brites (2002, p. 105) advoga que a representação de continuidade “exige duas premissas: que cada percurso anterior seja a preparação para o ciclo seguinte; e que a aprendizagem dos alunos se faça num percurso crescente com avanços e retrocessos úteis para a tão almejada continuidade de forma articulada”, deixando antever a necessidade em garantir a ininterrupção entre os ciclos e a articulação das especificidades de cada ano ou ciclo. Desta forma, afirma que “na ideia de articulação terá de haver o reconhecimento das diferenças, das especificidades de cada ano e ou ciclo para se poder definir as metodologias a adoptar” (idem, p. 107).

Relativamente à noção de continuidade que tem vindo a ser defendida, Bastos (2007, p. 35) acrescenta que:

(...) esta visão pressupõe a concepção de um currículo escolar bem integrado que vise a conexão entre um nível e o seguinte através da participação conjunta dos profissionais dos níveis conectados de forma a possibilitar a construção de um processo coerente e progressivo (...)

Zabalza (2004) enuncia três dimensões que sustentam a continuidade educativa, desde que contenham determinadas características: a dimensão curricular, a dimensão organizativa e a dimensão profissional.

A continuidade na dimensão curricular implica flexibilidade dos currículos de forma contextualizada, sem esquecer o currículo nacional. Aqui o trabalho colaborativo entre professores do primeiro ciclo e do segundo ciclo parece-nos fundamental para articular os currículos dos dois ciclos.

De acordo com Zabalza (2004), a continuidade na dimensão organizativa remete para o funcionamento interno da escola, explanado no Projeto Educativo enquanto documento aberto e orientador das políticas educativas da escola. A este respeito, Bastos (2007, p. 41) reforça que a planificação referente aos espaços, recursos e tempos comuns “constitui um passo muito importante para estabelecer laços de união entre

profissionais e entre as próprias crianças de ambos os níveis que através das várias actividades podem constituir formas de partilhar experiências e conhecimentos”.

Por fim, a continuidade na dimensão profissional deverá ser garantida por uma cultura de colaboração e comunicação sólida entre os docentes do primeiro ciclo e do segundo ciclo.

Ferreira (2001) desenvolveu um estudo sobre continuidade e descontinuidade educativa no Ensino Básico, centrando-se na implementação da reforma curricular do ensino básico de nove anos preconizado pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Enuncia alguns fatores que têm vindo a promover a descontinuidade entre ciclos e, conseqüentemente, entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo. Por um lado a desarticulação entre os princípios enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo e os documentos curriculares, por outro lado a ausência da perspectiva de ensino básico como um todo nas políticas curriculares. Já em 1999, Machado e Gonçalves referiam que “existem choques nas linhas de orientação” (Machado & Gonçalves, 1999, p. 253), acrescentando que “há alguma incoerência entre o discurso oficial e a prática real” (*idem, ibidem*), constatação que ainda se revela atual.

Ferreira (2001), através da análise a documentação oficial, identificou fatores que conduzem às descontinuidades a que se assiste entre os três ciclos, nomeadamente: a) desarticulação entre os objetivos e modos de organização do primeiro ciclo os do 2.º ciclo e terceiro ciclo; b) a criação de um ensino básico de nove anos e a extensão de um ensino obrigatório de três ciclos com tradições e lógicas de funcionamento diferenciadas. Desta forma, o autor considera que as descontinuidades no ensino português surgem devido à forma como se desenvolveu a reforma curricular, reforma essa que não contemplou a escola e o professor, ou seja, “Pretendeu-se reformar o currículo do ensino básico sem tocar na escola, na sua organização e funcionamento, nem no professor e na sua formação” (*idem*, p. 314), pelo que se torna necessário uma reorganização curricular que reforce a articulação entre os ciclos, garantindo a identidade e os objetivos de cada ciclo, no sentido de propiciar a qualidade das aprendizagens.

De igual forma, Roldão (2008, p. 109) afirma que, apesar dos documentos curriculares recomendarem o princípio da integração, “a cultura curricular segmentar é muito forte na escola e na administração, transformando essa intencionalidade em mera retórica”. De acordo com Abrantes (2005, p. 46), “Se essas ambiguidades e contradições subsistem na legislação, a distância conhecida entre políticas oficiais e realidades

escolares obriga-nos a ponderar o modo como se reconfiguram as culturas dos vários ciclos de ensino no nível mais quotidiano e local”.

A fim de resolver este problema, Roldão (2008) defende que se deve repensar a organização e gestão do currículo numa perspetiva integrada da educação que contemple o desenvolvimento do aluno, as competências a adquirir e o currículo que viabiliza essa aquisição, a relação pedagógica que promove o estímulo e o apoio, como suporte ao trabalho docente relegando para segundo plano “a contaminação dos nomes dos ciclos escolares, provisórios e mutáveis por definição” (Roldão, 2008, p. 105). De igual modo, Alarcão (2008, p. 128) defende os mesmos princípios e acrescenta que o currículo deve promover um processo de ensino e aprendizagem através da “mobilização articulada dos diversos saberes” com vista as aprendizagens significativas.

É também Sacristán (1996, p. 172) que indica estratégias para evitar a descontinuidade entre ciclos e níveis de aprendizagem entre as quais a necessidade dos professores dos vários ciclos e níveis de ensino colaborem para “borrar demarcaciones que diferencian territorios didácticos en los que se viven culturas separadas, siguiendo un proceso de búsqueda de una especie de muticulturalidad entre las formas de enseñar, exigir, aprender y evaluar el conocimiento”.

Concluindo, a continuidade educativa, promovida pela ação colaborativa dos professores, permitirá à escola “uma base organizacional estável e segura no processo formativo dos alunos, e minimiza o impacto dos processos de transição entre níveis” (Cruz, 2008, p. 77) a partir de uma efetiva articulação entre ciclos, nomeadamente entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo. A mesma autora (*idem*, p. 80) refere ainda que “Da tomada de consciência em torno da necessidade de promover a continuidade educativa, nasce a necessidade de abordar factores determinantes para estabelecer uma transição harmoniosa entre níveis”.

### 1.3 Transição

Nesse sentido, urge em primeira instância definir o conceito de **transição**. De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, a noção de transição é descrita como “acto ou efeito de passar de um lugar, de um estado ou assunto para outro: trajecto” (Costa & Melo, 1989, p. 213). Já no Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa (Casteleiro, 2001, p. 3611), encontramos a definição: “fase ou

período intermédio numa evolução ou processo evolutivo (...) elemento que serve de passagem entre dois temas”.

Sacristán (1996, p. 17) define características próprias da transição, designadamente:

- a) representa un tramo de tiempo delimitado, aunque com cierta prolongación en un acontecer; es como un lapso especial en un curso temporal.
- b) Denota cambio de ambiente para quienes la experimentam; presupone distancia o falta de correspondencia entre medios ecológicos discontinuos, una especie de separación entre culturas.
- c) Alude a ruptura en la experiencia personal.
- d) Resalta momentos críticos en los que siente perplejidad, inquietude, zozobra.
- e) Apela a acontecimientos de los que surgen retos que pueden dejar impronta.
- f) Sugiere transformaciones y procesos de adaptación personal.
- g) Señala posibilidad de experimentar traumas.
- h) Puede anunciar despegues libertadores.

Vasconcelos (2005, p. 8) advoga que “Transição lembra ritos de passagem ou rituais de instituição, o atravessar de fronteiras”. Abrantes (2005) até propõe um estudo sobre “rituais de passagem” presentes nas transições entre ciclos de ensino, por considerar que estes são momentos transformadores de práticas e identidades – “turning points”.

Vasconcelos (2005, p. 15) defende que podem ocorrer três níveis de transição: “nível individual”, que implica mudanças de identidade, lidar com emoções fortes e desenvolvimento de competências; “nível interativo”, refere-se a novas relações ou mudar relações existentes, surgimento de novos papeis; “nível contextual”, remete-nos para as transições familiares, integração de/em dois (ou mais) micro-sistemas e a existência de diferentes currículos (Griebel & Niesel, 2003, citados por Vasconcelos, 2005). Por sua vez, Abrantes (2009, p. 36) segue a linha de Vasconcelos (2005) e desdobra os níveis de transição enunciados em diferentes transições:

(...)A passagem dos alunos entre ciclos de ensino pode suscitar, pelo menos, cinco diferentes transições: (a) de regime curricular, pedagógico e disciplinar; (b) de estabelecimento de ensino; (c) de grupo de amigos; (d) de estatuto social; e/ou (e) de posição ocupada nos grupos/redes sociais (...)

Abrantes (2009) considera que a transição remete para a integração dos alunos, mas também das famílias “num novo ciclo de escolaridade torna manifesto um conjunto de negociações e de atribuições de sentido (arbítrios escolares) que, uma vez interiorizados, passam a um estado latente, cristalizado e, como tal, inquestionável”

(Ball, 1980, citado por Abrantes, 2009, p. 36). O desconhecimento da situação e das regras, por exemplo de um novo ciclo, pode implicar nos alunos e familiares a (re)definição de identidades e da realidade escolar (Abrantes, 2009).

É ainda Vasconcelos (2005, p. 8) que indica que, segundo Griebel & Neisel (2003), “As transições trazem descontinuidades”. A este respeito, Barbosa (2009, p. 30) informa que “a noção transição apresenta-se, normalmente, associada a momento críticos, descontinuidades e saltos de trajetória de um indivíduo”.

No entanto, as transições nem sempre significam constrangimentos ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Costa (2010) recorre a vários autores (Niza, 2000; Santos, 2002) para explicar que as transições são situações naturais ao ser humano, isto é, “É-nos próprio, portanto, próprio é natural, a ‘transição’” (Niza, 2000, citado por Costa, 2010, p. 9). Acrescenta ainda que há uma tendência para não se valorizar os “efeitos vantajosos” que as discrepâncias decorrentes da transição têm no desenvolvimento de aprendizagens. Conclui que “as transições não têm que ser negativas, pelo contrário, podem constituir uma oportunidade de crescimento. Mas temos que considerar que ‘são momentos em que ficamos mais frágeis’” (Santos, 2002, citado por Costa, 2010, p. 10). Antes de mais, é importante referir que a transição implica capacidade de resiliência do aluno que, segundo Vasconcelos (2007), citando Wustmann, 2003, defende como competência básica a desenvolver, entre outras, logo no pré-escolar. Dito de outro modo, cabe ao sistema educativo contribuir para tornar o aluno “mais resiliente, menos vulnerável e lhe permitam ser um agente, um actor, ou melhor dizendo, o autor eficaz na transformação e optimização da sociedade em que vive” (Tavares, 2001, p. 48). Esta capacidade entendida como uma forma “de enfrentar a frustração ou até mesmo a privação e mudança de modo positivo e dinâmico” (Aniceto, 2010, p. 77) incorpora a ideia de que “a palavra resiliência é utilizada para descrever um conjunto de qualidades que apoiam a adaptação e a capacidade de fazer face à mudança mesmo em circunstâncias difíceis” (Bernard, 1995, citado por Vasconcelos, 2007, p. 45).

As definições encontradas revelam a pertinência da capacidade de resiliência, enquanto capacidade natural, no âmbito da transição, porque, de acordo com Vasconcelos (2008, p. 87), “implica que a criança se sinta activa” por contribuir para a resolução de problemas, isto é, “capaz de dar um contributo para a vida social” da comunidade educativa em que está inserida, tornando-se “consciente do seu próprio poder” e, portanto, “sentindo que é importante”. Citando Benard (1996), Barbosa (2009, p. 68) acrescenta que, para além da capacidade de resolver problemas, a capacidade de

resiliência promove a competência social, a autonomia e a “elasticidade”, transcrevendo as palavras de Benard:

(...) La competencia social

se refiere a cualidades como la capacidad de responder, especialmente la capacidad de provocar respuestas positivas en otras personas; la habilidad de interacción, incluso la capacidad de entenderse en diferentes culturas; la empatía; dones de comunicación; y un sentido del humor.

Las destrezas para resolver problemas

incluyen las habilidades de planear, de buscar y usar recursos para conseguir ayuda, y de analizar crítica y creativamente y con reflexión. En el desarrollo de la conciencia crítica, hay dos elementos que han sido claves: el ser consciente de las estructuras de opresión y la creación de estrategias para poder sobrellevarles.

La autonomía

significa tener el sentido de la identidad propia y la habilidad de actuar independientemente. También significa ejercer control sobre el medio de uno, incluyendo el sentido de cumplir con tareas específicas, de un centro de control interior y la eficacia personal. El desarrollo de la resistencia (rechazar los mensajes negativos sobre uno mismo) y del alejamiento (distanciarse de los elementos negativos) es un poderoso protector de autonomía.

La elasticidad

se manifiesta a través del sentido de propósito que uno tiene en la vida y la creencia en un futuro brillante, incluyendo el enfoque en las metas, las aspiraciones educativas, la motivación hacia los logros personales, la persistencia, la esperanza, el optimismo y los lazos espirituales.(...)

Associada à capacidade de resiliência, encontramos em Vasconcelos (2005, p. 36) a expressão **agência por parte da criança** que, embora dedicada à transição da criança para o Jardim-de-infância e para o 1.º ciclo, consideramos extensível aos ciclos de ensino subsequentes.

O conceito de **agência**, que, segundo a autora (*idem*), foi introduzido por Giddens (final dos anos 90) é considerado multidimensional (Emirbayer & Mische, 1998, citado por Vasconcelos, 2005). Este conceito “inclui definição de objetivos, sentido de intencionalidade, deliberação e avaliação, mas envolve o interface entre tudo isto no sentido do poder de um indivíduo agir em diferentes contextos estruturais de ação” (Dunlop, 2003, citado por Vasconcelos, 2005, p. 36). Neste sentido, a mesma autora (*idem*, p. 37) defende que a criança é autora das suas transições, quando afirma que: “Num contexto de transição, a ‘agência’ implica que a criança se sinta activa, com um sentido do seu próprio poder, sentindo-se implicada e envolvida, com o sentido de que é importante (‘vale a pena’) e, portanto, capaz de dar um contributo à sociedade”. Abrantes (2005), recorrendo aos resultados de um estudo realizado por Woods (1980)

como exemplo, informa que a transição entre ciclos “é gerida pelos jovens através de múltiplas estratégias, muitas vezes com o apoio de colegas, pais e professores, e é composta por ‘turning points’, episódios com grande potencial transformador nas práticas e identidades” (p. 30).

Assim, consideramos que a capacidade de resiliência promove no aluno competências promotoras de adaptações positivas face às diversidades e às adversidades. Melillo (2005, p. 100) defende que compete ao professor promover tais competências nos alunos, começando por desenvolver “um tipo de relação com o aluno, estimuladora da sua auto-estima, ponto de partida para a sua resiliência”.

Portugal (1988, p. 17) informa que a adaptação/transição positiva depende do “modo como a criança experiencia [um novo] contexto, a partir da sua história relacional processada e integrada e do modo como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações”. Vasconcelos (2008, p. 85) completa a ideia afirmando que a “capacidade de auto-controle” do aluno, concretizada através da “capacidade de resiliência” promovida pela escola, conduz a uma transição positiva. Desta forma, podemos depreender que uma transição positiva quer ao primeiro ciclo, quer ao segundo ciclo veiculada pela capacidade de resiliência conduz ao sucesso educativo.

Ainda assim, Azevedo (2007, p. 89) defende que as transições são “processos potencialmente positivos no crescimento humano, desde que devidamente acompanhados”, atribuindo à escola a responsabilidade de favorecer as aprendizagens em vez de as dificultar. Formosinho (2000, p. 12) vai mais longe e acrescenta que os alunos devem beneficiar “de sistemas de atenção e de educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” para que as transições sejam pacíficas. Cruz (2008) corrobora a ideia acrescentando que a transição da criança entre ciclos ou níveis de ensino implica “um processo de adaptação que deve merecer a atenção cuidada e individualizada tanto por parte do estado, da comunidade, dos docentes, do pessoal auxiliar, bem como das famílias” (pp. 79-80), isto porque, segundo Sacristán (1996, p. 32), a transição

(...) apela a los fenómenos más significativos que tienen lugar cuando, por las causas que fuere, los alumnos deben afrontar cambios en las exigencias de un curriculum, en partes del enseñanza e aprendizaje provocados por la variabilidad de centros, de niveles o etapas educativas y de profesores(...)

Aniceto (2010, p. 75) afirma que “A articulação pedagógica e curricular entre ciclos e níveis de ensino é assim uma das variáveis pedagógicas analisadas, sublinhando desde logo a importância das transições bem sucedidas na vida das crianças”. Vasconcelos (2005, p. 11), citando Entwistle & Alexander (1988), DEB (1997) e Niesel & Griebel (1999), elenca um conjunto de transições com sucesso, destacando-se as que se processam com “a ausência de problemas de maior numa variedade de processos e, no caso da transição entre o primeiro ciclo e o segundo, quando “as crianças não revelam problemas maiores de ajuste ao 2.º Ciclo” (*idem, ibidem*) e ainda “se as crianças e suas famílias estão preparadas (e se preparam) para estas transições” (*idem, ibidem*).

### ***1.3.1 Transição do Primeiro Ciclo para o Segundo Ciclo do Ensino Básico***

No caso da transição do primeiro ciclo para o segundo ciclo, em que, segundo Abrantes (2005, p. 31), os alunos passam de uma relação “maternal com um professor para uma relação difusa com 8-9 professores logo na entrada do 2.º ciclo” e que “é no 5.º ano que os alunos têm de lidar, pela primeira vez, com uma escola de grandes dimensões e com um número alargado de disciplinas e professores” (Abrantes, 2009, p. 38), é importante perceber a transição como fenómeno de “(inter) ação”, “exclusão social” e de “regulação sistémica”.

Parece-nos extremamente útil o conhecimento sobre a forma como os alunos sentem as transições, forma essa associada especialmente aos fenómenos de integração social, como temos vindo a verificar. A este respeito, Abrantes (2009) aponta duas constatações decorrentes dos estudos que realizou com alunos sobre a transição do sexto para o sétimo ano de escolaridade.

A primeira, a maioria dos alunos não indicou “problemas de isolamento ou de quebra de vínculos na entrada para um novo ciclo” (*idem*, p. 38), explicando que:

(...) sensivelmente depois de entrar na nova etapa, a maioria dos alunos sente-se mais adulto, considera que está integrado numa rede mais alargada de amigos e que o novo ciclo é mais interessante do que o anterior, embora as relações com os colegas mais velhos sejam geralmente distantes e tensas, funcionando a turma como pólo primordial de integração (...) (*idem, ibidem*)

A segunda,

(...) apesar de o número de professores aumentar, a maioria dos alunos não sente que estes lhe prestem menor atenção ou apoio ou que sejam mais injustos, do que no ciclo anterior, estabelecendo-se relações de forte carga

emocional (positiva ou negativa), sobretudo com o director de turma, mas também com outros docentes(...) e que os professores tendem a ser mais exigentes do que no ciclo anterior, bem como a recorrer mais habitualmente ao método expositivo (...) (idem, ibidem)

De qualquer modo, é importante que os agentes educativos percebam as transições como acontecimentos opostos. Por um lado, porque detêm “um significado potencial emancipatório no indivíduo e na sociedade”, por outro lado, porque integram “um terreno fértil à criação de ‘hiatos sociais’ geradores de conflitos, crises e exclusões” (Abrantes, 2005, p. 28).

Falar de transição harmoniosa (Cruz, 2008), transição bem sucedida (Aniceto, 2010), transição significativa (Barbosa, 2009), transição com sucesso (Vasconcelos, 2009) é considerar que “la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez” (Bronfenbrenner, 1987, p. 46), isto é, a abordagem ecológica defendida pelo autor remete para a dependência que existe entre uma situação vivida pela criança e outras situações anteriormente vivenciadas. De igual forma, Sá-Chaves (2007) defende que “As transições ecológicas<sup>1</sup> podem envolver qualquer um dos níveis sistémicos e normalmente afectam mais do que um” (pp. 137-138). Resumindo, Cruz (2008, p. 87) informa que

(...) Na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano<sup>2</sup>, a criança munese de capacidades adaptativas e interactivas a novos contextos, nos contextos anteriores pelos quais passou, que lhe fornecem (ou devem fornecer) as bases de formação necessárias a uma sólida adaptação aos níveis seguintes. A questão é encarar este processo como um todo evolutivo, em que o que está para trás é fundamental para continuar o que está para a frente(...)

Desta forma, subentende-se que para se concretizar uma transição desejável é necessário que a escola se adapte ao aluno e que este se adapte à escola. Na perspectiva da adaptação do aluno à escola através de uma **transição ecológica** capaz de o ajudar a enfrentar positivamente a transição, Bronfenbrenner (1987, pp. 235-236) defende que:

(...) si las demandas de roles de los diferentes entornos son compatibles y si los roles, las actividades y las díadas en las que participa la persona en desarrollo estimulan la aparición de la confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos y un creciente equilibrio de poderes a favor de la persona en desarrollo.

---

<sup>1</sup> O termo “transição ecológica” foi apresentado pela primeira vez por Bronfenbrenner.

<sup>2</sup> De acordo com a “Teoria ecológica do desenvolvimento humano” de Bronfenbrenner.

O mesmo autor (*idem*) acrescenta como estratégia para uma transição ecológica se o aluno “ingresa en el nuevo entorno en compañía de una o más personas com las que ya há participado en entornos prévios” (*idem, ibidem*). Adequando a estratégia enunciada à transição entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo, formar turmas de quinto ano com grupos de alunos oriundos da mesma turma do quarto ano de escolaridade parece-nos uma estratégia promotora de transição ecológica entre esse dois ciclos. Ainda ao nível organizativo do segundo ciclo, parece-nos pertinente também a medida enunciada por Alarcão (2008, p. 119), isto é, a existência de uma equipa limitada de professores no segundo ciclo a lecionarem por áreas disciplinares a fim de evitar uma transição brusca de um sistema de monodocência para um sistema de pluridocência e garantir um “grau de afiliação interpessoal e de estabilidade necessária à qualidade de vida da criança – aluno” que assegure “o acesso, ainda predominantemente globalizante, ao conhecimento”.

Vasconcelos (2007) defende a transição coconstruída entre os docentes dos níveis de ensino e ciclos com vista à sequencialidade e continuidade próprias do processo de ensino e aprendizagem. Segundo a autora (*idem*) a coconstrução deve contemplar “saberes e perspectivas das crianças, dos pais, dos professores, dos decisores políticos, etc” (*idem*, pp. 45-46). De acordo com essa perspectiva, podemos inferir que a transição implica práticas curriculares entre professores e, portanto, trabalho colaborativo. Ainda assim, julgamos pertinente acrescentar que, no nosso entender, a coconstrução da transição será mais profícua quanto mais forem os conhecimentos dos docentes sobre as assimetrias e analogias entre os ciclos contíguos.

Têm-se verificado, contudo, problemas de transição entre os ciclos, nomeadamente entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo “que por estar na génese de descontinuidades e conseqüentes dificuldades para um número significativo de alunos e é consensualmente (...) reconhecida como um ‘dos pontos críticos’ dos sistemas educativos” (Vale, 2010, p. 225). Azevedo (2007) tece críticas à forma como tem sido feita a transição. Este autor (*idem*, p. 87) defende que não se tem contemplado a transição ecológica, apelidando a transição que tem ocorrido como “insensata e ilegal”. Insensata porque é desadequada ao nível da transição entre o primeiro ciclo e o segundo ciclos em que na “progressão escolar de um professor único e de um currículo interdisciplinar, a criança passa, aos 9 anos, abruptamente e sem qualquer justificação lógica, para 13 professores e 13 disciplinas” e, conseqüentemente, ao nível de

“desenvolvimento humano”. Ilegal porque é oposta às orientações curriculares da tutela, nomeadamente à Lei de Bases dos Sistema Educativo.

De igual forma, Abrantes (2005) refere que a transição praticada, associada ao insucesso e abandono no início de cada ciclo, é reveladora de um poder discriminante no percurso escolar dos alunos, pondo em causa

(...) os programas de intervenção que promovem e apoiam a integração social dos alunos num novo ciclo, mas que tendem a permanecer ‘à porta da sala de aula’, sem capacidade para interferir nos conteúdos e métodos pedagógicos de ambos os ciclos de ensino (...) (Abrantes, 2009, p. 40).

Salienta, igualmente, que professores e pais atribuem as dificuldades que os alunos experimentam à entrada de um novo ciclo aos “processos de desintegração ou mesmo de alinação, na passagem de um contexto mais familiar, protector e seguro, para um contexto secundário, mais despersonalizado, burocrático/académico e competitivo” (Abrantes, 2009, p. 38). No entanto, refere que “os problemas sentidos durante o processo de transição variam, de forma muito considerável, entre disciplinas e estabelecimentos de ensino” (*idem*, p. 39).

Abrantes (2009, pp. 43-44) analisou vários fatores que aparentemente poderiam estar relacionados com as taxas de insucesso escolar no início de cada ciclo, nomeadamente no início do terceiro ciclo. Assim, aponta:

a) “ruptura com um grupo (colegas e professores)” e “integração compulsiva num novo contexto institucional”;

b) a ideia predominante entre os professores de que “o insucesso escolar na entrada de um novo ciclo resultaria da falta de estudo no novo ciclo e/ou de lacunas de aprendizagem no ciclo anterior;

c) descontinuidade entre currículos e programas;

d) as “subculturas escolares” entre os professores dos vários ciclos.

Não conseguindo atribuir pertinência de maior aos fatores enunciados através da investigação que realizou, o autor afere o “sistema de expetativas que os professores têm acerca dos seus alunos”, ou seja, “o nível de exigência que colocam nas actividades e nas avaliações” como fator determinante.

De acordo com Abrantes (2009) a interpretação anterior justifica-se através de:

1. Desconhecimento dos docentes sobre o trabalho realizado nos outros ciclos de ensino e práticas de articulação e comunicação quase inexistentes entre os docentes dos vários ciclos

2. Acusações dos professores relativamente aos colegas dos outros ciclos sobre a falta de acompanhamento e apoio aos alunos no(s) ciclo(s) seguintes(s) e sobre a pouca preocupação em transmitir conteúdos fundamentais e hábitos de trabalho aos alunos no(s) ciclo(s) antecedente(s) (“tese da sequencialidade regressiva”)

A partir desta constatação, o autor evoca que esse “diálogo surdo” entre os professores é revelador

(...) de uma verdadeira tensão entre visões distintas da educação, assim como um conflito simbólico entre categorias profissionais, reflectindo estratégias de ‘fechamento’ de um grupo que outrora pertencia a uma certa elite intelectual (os professores do ensino secundário) e de ‘usurpação’ de uma classe tradicionalmente popular, mas que hoje tem uma certificação académica e um estatuto laboral semelhante aos restantes níveis de ensino (os professores do ensino primário) (...) (Abrantes, 2009, pp. 44-45).

Corroboramos a ideia de Abrantes (2009) quando conclui que a desarticulação estrutural e a irresponsabilidade institucional sustentam o desconhecimento mútuo entre os professores dos vários ciclos e níveis de ensino. Apesar de a organização da rede escolar em agrupamentos verticais colocar os vários ciclos de escolaridade sob a alçada da mesma direcção de escola no sentido de promover a articulação e a sequencialidade do ensino básico, os professores tendem a não considerar necessário a cooperação entre ciclos “e, mesmo quando o fazem, os conflitos simbólicos entre categorias profissionais ameaçam, a cada momento, boicotar um trabalho profícuo em equipa. Assim sendo, milhares de alunos perdem-se anualmente ‘entre ciclos’, naquilo que designei como ‘buracos negros’ da responsabilidade docente” (Abrantes, 2009, p. 45).

Sequencialidade progressiva e continuidade educativa são expressões que previnem para os processos adaptativos dos alunos aos diferentes níveis e ciclos de ensino, isto é, para as transformações inerentes às transições, no sentido de se encontrar o melhor caminho para um processo educativo que se quer realizado ao longo da vida. Todos estes conceitos, considerados significativos, convergem para um “entendimento mais global denominado ‘articulação’” (Aniceto, 2010, p. 81)

#### **1.4 Articulação Curricular**

Se o conceito de transição é central na problemática estudada, então é importante determinar o que se entende por **articulação curricular** e analisar as condições e

fatores, assim como os constrangimentos e obstáculos, inerentes à sua concretização, especialmente à articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo.

No Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea (Casteleiro, 2001, p. 368), o significado de articulação é “a acção de ligar, de associar, de encadear elementos distintos para o funcionamento eficaz de um conjunto”. No Dicionário de Língua Portuguesa (Costa & Melo, 1989, p. 10) encontramos uma definição complementar, a saber: “ponto de união entre peças de um aparelho ou máquina”.

Transpondo estas definições para o campo educativo, articulação curricular entende-se como “os ‘pontos’ de união entre os ciclos” (Serra, 2004, p. 75). Na realidade, ao longo do Ensino Básico, importa ligar elementos diferenciados para que funcionem de forma eficaz com vista a constituir um todo, isto é, implica uma ligação ininterrupta entre os vários ciclos, a começar pela educação pré-escolar, garantida pela continuidade e sequencialidade através de processos de articulação curricular.

De acordo com as orientações da tutela, a articulação curricular visa “a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e contextualização dos saberes” (Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro).

Tomaz e Morgado (2010, p. 491) completam as orientações, (re)definindo

(...) o conceito de articulação curricular enquanto pressuposto nuclear do processo de desenvolvimento do currículo, 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(...)

Para tal, Vasconcelos (2005, p. 19) reforça que é necessário “trabalhar as ligações aos vários níveis do sistema ecológico em que a criança se encontra”.

Tomaz e Morgado (2010, p. 492) abordam as “duas dimensões distintas mas complementares” de articulação curricular: a articulação curricular horizontal e a articulação curricular vertical.

A articulação curricular horizontal diz respeito à ligação mútua de saberes e conteúdos das diferentes áreas do conhecimento de um mesmo ano ou nível de aprendizagem no sentido de promover um conhecimento global, integrado e integrador por parte do aluno. A articulação vertical remete-nos para a “lógica de continuidade” ao longo dos vários níveis e ciclos de ensino que deve orientar todo o processo educativo e, portanto, estruturar o percurso do aluno, “uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências de cada indivíduo se deve concretizar de forma contínua e gradual” (Barbosa, 2009, p. 30). Esta dimensão de articulação curricular está

especialmente associada às noções de continuidade vertical e de transição, anteriormente abordadas.

A articulação curricular vertical, cerne do nosso estudo, tem como objetivo assegurar a continuidade curricular, no caso, na transição entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo. A este respeito, Fernandes (2000, p. 142) lembra que a articulação curricular vertical, nomeadamente entre estes dois ciclos, inclui a “transição de alunos de uma escola com um determinado espaço, organização e funcionamento para outra onde estes elementos se configuram de forma diferente” e, não menos importante, a “transição de um currículo para outro, com diferentes matrizes de construção e desenvolvimento” (*idem, ibidem*).

Assim, para se conseguir o sucesso educativo é necessário

(...) o envolvimento de todos os atores educativos na construção do currículo como processo (inter)activo, onde, inevitavelmente, ocupará um papel fulcral a articulação vertical e/ou horizontal, enquanto prática curricular promotora de uma aquisição sequencial dos saberes e de um conhecimento integrado e integrador(...) (Barbosa, 2009).

Concordamos que, de acordo com o documento “Articulação entre níveis escolares” (OBVIE, 2010), elaborado no âmbito do Projeto Aprendizagens e Climats de Escola<sup>3</sup>, a articulação curricular entre ciclos se pode operacionalizar através de práticas que:

- a) conseguem “diagnosticar e intervir em cada escola no lugar de decisão ou de execução curricular onde parece fazer mais falta”;
- b) assegurem “o trabalho de coerência curricular, centrado no alinhamento curricular e tornando-o comum ao sujeito colectivo que o põe em prática – os professores que, ao longo do tempo, vão trabalhando com um mesmo aluno;
- c) valorizem “a disponibilidade dos professores para o ser como os outros oficiais do mesmo ofício”.

Mais uma vez se reforça que esta articulação passa, inevitavelmente, “pela cooperação e pelo estabelecimento de linhas de comunicação aberta e contínua entre todos os professores envolvidos na transição entre diferentes anos ou ciclos de ensino” (Pesola, 1988, citado por Strecht – Ribeiro, 2001, p. 216).

---

<sup>3</sup> O Projeto Aprendizagens e Climats de Escola, desenvolvido pelo Observatório da Vida nas Escolas (OBVIE) do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCEUP, visou identificar e revelar as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais de escolas parceiras durante o triénio de 2009-2011.

De acordo com diversos autores (Serra, 2004; Marques & Costa, 2004; Cruz, 2008; Aniceto, 2010; Naia, 2010) a aproximação entre os docentes e a sua participação nos processos de articulação curricular pode convergir em duas formas de articulação: espontânea (informal) e regulamentada, consagrada/decretada (formal). Considera-se articulação curricular espontânea a que é desenvolvida de forma natural sem planificação, e, portanto, que não é forçada nem aconselhada, que se faz voluntariamente, a partir da ligação natural entre as pessoas que trabalham no mesmo local, completamente desligada da imposição dos normativos legais. A articulação curricular regulamentada diz respeito àquela que é planeada, organizada, regulamentada, e, como tal, está sujeita a normas e a certas exigências formais e processuais e, de certa forma, é reconhecida pelos professores.

Todavia, o que se pretende é que a articulação seja realmente praticada. Assim, a articulação curricular praticada “é aquela que é efectivamente posta em prática, que se realiza pelos vários intervenientes na cena educativa” (Marques & Costa, 2004, p. 136). A esta designação Serra (2004, p. 88) acrescenta que sendo “aquela que é realizada por docentes e alunos, de forma consciente” pode assumir a designação de “articulação curricular efectiva”.

Tendo em conta o grau de implicação e empenho dos professores, a articulação curricular praticada pode ser: ativa (total), reservada (parcial), passiva (pseudo) e não articulação (Serra, 2004; Marques & Costa, 2004; Cruz, 2008; Aniceto, 2010; Naia, 2010).

A articulação curricular ativa é considerada como articulação em ação e corresponde a uma participação total e em total sintonia de conjunto de forma consciente, praticada pelos docentes envolvidos numa mesma atividade. Este grau de articulação permite o trabalho colaborativo e um conhecimento efetivo e aprofundado dos níveis e ciclos de ensino a partir do estabelecimento de uma comunicação efetiva, deliberada e voluntária entre os docentes. Serra (2004, p. 89) acrescenta que na articulação curricular ativa “os docentes estão efectivamente empenhados em encontrar mecanismos de articulação curricular”.

A articulação curricular reservada corresponde a uma articulação despercebida e cautelosa, situando-se por isso entre a ativa e a passiva. Este grau de articulação verifica-se pontualmente. A atitude dos docentes é pouco voluntária denotando pouco envolvimento no processo e as ações conjuntas “apenas acontecem, quando as razões o

justificarem” (Serra, 2004, p. 89), como por exemplo a sujeição a uma avaliação externa (Cruz, 2008, p. 103).

A articulação curricular passiva consiste na quase não-articulação ou “falsa articulação” (Marques & Costa, 2004) pois os processos de articulação são alheios ao docente. Cruz (2008, p. 103) acrescenta que neste grau de articulação o docente “demonstra uma falta de vontade expressa em colaborar com os outros graus de ensino, uma resistência ao diálogo e à troca de impressões, que se encaixa normalmente no paradigma de professor individualista”.

A não articulação, como a expressão indica, caracteriza-se pela ausência de contactos entre docentes dos vários níveis e ciclos de ensino. É muitas vezes

(...) imposta pela exigência de impedimentos referentes à orientação de práticas ou operacionalização das mesmas, ou até associados a uma eventual falta de interesse docente (por vezes quando se quer consegue-se). Esta situação normalmente encontra-se facilitada pelo isolamento geográfico a que algumas escolas ainda estão votadas (...) (Cruz, 2008).

No caso português, um estudo realizado sobre a educação das crianças dos 0 aos 12 anos, em 2006, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2009), veio revelar descontinuidade de ciclos de aprendizagem e conseqüentemente desarticulação entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo do ensino básico, assim como a falta de identidade do segundo ciclo. Da leitura da síntese conjunta da Conferência Internacional e do Workshop realizados no âmbito do estudo (CNE, 2009) podemos depreender que um dos motivos que levam a essa desarticulação tem a ver com as culturas diferenciadas dos professores dos dois níveis de ensino que se traduzem nas dificuldades sentidas pelos alunos nas transições de ciclo e no desajuste entre níveis de exigência dos professores.

Brites (2002) indica que a articulação curricular entre os primeiro e segundo ciclos se tem operacionalizado somente em reuniões entre professores desses ciclos no início e término do ano letivo. De acordo com a autora (*idem*, p. 174), nestas reuniões “apenas há a preocupação de se darem informações sobre os alunos que saem do 1.º ciclo e entram no 2.º ciclo. Estas são essencialmente entre professores do 4.º ano e directores do 5.º ano de escolaridade”. Relacionando o teor das reuniões que apresenta com a articulação curricular, Brites (2002, p. 177) defende que:

(...) a ideia de se concretizar a articulação curricular entre o 1.º e o 2.º ciclos ao receber a informação dos conteúdos que tinham sido desenvolvidos no ano anterior, julgamos ser apenas uma questão de continuidade, pois que a articulação é muito mais que pegar nos conteúdos e dar-lhes sequência nos anos lectivos subsequentes(...)

No documento “Articulação Curricular Vertical” (OBVIE) podemos encontrar constrangimentos à articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo, em que prevalecem os associados à cultura profissional. Assim, os constrangimentos subdividem-se em quatro níveis, a saber:

- a) Temporais – falta de tempos comuns, “Overdose de tarefas burocrático-administrativas, horários não compatíveis para reuniões mais frequentes, pouco tempo disponível, diferentes horários de professores/turmas; incompatibilidade de horários;
- b) Organizacionais - regime de monodocência/disciplinar, “Overdose” de tarefas burocrático-administrativas, práticas instituídas, falta de rotinas construídas, quantidade de professores envolvidos;
- c) Espaciais – edifícios separados geograficamente, espaço físico entre as escolas;
- d) Relativos à cultura profissional – desmotivação, dificuldade de conhecimento mútuo, reservas individuais.

Naia (2010, pp. 45 - 46), apoiando-se em Thurler (1991), acrescenta ainda um conjunto de fatores com que se deparam os professores no âmbito da articulação curricular em Matemática nos primeiro e segundo ciclos que reputamos extensível aos restantes docentes desses ciclos:

- Organização e gestão escolares demasiadamente centralizadas – cada professor responde individualmente a questões relacionadas com a qualidade do seu trabalho, os resultados escolares dos seus alunos, as metodologias e dinâmicas de aula;
- Ausência de estruturas facilitadoras de colaboração – definição dos horários de trabalho dos professores e o horário do trabalho em equipa. Thurler afirma que os horários de muitos professores são concebidos em função de lógicas e desejos individuais, sendo o trabalho em equipa sempre relegado para o domínio difuso do tempo livre, do voluntariado e das boas vontades individuais;
- Dificuldade ou inexistência de trabalho em equipa pedagógica, “team teaching”, ou de supervisão mútua – faltam salas e horários apropriados e os professores dispersam-se no cumprimento do exercício de diversas actividades na escola;
- Substituição do desenvolvimento de uma cultura entre os professores por parte dos órgãos de gestão por outras prioridades;
- Fragmentação dos horários de ensino – o elevado número de horários de professores contratados que não pertence ao quadro de escola e a mobilidade dos professores;
- Fortalecimento dos professores e da sua prática reflexiva são pouco comuns entre os professores.

No entanto, a mesma autora (*idem*, p. 46) aponta algumas medidas que permitem ultrapassar alguns dos constrangimentos e obstáculos enunciados anteriormente:

- A tomada de consciência da dimensão sistémica da profissão docente faz com que a colaboração surja naturalmente;
- A compreensão pelos professores de que o desenvolvimento de trabalho em equipa constitui uma oportunidade de sobrevivência na profissão;
- Os professores percebem a colaboração, enquanto fonte de autonomia, permite uma participação mais inteligente, ajustada e concertada;
- A construção de um clima de aprendizagem proporciona mais competência, maior eficácia;
- O trabalho em equipa como recurso em potenciar a prática lectiva (os conhecimentos e talentos de cada um é uma mais valia);
- O factor tempo na estruturação do trabalho do professor, a disponibilidade de tempo para a planificação e discussão conjunta e para a formação;
- O “empowerment” em que os professores desenvolvem a capacidade de tomar conta do seu crescimento profissional e da resolução dos seus problemas.

Ainda a este respeito, Barbosa (2009) defende que as medidas de articulação podem ser indicadas por professores através de diversos procedimentos, como propõe Abrantes (2008, p. 47-48):

(...)as visitas à nova escola no último ano do ciclo anterior, troca de informações entre escolas acerca dos percursos e perfis dos alunos, sessões inaugurais com os novos alunos e suas famílias, semanas de integração com actividades lúdicas com o acompanhamento reforçado pelo director de turma e, a nível de cada disciplina, módulo (e fichas) de diagnóstico e de adaptação ao novo ciclo(...)

Realce para a investigação feita por Abrantes (2008), em que foi possível verificar que, para além das actividades mais comuns de articulação curricular, existam “registos, menos frequentes, de outros dispositivos mais complexos, como a designação de alunos mais velhos como tutores dos recém-chegados” (*idem*, p. 48), deixando antever o emergir de uma nova cultura escolar (Barbosa, 2009).

Estas e outras medidas que se possam adequar à territorialização da articulação curricular entre ciclos deixam subjacente a necessidade da realização de reuniões entre professores dos vários níveis e ciclos de ensino a fim de, a partir do trabalho colaborativo e cooperativo entre todos, se conseguir encontrar as formas de articulação curricular mais adequadas ao contexto em que estão inseridos. Esta visão concorre em tudo para a construção partilhada da articulação curricular entre professores, isto é, a

coconstrução da articulação como defendida por diversos autores como Vasconcelos (2007).

Relativamente ao desenvolvimento de conhecimento dos professores sobre articulação curricular, que consideramos também uma lacuna face à articulação curricular entre ciclos, entendemos que ao nível específico da articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo podemos apontar como medida a formação contínua no âmbito da articulação curricular entre ciclos, tendo como suporte os “novos” programas de Língua Portuguesa e de Matemática para o ensino básico que se encontram atualmente em vigor (dedicaremos uma parte do texto subsequente à explicação dos programas), a fim de fomentar a coconstrução da articulação curricular entre os professores defendida por diversos autores como Vasconcelos e outros.

No sentido de garantir uma formação docente assente nos princípios da articulação curricular entre ciclos, várias entidades formadoras têm desenvolvido diversos cursos de formação inicial e contínua para docentes dos vários níveis e ciclos de ensino com a chancela do Ministério da educação. A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESEI<sub>x</sub>) tem apostado, por exemplo, em cursos de mestrado: Mestrado em Didática das Ciências da Natureza na Educação Pré-Escolar e nos 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico; Mestrado em Educação Matemática na Educação Pré-Escolar e nos 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico; Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta entidade também tem estabelecido protocolo com vários agrupamentos, entre os quais o agrupamento que incorpora a nossa investigação, no sentido de desenvolver ações de formação contínua junto dos professores dos vários níveis e ciclos de ensino, por exemplo: Programa de Formação em Matemática para Professores do 1º e 2º Ciclos; Língua e Literacia nos Primeiros Anos de Escolaridade, para educadores e professores do primeiro Ciclo; Ensino da Língua Portuguesa, para professores do primeiro e do segundo ciclo.

Todavia, temos presente a chamada de atenção feita pelo CNE (2009, p. 419) quando informa que:

(...)Não deve, no entanto, considerar-se a formação como a tábua rasa de salvação para todos os problemas, pois há outros factores a considerar: a selecção, recrutamento e avaliação dos professores, a organização do trabalho nas escolas, a autonomia, a supervisão/regulação/formação, a autonomia das escolas e correspondente flexibilização e responsabilização(...)

## **2. DA TUTELA À ARTICULAÇÃO CURRICULAR**

Importa, neste ponto, conhecer os documentos formais da articulação a fim de perceber as orientações legislativas que concorrem para a implementação da articulação curricular entre ciclos nas escolas. Da mesma forma, parece-nos pertinente conhecer os meios com os quais a escola pode operacionalizar essas orientações.

É na Lei de Bases dos Sistema Educativo, Lei n.º 46/ 86, de 14 de Outubro, já anteriormente referida, que encontramos a definição do ensino básico de três ciclos sequenciais: o 1.º Ciclo de quatro anos, o 2.º ciclo de dois e o terceiro ciclo de três anos, com organizações específicas. O 1.º ciclo é um ensino globalizante onde é característica a monodocência. O 2.º ciclo, organizado por áreas interdisciplinares de formação básica, desenvolve-se em regime de um professor por área curricular, que a escola tende a transformar em disciplina. O 3.º ciclo caracterizado por um plano curricular unificado, desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

A fim de garantir a sequencialidade entre os ciclos, o mesmo diploma apresenta a organização curricular do ensino básico assente na articulação, isto é, “A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”, expressão também já referida. Pode ainda ler-se no capítulo sétimo do mesmo diploma (artigo 47.º) que, relativamente ao desenvolvimento curricular, “A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos.” De qualquer forma, este documento enuncia os objetivos do ensino básico, listando catorze enunciados sem referência a ciclos. Em 1993 são definidos os objetivos gerais de ciclo pelo Ministério da Educação (ME/DGEBS, 1993), com indicação dos objetivos curriculares, finalidades e as grandes metas educativas do ensino básico, referidas nos textos introdutórios dos programas.

A tutela apresenta o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que confirma parte do diploma anterior. Este diploma vem enunciar como um dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário. Com vista a prescrever medidas capazes de garantir uma educação de base para todos, o diploma evoca a

(...) necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegure, sem perda das respetivas identidades e objetivos, uma maior qualidade das aprendizagens(...)

Neste mesmo diploma podemos encontrar a definição de currículo nacional como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” que se explanam no documento divulgado, em 2001, pelo Ministério da Educação “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”.

Destaque, ainda, para o Decreto-Lei 94/2011, de 3 de agosto, em que constam os desenhos curriculares dos três ciclos, e, portanto, do primeiro ciclo e do segundo ciclo, como informação relevante para o nosso estudo.

Como podemos observar no Quadro 1.1 e no Quadro 1.2, verificam-se algumas descontinuidades entre os desenhos curriculares dos dois ciclos. A título de exemplo enunciamos as designações atribuídas à Língua Portuguesa, isto é, no primeiro ciclo é área curricular disciplinar e no segundo ciclo é uma disciplina que pertence à área curricular disciplinar Línguas e Estudos Sociais, deixando antever uma subordinação das áreas às disciplinas. No entanto, podemos inferir algumas semelhanças entre os componentes do currículo de cada ciclo, verificando-se, no segundo ciclo, uma reorganização das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e o aumento de disciplinas.

Contudo, parece-nos que a grande descontinuidade se verifica sobretudo na carga horária semanal, assim como na forma da distribuição do tempo letivo entre cada um dos ciclos. No primeiro Ciclo as vinte e cinco horas semanais previstas para as áreas curriculares disciplinares não obedecem a nenhuma distribuição de tempos, embora o Despacho n.º 19 575/2006<sup>4</sup>, de 25 de novembro, venha definir<sup>4</sup> tempos mínimos de lecionação para as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, que aparentemente pode indiciar uma tentativa de aproximar o primeiro ciclo à lógica disciplinar do 2.º ciclo.

---

<sup>4</sup> O Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de Setembro, define os tempos mínimos semanais para a lecionação dos programas e o desenvolvimento dos currículos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, tendo em vista o reforço dos saberes básicos e o desenvolvimento das competências essenciais nos primeiros anos de escolaridade: 8 horas para a Língua Portuguesa (incluindo uma hora diária para a leitura); 7 horas para a Matemática; 5 horas para o Estudo do Meio (metade para o Ensino Experimental das Ciências); 5 horas para serem geridas de forma flexível nas áreas das expressões e restantes áreas curriculares.

No 2.º Ciclo, observa-se um aumento da carga horária semanal, assim como uma preocupação em conceder mais tempo para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Para este ciclo, assim como para o terceiro, a escola deve optar por distribuir o tempo por períodos de quarenta e cinco e de noventa minutos por área disciplinar ou disciplina.

### Quadro 1.1

*Comparação dos desenhos curriculares relativos às áreas curriculares disciplinares do primeiro ciclo e do segundo ciclo do ensino básico (Adaptado do Decreto-Lei 94/2011, de 3 de Agosto)*

1.º e 2.º Ciclos	1.º Ciclo		2.º Ciclo					
	Componentes do Currículo		Carga horária semanal					
			5.º ano		6.º ano		Total do ciclo	
			x 45 min.	X 90 min.	X 45 min.	X 90 min.	X 45 min.	X 90 min.
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória:	Áreas curriculares disciplinares:						
	Língua Portuguesa;	Línguas e Estudo Sociais .... Língua Portuguesa. História e Geografia de Portugal. Língua Estrangeira.	(a) 12	(a) 6	(a) 12	(a) 6	(a) 24	(a) 12
	Estudo do Meio;	Matemática e Ciências .....	(b) 9	(b) 4,5	(b) 9	(b) 4,5	(b) 18	(b) 9
	Matemática;	Matemática. Ciências da Natureza.						
Expressões:	Educação Artística e Tecnológica.....	6	3	6	3	12	6	
Artísticas;	Educação Visual e Tecnológica.							
Físico-motoras.	Educação Musical. Educação Física .....	3	1,5	3	1,5	6	3	

(a) Do total da carga, no mínimo, metade para a Língua Portuguesa.  
(b) Do total da carga, no mínimo, 6 x 45 minutos ou 3 x 90 minutos são para a Matemática.

## Quadro 1.2

*Comparação dos desenhos curriculares das áreas curriculares não disciplinares e outros componentes do currículo do primeiro ciclo e do segundo ciclo do ensino básico (Adaptado do Decreto-Lei 94/2011, de 3 de Agosto)*

1.º e 2.º Ciclos	1.º Ciclo		2.º Ciclo					
	Componentes do Currículo		Carga horária semanal					
			5.º ano		6.º ano		Total do ciclo	
			x 45 min.	X 90 min.	X 45 min.	X 90 min.	X 45 min.	X 90 min.
Educação para a cidadania Formação pessoal e social	Áreas curriculares não disciplinares (a):	Áreas curriculares não disciplinar .....	3	1,5	3	1,5	6	3
	Área do projeto;	Estudo Acompanhado (d). Formação Cívica.						
	Estudo acompanhado;							
	Formação cívica.							
	Total: 25 horas							
Área curricular de frequência facultativa (b):								
Educação Moral e Religiosa (b).	Educação Moral e Religiosa (b).		1	0,5	1	0,5	2	1
Total: 1 hora								
Total: 26 horas	Total .....		33 (34)	16,5 (17)	33 (34)	16,5 (17)	66 (68)	33 (34)
Atividades de enriquecimento (c).								

(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação, e constar explicitamente do projeto curricular de turma.  
 (b) Nos termos do n.º 5 do artigo 5.º.  
 (c) Atividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º (incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira no 1.º ciclo, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º)  
 (d) O Estudo acompanhado é assegurado por uma equipa de dois professores da turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.

Apesar das reorganizações que se têm feito aos desenhos curriculares dos três ciclos desde 2001 no sentido de, por exemplo, atribuir maior flexibilização na gestão da carga horária nos segundo e terceiros ciclos, realçamos o Parecer n.º 8/2008, de 24 de novembro sobre “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos” que aponta a rutura com o modelo de três ciclos do ensino básico, ainda visível, por considerar que “na prática, a articulação entre ciclos e a criação de percursos educativos coerentes não se processou” (ponto 2), salientando que o segundo ciclo, composto por dois anos, não apresenta articulação, especialmente a montante. Assim, o parecer analisa possibilidades sem, contudo, determinar soluções:

(...) desde a criação de um ciclo único, integrando o 1.º e o 2.º ciclos, à divisão do 2.º ciclo associando um ano ao 1.º ciclo e um ano ao actual 2.º ciclo, ou ainda a associação do 2.º com o 3.º ciclos(...) (Parecer 8/2008, ponto 4)

Opinião contrária apresentam Marques & Costa (2004, pp. 131-132) uma vez que concordam que “agrupar os três ciclos parece constituir uma resposta adequada para responder à sequencialidade curricular e educativa da escolaridade básica de 9 anos”, no entanto apresentam como condição a necessidade do envolvimento de todos os níveis de ensino nos projetos do agrupamento.

O mesmo diploma legal aponta como solução organizativa, sem implicar a alteração da estrutura dos ciclos, a coadjuvação no primeiro ciclo ou coadjuvação de professores do primeiro ciclo no segundo ciclo, assim como a continuidade dos professores e das equipas pedagógicas ao longo do percurso escolar dos alunos.

Naia (2010, p. 20) defende que a articulação curricular entre os conteúdos que compõem os programas “proporciona de modo lógico e sequencial a continuidade entre os ciclos”. Assim, parece-nos importante conhecer as valências que nos programas definidos pela tutela, e atualmente em vigor, concorrem para a almejada articulação curricular entre ciclos.

Os programas para o 1.º ciclo do ensino básico foram homologados pelo Despacho n.º 139/ME/1990, 16 de agosto. A sua publicação fez-se pelo Ministério da Educação através do documento “Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo” (ME/DGEB, 1990). Entretanto foram introduzidas algumas alterações e os programas vigentes já se encontram na sua quinta edição.

Por sua vez, os programas do 2.º ciclo do ensino básico foram aprovados pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de julho, e publicados pelo Ministério da Educação em volume intitulado “Organização Curricular e Programas” (ME/DGEBS, 1991).

Contudo, Ferreira (2001, p. 202) afirma que existem procedimentos diferenciados nestes programas, colocando o primeiro ciclo e os segundo e terceiro ciclos em polos opostos

(...) Dada a estrutura dos programas de ensino, poderemos dizer que estamos perante dois tipos de programas. De um lado temos os programas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, constituídos por uma estrutura comum aos dois ciclos. Do outro lado, temos os programas do 1.º ciclo, com estruturas não só diferentes da dos ciclos acabados de referir, como também entre as componentes curriculares deste ciclo do ensino básico. Destes dados é legítimo inferir que estamos perante um ensino básico com duas lógicas diferentes(...)

No entanto, em 1991 iniciou-se a reestruturação dos programas de Matemática que convergiu no Plano de Ação para a Matemática e, através da Portaria n.º 476/ 2007, de 18 de abril, a revisão dos programas de Língua Portuguesa. Decorrente destas

iniciativas, a tutela homologou dois “novos” programas que visam uma gestão curricular de acordo com a articulação curricular entre ciclos: Programas de Português do Ensino Básico e Programa de Matemática do Ensino Básico.

O documento Programas de Português do Ensino Básico foi homologado em 2009, e entra em vigor no ano letivo de 2011/2012 para os 1º, 2º, 5º e 7º anos de escolaridade, de acordo com o disposto na Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro. O Programa de Matemática do Ensino Básico foi homologado em 28 de dezembro de 2007 e já se encontra em vigor para todos os anos de escolaridade do ensino básico.

Ambos os documentos preconizam a articulação dos programas dos três ciclos, quer ao nível vertical, quer ao nível horizontal, com vista à coerência e sequencialidade, não ignorando, contudo, as especificidades de cada ciclo. O documento “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais” serviu, entre outros, como referência de enquadramento para a elaboração dos dois programas.

Para além dos “novos” programas, outro sinal da importância da articulação entre ciclos dado pela tutela diz respeito à publicação das “Metas de Aprendizagem”, em 2010, que se inserem na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional planeada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2009. Considera-se que, embora não sendo de cariz normativo, são um instrumento de apoio à gestão do currículo, “para ajudar os professores a construir uma visão articulada dos dispersos documentos curriculares” (Parecer n.º 2/2011, n.º 2). As Metas de Aprendizagem são referentes de gestão curricular para as diferentes áreas e disciplinas dos três ciclos do ensino básico e concretizam as aprendizagens que as crianças deverão revelar no final do pré-escolar, articulando os documentos curriculares de referência como o Currículo Nacional (quando exista) e os programas e orientações curriculares.

Os preâmbulos das metas do pré-escolar e dos restantes ciclos de ensino aludem com frequência às vantagens da implementação das metas para a articulação curricular entre ciclos, porque a elaboração das Metas de Aprendizagem teve como ponto de partida um conjunto de pressupostos, entre os quais a organização “segundo princípios de coerência vertical, de acordo com a progressão da complexidade das aprendizagens” (Afonso, 2010, p. 4). Certo é que o Parecer n.º 2/2011 aponta a ambiguidade do projeto, no entanto reconhece a necessidade de se apostar num dispositivo de apoio à gestão da atividade curricular perante a desorganização curricular existente.

Ora, a tutela deu por finda a aplicação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais”, isto é, a revogação do currículo nacional,

através do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, por considerar que não viabiliza um currículo que “deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade lectiva”. De igual forma, subentende-se a inviabilização das metas de aprendizagem existentes. No diploma pode ler-se, entre outros, que “As orientações curriculares desse documento [Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais] deixam de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais” e que “Os programas existentes e os seus auxiliares constituem documentos orientadores do ensino, mas as referências que neles se encontram a conceitos do documento Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais deixam de ser interpretados à luz do que nele é exposto”.

Revogado o currículo nacional que serviu de base para a elaboração dos programas de português e de matemática e para as metas de aprendizagem, proceder à implementação dos referidos programas e à utilização das metas parece-nos contraproducente uma vez que existe um vazio legal nas orientações curriculares.

Extinguindo-se o currículo nacional, como podem os professores construir um currículo real como defende Pacheco (2000, p. 138) “A construção do currículo real pelos professores e alunos na escola depende, em grande parte, dos limites impostos pelo currículo nacional”?

Resta-nos esperar por mais orientações da tutela para resolver legalmente esse assunto.

De realçar ainda o Parecer 2/2011 que alerta para a implementação dos recentes documentos curriculares, que considera dispersos, com vista aos objetivos atuais para a educação:

(...) Vê-se, porém, com apreensão a introdução em simultâneo nas escolas de um conjunto de novos dispositivos com incidência directa na actividade curricular, designadamente, o novo acordo ortográfico, novos programas e respectivos manuais, nova terminologia linguística, o documento Metas de Aprendizagem, bem como a reorganização curricular do ensino básico e secundário a terem de corresponder conjuntamente aos objectivos do Programa Educação 2015 para a elevação de competências básicas dos alunos portugueses e a avaliação respectiva da sua evolução. Esta situação invulgar vai requerer um forte esforço de mobilização e acompanhamento destas políticas, a nível nacional, envolvendo todos os potenciais interventores, a fim de que se consiga fazer convergir e harmonizar tantos factores conflituantes (...)

Outra referência legislativa ao nível da educação sobre articulação curricular é o Decreto-Lei 115 -A/98, de 4 de maio, entretanto revogado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que veio estabelecer o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Prevê-se a constituição de agrupamento de escolas enquanto “unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino” (capítulo 1, artigo 6.º, Decreto-Lei 75/2008) e assim criar, teórica e legalmente, as condições possíveis para que os professores desenvolvam a articulação entre ciclos.

A constituição de agrupamentos de escolas visa várias finalidades, entre as quais: “Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino” (*idem, ibidem*) e obedece a vários critérios, entre os quais: “Articulação curricular entre níveis e ciclos de ensino” (*idem, ibidem*).

No entanto, vários investigadores apontam constrangimentos aos agrupamentos de escolas. Por um lado, Simões (2005, p. 43) considera que “as vantagens do Agrupamento de Escolas, no entanto, são limitadas à partida pela sua estrutura, que continua a prever a separação de ciclos”, por outro lado Barbosa (2009) considera que os critérios de constituição dos agrupamentos nem sempre se têm verificado na prática, assim como se encontram ausentes nos documentos de organização interna das escolas.

É através do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que a articulação é garantida por estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica do agrupamento de escolas “que colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente” (artigo 42.º, n.º 1) tendo em vista, entre outros, “A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (artigo 42.º, n.º 2).

O mesmo diploma defende ainda que “A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos”.

(artigo 43.º, n.º 1). Assim, no artigo quadragésimo terceiro pode ler-se que a articulação curricular será garantida pelos departamentos curriculares dos vários níveis e ciclos de ensino, nomeadamente “A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados e o número de docentes.”

Atualmente, os departamentos curriculares existentes nos agrupamentos de escolas são:

- a) Departamento Curricular da Educação Pré-escolar – constituído por todos os docentes do ensino pré-escolar;
- b) Departamento Curricular do 1.º Ciclo – constituído por todos os docentes do 1.º Ciclo do ensino básico;
- c) Departamento Curricular de Expressões – constituído por docentes dos 2.º e 3.º ciclos das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual (3.º ciclo), Educação Tecnológica (3.º ciclo), Educação Física, Educação Musical, Educação Especial;
- d) Departamento Curricular de Matemática e das Ciências Experimentais – constituído por docentes dos 2.º e 3.º ciclo do ensino básico das disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza e Físico-Química (3.º ciclo);
- e) Departamento Curricular das Ciências Sociais e Humanas – constituído por docentes dos 2.º e 3.º ciclos das disciplinas de História e Geografia de Portugal (2.º ciclo), História (3.º ciclo), Geografia (3.º ciclo), Educação Moral e Religiosa (facultativo);
- f) Departamento Curricular de Línguas e Humanidades – constituído por docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico das disciplinas de Língua Portuguesa e de línguas estrangeiras.

Acresce, ainda, que a coordenação de cada departamento curricular ficará a cargo de professores titulares, nomeados pelo diretor.

No entanto, Carvalho (2002, p. 53) cita Perrenoud para alertar que os departamentos curriculares podem ser vistos como “artefactos administrativos, espaços de colaboração imposta ou modalidades de criação de uma ficção sobre colegialidade entre professores”. O mesmo autor (*idem*) afirma que as designações atribuídas aos departamentos constituem limites que dividem os professores em mundos diversos. Na mesma linha, Naia (2010, p. 50) refere um trabalho de investigação realizado por

Pereira (2002) para caracterizar o trabalho desenvolvido por professores num Departamento Curricular para descrever que nessa estrutura “não há uma prática regular e sistemática do trabalho colaborativo no que diz respeito a planificação de aulas, produção de materiais pedagógicos e partilha de metodologias” e “algumas formas elementares de colaboração entre docentes revestem-se em trocas esporádicas e informais de ideias e soluções para determinados problemas educativos e na planificação do ensino e de outras actividades educativas”. Braz (2009, p. 45) acrescenta que no departamento curricular

(...) regra geral é cumprir o ritual das reuniões obrigatórias, passar a informação das estruturas hierárquicas superiores, ditar as deliberações dos normativos legais, cumprir as planificações realizadas em pequenos grupos, por vezes desligados uns dos outros, de forma compartimentada e apostando num trabalho disciplinar que ocupa parte significativa do trabalho dos professores, quer na sala de aula, quer individualmente na preparação das matérias e do material didáctico(...)

Este modelo de funcionamento é considerado pelo mesmo autor (idem, p. 49) como

(...) modelo mais directivo, cumpridor das normas e rituais legislativos, que não se esforça por incrementar o trabalho colaborativo e a partilha de experiências e práticas pedagógicas, que privilegia o trabalho de programação e planificação da aula individualmente ou em pequenos grupos (...)

A partir destas constatações podemos inferir que este modelo não potencia a articulação curricular nem incentiva o trabalho colaborativo como preconizado nos normativos.

De qualquer forma, esta mesma estrutura pode ser considerada, como afirma Carvalho (2002, p 53), “fonte de identidade e base de um sentimento comunitário para os professores”, partilhando estes “especialidade, linguagem comum e modos de conceber a praticar o ensino”. Sob esta perspectiva, torna-se mais fácil contribuir para o desenvolvimento do projeto educativo no sentido de contextualizar o currículo nacional à realidade específica de cada agrupamento e promover a articulação curricular.

Braz (2009, p. 49) caracteriza este modelo de funcionamento como

(...) modelo que prima pela articulação curricular, promove a partilha e o trabalho colaborativo entre os docentes, reflecte em conjunto sobre as finalidades do Projecto Educativo, sobre as causas do (in)sucesso educativo dos alunos e procura as estratégias adequadas para resolver os problemas de aprendizagem dos alunos. Procura também que os professores trabalhem em conjunto na planificação, na elaboração de materiais didácticos e na procura de melhoria do ensino e da avaliação dos alunos(...)

De acordo com este modelo, é no departamento curricular que se pode desenvolver a articulação vertical e horizontal. Neste sentido, Braz (2009) indica que o desenvolvimento da articulação vertical passa pela: a) coordenação das matérias que agrupam o departamento e garantia do desenvolvimento completo das mesmas; b) tomada de decisões respeitantes à planificação do processo de ensino e aprendizagem; c) coordenação das atividades letivas postas em prática; e) definição de critérios sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos.

Cabe desta forma ao gestor/diretor executivo, conhecendo estas perspectivas,

(...) dinamizar novas formas de trabalhar nos departamentos, envolver os grupos disciplinares num projecto educativo mais ambicioso e inovador, promover a articulação horizontal e vertical dos conteúdos, dos currículos e das aprendizagens, com vantagens para a qualidade do processo educativo, melhoria dos resultados dos alunos e angariação de um novo estatuto, leia-se prestígio social na comunidade educativa para os professores, pelo seu trabalho inovador e de grande qualidade(...) (Braz, 2009, p. 46)

Tendo ainda em vista o exercício da autonomia do agrupamento conferida pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, são constituídos instrumentos de suporte, nomeadamente: o projeto educativo (PEA), o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento.

Considerando que o projeto educativo é um

(...) documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou a escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa(...) (artigo 9.º, n.º 1, alínea a, DL n.º 75/2008)

é precisamente no projeto educativo do agrupamento alvo do nosso estudo que encontramos orientações com vista a articulação curricular entre ciclos, servindo, inclusive, como suporte para a construção do guião das entrevistas realizadas às professoras participantes deste estudo.

O documento “Projecto Educativo 2010/2013” do agrupamento de escolas que incorpora o nosso estudo divide-se em nove partes: Introdução, Caracterização do Concelho; Caracterização do Agrupamento, Resultados Escolares, Diagnostico da Situação, Política Educativa do Agrupamento, Serviços e Recursos Educativos, Avaliação do Projeto Educativo e Divulgação do Projeto Educativo.

Assim, o documento começa por fazer uma caracterização do concelho ao qual pertence e do agrupamento: população escolar, ofertas educativas, recursos humanos,

caracterização das escolas do agrupamento, estrutura organizacional e articulação escola/comunidade. De seguida apresenta dados relativos aos resultados das aprendizagens, que enunciam maiores problemas de sucesso educativo em Matemática, de uma forma geral.

Incluídos nos resultados das aprendizagens, encontra-se a taxa de abandono quase inexistente, assim como a taxa de transição escolar. Como se pode verificar no Quadro 1.3, o primeiro ciclo, comparativamente aos outros ciclos, apresenta as maiores percentagens de sucesso. Observa-se também uma diminuição do sucesso na transição entre os ciclos, havendo do quarto ano para o quinto ano uma diferença de 12%.

Quadro 1. 3

*Sucesso escolar (Adaptado do “Projecto Educativo 2010/2013”, pp. 31-32)*

2.º E 3.º CICLOS				
Ano de	2007-2008	2008-2009	2009-2010	
Escolaridade				
1.º	99,6%	98%	100%	
2.º	91%	94%	89%	
3.º	94%	96%	98%	
4.º	92%	95%	96%	
1.º CICLO	94%	96%	96%	
5.º	85%	86%	84%	
6.º	86%	86%	89%	
2.º CICLO	86%	86%	87%	
7.º	90%	76%	76%	
8.º	89%	88%	80%	
9.º	82%	79%	80%	
3.º CICLO	87%	81%	79%	

Relativamente ao comportamento, apresentam-se registos só ao nível dos segundo e terceiro ciclos. Destacam-se algumas atividades desenvolvidas no âmbito do Plano de Melhorias que visam minimizar os problemas de comportamento identificados e promover a integração dos alunos no segundo ciclo como a atividade “recepção aos alunos do quinto ano”.

Na seção seguinte, é feito o diagnóstico da situação. Neste âmbito são indicados pontos fortes e pontos fracos em várias dimensões: resultados, dimensão curricular, dimensão organizacional, espaços físicos e equipamentos e meio familiar. Mantivemos a nossa análise sobretudo na dimensão curricular que aponta como ponto forte, entre outros, o ensino-aprendizagem. No que respeita ao ponto fraco desta dimensão, foi indicada a pouca articulação entre os ciclos e interdepartamental. A crescente sobrecarga de trabalho burocrático, prejudicando a qualidade e o resultado do ensino, é apontada como um constrangimento à articulação.

Na sétima parte são indicadas a missão, a visão e os valores, assim como as finalidades, fazendo-se referência aos objetivos, estratégias/ações a desenvolver, metas e indicadores de avaliação em cada uma, a saber:

- a) Finalidade 1 – Melhorar o sucesso e a qualidade do processo educativo;
- b) Finalidade 2 – Reforçar a ligação com a família/comunidade;
- c) Finalidade 3 – Melhorar o funcionamento de organização;
- d) Finalidade 4 – Incentivar a formação do pessoal docente, do pessoal não docente e dos pais e encarregados de educação;
- e) Finalidade 5 – Garantir condições de segurança e conforto, melhorando os recursos humanos e materiais.

Na Finalidade 1 – Melhorar o sucesso e a qualidade do processo educativo - encontramos referências à articulação curricular. Assim, para promover um maior envolvimento dos alunos em projetos do agrupamento prevê-se que os alunos se envolvam em atividades de articulação interescolas. Para tal, a meta será organizar pelo menos duas atividades interescolas por ano. O indicador representa o número de atividades realizadas por ano.

No sentido de desenvolver e aprofundar a ligação entre ciclos e níveis de educação e ensino, criando uma cultura de sequencialidade que se inicia na Educação Pré-Escolar e termina no 3.º Ciclo do Ensino Básico, preconiza-se: i) reforçar a articulação entre ciclos, promovendo reuniões periódicas; ii) desenvolver atividades conjuntas entre os diversos ciclos e criar equipas pedagógicas transversais a todos os ciclos. As metas para este objetivo são: promover reuniões entre coordenadores de departamento, coordenadores de ano e representantes de disciplinas; programar atividades a desenvolver em conjunto entre os diversos ciclos; formar equipas dos vários ciclos para tratar questões de articulação do currículo e/ou de problemas comuns aos vários ciclos; continuar o trabalho ao nível das equipas dos planos de melhoria. Os

indicadores são: número de reuniões e registo em ata das articulações efetuadas entre ciclos; número de atividades planejadas e executadas envolvendo os ciclos do agrupamento; número de reuniões mensais/semanais entre as equipas pedagógicas e/ou de coordenadores.

Por fim, o último objetivo dedicado à articulação curricular, potenciar a articulação nos departamentos e entre os departamentos curriculares, associa-se à estratégia otimizar as dinâmicas dos Departamentos Curriculares, fortalecendo ligações, com vista à articulação intra e interdisciplinar. A meta priorizada é promover reuniões intra e interdepartamentais e os indicadores são: número de reuniões e registo em ata das articulações efetuadas no departamento e entre departamentos; número de atividades planejadas e executadas envolvendo os diversos departamentos do agrupamento; número de atividades planejadas e executadas envolvendo disciplinas de diferentes departamentos.

Acrescenta, também, um enfoque à avaliação da articulação, com a indicação da meta institucionalizar mecanismos de avaliação do processo e do produto, através de inquéritos/relatórios, contemplando avaliar os resultados da articulação através de inquéritos e/ou relatórios enquanto meta e considerar as conclusões dos inquéritos e/ou relatórios enquanto indicadores de avaliação.

A seguir, o documento descreve os serviços e recursos educativos disponíveis, destacando-se o Plano de Ação para a Matemática (PAM) enquanto projeto transversal a todos os ciclos.

O documento culmina com a indicação da avaliação e das formas de divulgação do projeto.

De qualquer forma, Serra (2004) defende que a articulação curricular regulamentada nem sempre significa articulação curricular efetiva. Do mesmo modo, indica que os documentos formais da escola, isto é, os instrumentos reguladores das suas políticas educativas, como, por exemplo, o projeto educativo e o plano anual de atividades, “não passam de intenções impostas por decreto, não conduzindo a práticas educativas que efectivem processos de articulação” (Aniceto, 2010, p. 89). Neste sentido, Serra (2004, p. 113) afirma que:

(...) estes documentos deixam antever uma vontade expressa de implementar a articulação curricular como algo obrigatório que deverá acontecer ao longo do ano. Tal regulamentação (da qual constam as actividades, os espaços para reuniões, assim como os registos de actividades comuns a vários níveis e respectiva avaliação) aparece-nos como uma forma de mostrar à comunidade que a articulação se faz, que é avaliada e que, por isso, a filosofia da escola,

enquanto território educativo, se mantém viva. Pensamos, no entanto, que tais intenções nem sempre se traduzem numa articulação efectiva (...)

Concluimos que a possibilidade da articulação regulamentada significar articulação praticada ou efetiva depende da sensibilidade dos professores para a questão, isto é “vontade, dedicação e empenho dos docentes que determinam de forma directa a implementação de actividades articuladas” (Cruz, 2008, p. 102). Para tal entendimento, dedicaremos um capítulo à relação professor / articulação curricular entre ciclos.

## CAPÍTULO II

### RELAÇÃO: PROFESSOR / ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE CICLOS

Fazer articulação horizontal e vertical dos currículos supõe exactamente essa apropriação do desejo de ‘ser um dia o teu olhar’, a saber, o olhar das outras disciplinas, num gesto de entrecruzar saberes. (Mouraz, 1998)

Considerando a articulação curricular fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, realça a responsabilidade do ciclo seguinte em dar continuidade ao ciclo anterior através de uma prática docente em construção, em que a articulação curricular é entendida como “os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (Serra, 2004, p. 75) a fim de atenuar as diferenças existentes entre os ciclos e promover a sua continuidade dentro do agrupamento (Naia, 2010) e não como algo pré-concebido. Esta afirmação permite perceber que

(...) o contacto e a colaboração entre professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclo facilitam a transição, promovem a continuidade e possibilitam uma atitude mais positiva do aluno face à escolaridade obrigatória. Só a ponte de diálogo aberto entre estas partes permitirá aferir sobre o que o aluno deverá aprender para se chegar a ajustes mútuos(...) (Brites, 2002, p. 101)

deixando antever a necessidade da constituição de culturas de colaboração entre os professores e para a construção coletiva do currículo (Marques & Costa, 2004).

Encontramos nos normativos legais orientações nesse sentido. No que se refere ao perfil geral de desempenho profissional comum aos professores dos primeiro e segundo ciclos face à articulação curricular entre ciclos, pode ler-se no grupo IV do anexo do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que o professor “Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino”.

No que concerne ao perfil específico de desempenho profissional do professor do primeiro ciclo instituído pelo Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, pode ler-se no anexo 2, grupo II, que no âmbito da conceção e desenvolvimento do currículo, e, portanto, da continuidade entre a educação pré-escolar e o segundo ciclo, o professor “Promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das

aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo”. Não existem normativos referentes ao perfil específico do professor de segundo ciclo.

É também no anexo do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, referente aos padrões de desempenho docente que serviram para a avaliação de desempenho docente que relativamente ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem um dos indicadores reporta para a articulação curricular vertical e para o trabalho colaborativo com os pares: “Integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares”, prevendo o necessário trabalho colaborativo.

Ressalta ainda a importância dada pelo mesmo diploma ao trabalho colaborativo como se pode ler nas dimensões “vertente profissional, social e ética” e “participação na escola e relação com a comunidade educativa”: “Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional” e “Participação em projectos de trabalho colaborativo na escola”, respetivamente.

## **1. TRABALHO COLABORATIVO**

O trabalho colaborativo surge, assim, nos normativos atuais como proposta para a resolução de problemas de articulação curricular entre ciclos. Contudo, também os próprios professores têm reivindicado esta estratégia, ao longo de anos, a fim de encontrar respostas para os vários desafios que o ensino acarreta. Estas duas ideias sustentam a opinião de Aniceto (2010, p. 74) quando afirma que:

A implementação e o desenvolvimento de todo um conjunto de procedimentos susceptíveis de conduzir a mecanismos de articulação curricular pressupõe a aproximação entre docentes dos diferentes níveis e ciclos de ensino e um conjunto de relações de proximidade (“pontos de união”) essenciais à colaboração e cooperação entre docentes.

Neste sentido, surge a definição de colaboração entre professores como o trabalho conjunto que “é baseado em apoio mútuos, com a finalidade de atingir objectivos comuns negociados entre todos” (Aniceto, 2010, p. 107). Damiani (2008), citado por Aniceto (2010), acrescenta a esta definição a não hierarquização das relações e a partilha da liderança por todos os envolvidos.

Corroboramos com Aniceto (2010) que, ao citar Vivas (2007), enuncia que o trabalho colaborativo melhora o currículo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e o próprio processo de ensino e aprendizagem. Na mesma linha, Veiga

Simão *et al.* (2009, p. 70) provou que “os contextos e processos colaborativos proporcionam o desenvolvimento da competência técnico-profissional dos professores”, provocando alterações nas “representações dos professores sobre os contextos de trabalho, sobre si próprios e sobre os outros”.

Desta forma, infere-se que as atividades realizadas em grupo pelos professores apresentam maiores vantagens para a articulação curricular comparativamente às realizadas individualmente. Neste sentido, é em Vygotsky que encontramos a justificação “pois os modelos de base que se encontram nos nossos comportamentos e raciocínio, assim como os significados que damos às coisas e pessoas ocorrem mediados pela relação com os outros” (Aniceto, 2010, p. 107). Concluímos que o que pode promover a construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento dos professores sobre articulação curricular é a criação de Zonas de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Segundo Newman, Griffin e Cole, citados por Onrubia (2001, p. 125),

ZDP pode definir-se como o espaço em que, graças à interação e à ajuda de outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma tarefa, de uma maneira e a um nível que não seria capaz de atingir se trabalhasse individualmente.

Naia (2010, p. 43) informa que o crescimento profissional decorrente de uma aprendizagem colaborativa implica que:

- Os professores falem das suas práticas de forma regular, concreta e precisa;
- Os professores observem-se uns aos outros nas suas aulas e reflectem posteriormente sobre elas;
- Os professores trabalhem em equipa sobre o currículo, planificando, desenhando, investigando e avaliando;
- Os professores comuniquem uns com os outros o que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a gestão.

É ainda Aniceto (2010, p. 110) que acrescenta que no âmbito do trabalho colaborativo “são os professores que assumem o protagonismo das suas ações, o mesmo será dizer, são os agentes do seu próprio desenvolvimento”.

Hargreaves (1998) afirma que a colaboração entre os professores, para além de promover o crescimento profissional, promove o crescimento das escolas a partir de dentro e garante as mudanças apresentadas por entidades externas.

Parece-nos interessante a visão de Hargreaves (1998) quanto às formas de trabalho colaborativo que enuncia. A prioridade recai no ensino em equipa e valoriza,

essencialmente, o diálogo profissional, a responsabilidade partilhada, a planificação em colaboração, o treino com os pares (*peer coaching*), a investigação – ação em colaboração (*staff consultation*) e as conversas informais fora da sala de aula. Este autor inclui, de igual modo, o órgão de gestão e as estruturas de coordenação educativa na demanda do trabalho colaborativo.

Enfatizamos a opinião do mesmo autor (*idem*) e de Aniceto (2010, p. 110) que consideram que as relações de colaboração devem ser espontâneas e voluntárias, decorrendo “das vontades individuais [em trabalhar em conjunto] apoiadas ou não pelos órgãos de gestão e decisão das escolas”, sem a necessidade de “horários rígidos para reuniões e encontros”.

De acordo com Ávila de Lima (2000, p. 6), as interações pessoais e intergrupais que se estabelecem entre os professores “dão origem aos quadros culturais no interior dos quais a vida profissional se desenvolve e é investida de sentido”, isto é, promovem o crescimento profissional dentro de uma cultura que se entende colaborativa. Naia (2010, p. 39) elenca, desta forma, um conjunto de vantagens da cultura colaborativa referidas por diversos autores:

- Oportunidades regulares para a melhoria contínua (Rosenholtz, 1989);
- Oportunidades para a aprendizagem ao longo da carreira (Rosenholtz, 1989);
- Os professores são mais propensos a confiar, valorizar e legitimizar a partilha de conhecimentos, procurar aconselhamento e ajuda junto de outros professores (Fullan e Hargreaves, 2001);
- Diminuição da sensação de impotência e aumento da sensação de eficácia (Rosenholtz, 1989);
- Reduzido sentido de incerteza associado ao ensino (Lortie, 1975; Rosenholtz, 1989);
- Ensino mais em equipa e tomada de decisão compartilhada (Ashton e Webb, 1986, em Fullan e Hargreaves, 2001);
- Compartilhar e elaborar recursos, planificar de forma cooperativa e desenvolver “um sentido comum de realização” e um forte senso de eficácia (Ashton e Webb, 1986, em Fullan e Hargreaves, 2001);
- Maior confiança e compromisso com a melhoria da prática (Rosenholtz, 1989);
- Professores que procuram ideias de forma regular em seminários, colegas e ações de formação (Rosenholtz, 1989).

Contudo, não é fácil desenvolver culturas de colaboração, porque nos encontramos perante “um sistema escolar onde o currículo se situa numa lógica centralizada e a docência se baseia, quase somente na relação dos professores com os seus alunos, não promovendo interações dos professores entre si” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2009, p. 1). No sentido de se estabelecer uma comparação

entre obstáculos e fatores favoráveis, alguns deles já anteriormente referidos, à existência deste tipo de culturas nas escolas, Aniceto (2010, p. 116) apresenta um quadro síntese, Quadro 2.1, adaptado de Thurler (1994):

Quadro 2.1

*Obstáculos e fatores favoráveis ao estabelecimento de uma cultura de colaboração (Adaptado por Aniceto, 2010, p. 116, de Thurler, 1994)*

OBSTÁCULOS	FACTORES FAVORÁVEIS
1 – <b>Uma socialização profissional que favorece o isolamento:</b> a formação de base não favorece as atitudes e aptidões necessárias à cooperação entre colegas.	1 – <b>O instinto de conservação do corpo docente:</b> o desenvolvimento do trabalho de equipa possibilita melhores realizações profissionais.
2 – <b>Uma gestão que continua centralizadora:</b> a estrutura da gestão não valoriza os êxitos coletivos; a consciência da qualidade pedagógica e dos resultados do trabalho é tomada por cada docente em particular.	2 – <b>A tomada de consciência da dimensão social e sistemática da função do professor:</b> exercida com interesse e interdependência com os outros.
3 – <b>Ausência de estruturas que facilitam a cooperação:</b> horários de trabalho estabelecidos em função dos interesses individuais; trabalho de pares difícil.	3 – <b>A equipa como fonte de recursos e autonomia:</b> o trabalho conjunto reconhece e aproveita as capacidades individuais; há um aumento do grau de liberdade dos docentes (dentro e fora da sala de aula).
4 – <b>O desenvolvimento de uma cultura de cooperação não é prioritário para o órgãos de gestão:</b> função essencialmente administrativa.	4 – <b>A execução de um clima de aprendizagem:</b> a cultura de cooperação favorece as relações entre os alunos e a aprendizagem.
5 – <b>A fragmentação dos horários:</b> horários desencontrados dificultam os encontros entre docentes.	5 – <b>As relações entre cultura social e eficácia:</b> quanto maior a autonomia dos estabelecimentos de ensino, maior o interesse dos professores em estabelecer relações de cooperação.

Ainda ao nível dos constrangimentos, Braz (2009, p. 25) defende que a permanência de uma cultura escolar tradicional influencia “a organização dos horários,

a distribuição das turmas por classes e níveis de ensino, na compartimentação do saber por disciplinas”.

Ainda assim, concordamos que a constituição das escolas em agrupamentos pode dar oportunidade aos professores de se aproximarem e “partilharem experiências, metodologias, pensarem e desenvolverem projectos contextualizados e de acordo com as suas motivações e necessidades, além de terem oportunidade de tirarem partido e usufruírem dos recursos existentes no agrupamento” (Aniceto, 2010, p. 117). A constituição das escolas em agrupamentos pode ainda promover “a passagem de uma cultura da homogeneidade para uma cultura da diversidade, de uma cultura da subordinação para uma cultura de autonomia e de uma cultura do isolamento para uma cultura da colaboração” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2009, p. 1).

### **3. GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO**

Estabelecer a articulação curricular, passa, inevitavelmente, pela gestão do currículo entre os professores, num processo que envolve flexibilidade curricular.

A gestão curricular consiste na capacidade do professor “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão citada por Dinis & Roldão, 2004, p. 63). O mesmo será dizer que a ação da gestão curricular permite que o professor encontre “estratégias e mecanismos de interação com os outros com vista ao desenvolvimento de práticas articuladas coerentes e promotoras da continuidade educativa” (Cruz, 2008, p. 77) decorrente da “articulação curricular entre os conteúdos que compõem os programas” (Naia, 2010, p. 20). Esta perspetiva evoca a necessária atitude crítico – reflexiva sobre as práticas, em que o professor se assume como “autor e decisor da natureza e qualidade da sua intervenção” (Sá-Chaves, 2004, p. 127).

Aniceto (2010, p. 109) cita Roldão (1999) e Pereira (2002) para acrescentar que “os processos de gestão curricular transportam consigo profundas transformações nas lógicas de funcionamento das escolas e nas atitudes profissionais dos professores”, porque as decisões sobre o currículo deixam de ser da exclusividade dos centros de decisão, implicando novas modalidades de articulação entre grupos e níveis de decisores diversos deixando subjacente o trabalho a desenvolver em equipa e em colaboração entre os professores.

Por sua vez, a flexibilidade curricular diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem, considerando-os abertos, dinâmicos e adequados à especificidade de cada momento e situação, em que o objetivo é “estimular a coesão e estruturar a identidade” (Sá-Chaves, 2004, p. 125). No sentido de encontrar respostas para a flexibilização da gestão do currículo, Diogo e Vilar (2000, p. 20) reforçam que é necessário não perder de vista a adequação do “currículo às características dos Alunos e Alunas”.

É, sobretudo, com a implementação do projeto de gestão flexível do currículo, regulamentado pelo Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho (2.ª série), posteriormente revogado pelo Despacho n.º 9590/99, que a tutela inicia um processo que visa

“promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo”(Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio).

De igual forma, são enunciados outros objetivos da gestão flexível do currículo como, por exemplo “O desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo, adoptando sempre que possível estruturas de trabalho colegial entre professores” (Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio).

Assim, entendemos, em consonância com a legislação, que gestão flexível do currículo inerente à articulação curricular se traduz na

possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem. Este processo deverá adequar-se às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais (Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio)

### **3. A COCONSTRUÇÃO DA ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE OS PROFESSORES**

Considerar que “a resolução de um problema significativo para todos [no caso da articulação curricular], estabelecida em bases de diálogo e trabalho conjunto entre os professores, apresenta soluções muito mais ampliadas” (Aniceto, 2010, p. 107), isto é, a construção de ZDP veiculadas por processos colaborativos entre os professores é realçar

o processo de aprendizagem desenvolvido através da coconstrução do conhecimento (Freitas, 2003, Damiani, 2008, citados por Aniceto, 2010). A coconstrução do conhecimento, por sua vez, é “a construção partilhada de conhecimento, realizada conjuntamente” (Pereira, 2007, p. 47). Sob esta perspectiva, defendemos a coconstrução da articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo entre os professores.

De acordo com Vasconcellos e Valsiner (1995, p. 19),

Na perspectiva co-constitutivista há a tentativa de entender o sujeito em desenvolvimento através da integração de diferentes paradigmas, porém, sempre, *como capaz de construir o novo*. Afirmar isso significa apontar a importância de novas construções no processo contínuo do desenvolvimento do próprio sujeito.

Relativamente à coconstrução do conhecimento entre professores, Raposo e Maciel (2005, p. 310) afirmam que “a cooperação intelectual em torno de um problema comum é fator fundamental do desenvolvimento”. Assim, de acordo com os mesmos autores “as trocas entre parceiros não são só valorizadas como também incentivadas na medida em que resultam, na experiência humana, em conhecimento coconstruído com o outro”. Quer isto dizer que a valorização da interação partilhada entre os professores incentiva o apoio mútuo, sustenta o crescimento de cada um e a coconstrução do conhecimento sobre articulação curricular entre todos. Além disso, o coconstitutivismo entre professores promove o debate e a prática reflexiva, defendidas por Nóvoa (2001), entre outros, como essenciais para a profissão docente.

#### **4. O PAPEL (ATUAL) DO PROFESSOR NA ARTICULAÇÃO CURRICULAR**

Considerando o professor o **agente** da articulação curricular, é importante perceber as conceptualizações que estes agentes apresentam sobre o tema, assim como as vantagens e desvantagens que indicam da promoção da articulação curricular e medidas para a viabilizar enquanto estratégia para melhorar as aprendizagens dos alunos.

Foi nos estudos realizados por Braz (2009) e Barbosa (2009) que encontramos algumas respostas.

Assim, verificámos que os professores participantes nesses estudos não revelam um conceito claro e objetivo, nem uma linguagem comum sobre articulação curricular. Contudo, ambos os estudos revelam que existe uma perspectiva de processo vantajoso

para a qualidade das aprendizagens dos alunos e para a interligação dos saberes de diferentes áreas curriculares e disciplinas.

Os professores consideram ainda que a articulação curricular se operacionaliza através da elaboração e concretização de um conjunto de estratégias que promovem a sequencialidade dos conteúdos em diferentes anos ou ciclos de aprendizagem e da resolução conjunta de problemas comuns, indicando a necessidade de trabalho colaborativo e cooperação entre os professores.

De qualquer forma, Barbosa (2009, p. 127) questiona se as perceções dos professores sobre articulação curricular correspondem às práticas concretizadas na escola, uma vez que constata que

(...)Por um lado, a maioria dos professores (84,2%) considera a articulação curricular como pressuposto fundamental para a integração de saberes e concretização das aprendizagens pelos alunos. Por outro, relegam a articulação curricular para uma posição que não consideram prioritária, na ordenação dos elementos que mais contribuem para o sucesso dos alunos(...)

De acordo com Braz (2009), os professores indicaram dois grupos de vantagens, por um lado a valorização do processo de ensino e aprendizagem e as condições de transição de ciclo, por outro lado o desenvolvimento do trabalho colaborativo e um maior conhecimento dos conteúdos e dos programas para garantir a sequencialidade como contributos para o desenvolvimento profissional.

Relativamente às desvantagens, Barbosa (2009) indica que há professores que consideram que a articulação curricular dificulta o cumprimento do programa, assim como torna mais complexo o processo de ensino e aprendizagem, situação contraditória enunciada anteriormente por Braz (2009).

Braz (2009) indica que os principais obstáculos à implementação da articulação curricular identificados pelos professores foram: a falta de tempo para reunir, os horários inconciliáveis e a dificuldade da estruturação/organização da escola e do corpo docente.

**2.<sup>a</sup> PARTE**  
**ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO III**

### **A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo dedicado à metodologia de investigação do estudo focam-se: a ética na investigação, a caracterização do contexto e dos intervenientes e as opções e procedimentos metodológicos.

#### **1. ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO**

Uma investigação só é válida se existir responsabilidade ética, especialmente quando essa investigação envolve seres humanos. Para Bogdan e Biklen (1994), em investigação, a ética “consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (p. 75). Portanto, a prática investigativa no terreno implica um compromisso ético, e competências inerentes, por parte do investigador assente no imperativo categórico, enunciado por Kant (1980) citado por Gontijo (1998), “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (p. 184).

A “American Psychological Association” (APA) e outras organizações têm vindo a publicar princípios de conduta ética extensíveis a todas as áreas de investigação das Ciências Humanas. Alguns especialistas no âmbito da investigação em educação (Tuckman, 2002) e da investigação qualitativa em educação (Bogdan & Biklen, 1994; Lima, 2006) indicam princípios éticos gerais, envolvendo aspetos relacionais entre investigador e participantes, que se aplicam às pessoas que conduzem investigação.

Em primeiro lugar, as identidades dos sujeitos (palavra substituída por participante (s), de acordo com Lima, 2006, p. 133) que anuíram participar livremente no estudo, devem ser protegidas para que a informação recolhida não cause qualquer incómodo ou prejuízo. O direito ao anonimato e à confidencialidade dos participantes no que se refere a qualquer parte acessível do material escrito e dos relatos verbais da informação recolhida deve assegurar a proteção da identificação pessoal. Nesse sentido, identificámos os participantes com pseudónimos.

De acordo com as características deste estudo, em que a investigadora é simultaneamente formadora dos participantes, levanta-se uma questão ética relacionada

com o nível “Descobertas contingentes” definido por Lima (2006). De acordo com Tickle (2002) citado por Lima (2006), esta situação provoca tensões entre a “necessidade de saber”, característica do papel de investigador, e a vontade de proteger os que estão à nossa responsabilidade. Mediante essas tensões a investigadora teve um cuidado redobrado no que se refere ao compromisso de preservação de confidencialidade e tentou não agir com base na informação recolhida.

Em segundo lugar, os participantes devem ser tratados com respeito e de modo a obter a sua cooperação na investigação. Deste forma, os participantes foram informados da natureza e do propósito da pesquisa e dos seus riscos e benefícios e foi permitido aceder ao consentimento da participação sem coação, assim como considerar possíveis desistências de participantes no decorrer da investigação, através do princípio do consentimento informado. A este respeito, foi elaborado um formulário de consentimento informado que foi posteriormente preenchido e assinado pelos participantes no estudo, assim como um formulário de autorização de participação no estudo pelos menores a ser preenchido e assinado pelos respetivos encarregados de educação. Não se deseja, de forma alguma, considerar o processo de consentimento informado como uma simples assinatura de um formulário, porque “o espírito desta prática tem a ver, fundamentalmente, com uma atitude de abertura e de revelação da informação durante a realização da pesquisa (Fluehr-Lobban, 1998, citado por Lima, 2006, p. 145).

Em terceiro lugar, o investigador deve ser explícito com os intervenientes no que concerne aos termos do acordo e respeitá-lo até concluir o estudo, corroborando Lima (2006, p. 136) quando afirma que “Seja qual for o quadro ético em que o investigador se situe, o importante é que honre os seus compromissos”. De igual forma, os participantes tiveram todo o direito a contar com a responsabilidade da investigadora, desde a primeira abordagem até à explicação do estudo. Aquando da recolha das informações, a investigadora tentou ser um elemento securizante e estabilizador no esclarecimento de dúvidas e/ou incertezas, demonstrando disponibilidade, clareza e transparência.

Por fim, o investigador deve ser autêntico quando escreve os resultados, isto é, deve ser devoto e fiel aos dados que obtém. Para evitar alguns dilemas éticos a investigadora descreveu a posição que assumiu e reconheceu os efeitos possíveis que essa posição pode produzir na forma como escreve e no que escreve (Lima, 2006).

A fim de reforçar a responsabilidade de quem investiga no processo de investigação etnográfica, Vasconcelos (2006, p. 98) diz-nos que “o investigador é

responsável por não causar quaisquer danos físicos mas, sobretudo, psicológicos e emocionais àqueles que investiga”.

É ainda de referir que, apesar da existência de algumas linhas de orientação sobre questões éticas, decisões mais complexas são de responsabilidade única e exclusiva do investigador. Por isso, considera-se importante que a investigadora deste estudo “tenha consciência de si própria, dos seus valores e crenças” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 78).

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS INTERVENIENTES**

Neste ponto descrevem-se o contexto e os participantes que integraram o estudo.

### **2.1 Caracterização do Contexto**

O contexto que serviu este estudo foi a ação de formação “Ensino da Língua Portuguesa” desenvolvida no agrupamento no ano letivo 2010/2011. Nesta formação desenvolveram-se sessões teórico e práticas, tutorias e um seminário ao longo do ano letivo, num total de cinquenta e duas horas presenciais, acrescidas de cinquenta e duas horas de trabalho autónomo, por formando. Um dos objetivos da ação foi promover a articulação curricular no âmbito do ensino da Língua Portuguesa entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo.

Nas sessões teórico e práticas analisaram-se os currículos e os programas de cada ciclo sobre Língua Portuguesa, partilharam-se e refletiu-se sobre práticas. Promoveram-se situações de articulação curricular coconstruída através da constituição de pares pedagógicos (professor do 1.º ciclo com professor do 2.º ciclo). Estes pares planificaram e implementaram atividades e projetos em sala de aula. Em alguns casos os professores tiveram oportunidade para observar aulas dos ciclos contíguos e coadjuvar na docência, com a supervisão da formadora residente e investigadora deste estudo.

A formação contou com a participação de doze professores: sete professores do 4.º ano e cinco professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de História e Geografia de Portugal do 5.º ano e do 6.º ano de escolaridade.

## **2.2 Caracterização dos Participantes**

O estudo envolveu quatro professoras, formandas da formação “Ensino da Língua Portuguesa”: duas do 1.º ciclo e duas do 2.º ciclo a lecionarem as disciplinas de Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal a turmas do 5.º e do 6.º ano de escolaridade e a formadora que é simultaneamente investigadora deste estudo.

Para uma leitura mais fácil da caracterização das participantes, atribuímos pseudónimos, a cada uma das professoras, que se mantiveram ao longo do texto elaborado neste estudo: Maria, Sofia, Amélia e Inês.

Maria é professora do 1.º Ciclo e coordenadora de estabelecimento. É professora há 10 anos e este ano leciona uma turma do 4.º ano.

Sofia é professora do 1.º Ciclo. Dá aulas há 12 anos e leciona uma turma do 4.º ano.

Amélia é professora do 2.º Ciclo. É professora há 29 e este ano letivo leciona a disciplina de Língua Portuguesa a duas turmas do 5.º ano e a uma turma do 6.º ano.

Inês é professora do 2.º Ciclo e diretora de uma turma do 5.º ano. Leciona há 14 anos. Este ano tem a seu cargo uma turma do 5.º ano em que leciona Língua Portuguesa e duas turmas do 6.º ano em que leciona História e Geografia de Portugal.

A investigadora é professora do 1.º ciclo a exercer funções de formadora de professores no agrupamento desde há quatro anos a esta parte. Leciona há 14 anos.

## **3. OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Com a finalidade de indicar as opções e procedimentos metodológicos desta investigação, procedemos, de forma justificativa, à indicação da natureza do estudo e à descrição das várias estratégias de investigação utilizadas, destacando a técnica principal de recolha de dados. Referem-se, ainda, os procedimentos relativos à recolha e tratamento de dados que foram priorizados.

### **3.1 Natureza do Estudo**

Pretende-se que a pesquisa educacional escolhida para este estudo promova uma investigação relevante, que valorize as práticas e todos os saberes, capaz de responder

às diferentes interrogações e solicitações sociais que são propostas à investigação em educação (Benavente, 1992, citada por Correia & Stoer, 1995), isto é, capaz de responder aos objetivos enunciados para este estudo. Pretende-se, de igual modo, um estreitamento da relação entre investigador e professores, em que o investigador repensa e reforça a aproximação à prática educativa como contexto de observação e de experimentação, e, simultaneamente, os docentes se apropriem da investigação como instrumento de formação e ação (Carvalho, 1991, citado por Correia & Stoer, 1995).

Considera-se que esta investigação se pode inserir numa perspetiva com forte predominância qualitativa, de natureza interpretativa, com características etnográficas.

A investigação qualitativa caracteriza-se por estudar e interpretar os factos no seu contexto natural sob uma perspetiva hermenêutica. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), os dados qualitativos são “ricos em pormenores relativamente a pessoas, locais e conversas” e “privilegiam essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (*idem, ibidem.*). Deste modo, pretende-se adotar uma perspetiva que interprete as situações, os significados atribuídos pelos professores e as suas intencionalidades enquanto detentores de saberes.

A opção pela recolha de dados etnográficos tem a ver com o foco que o estudo pretende priorizar: “exploração da natureza de fenómenos sociais específicos” (Afonso, 2005, p. 64) que são conduzidos “num pequeno número de casos (...) mas com grande detalhe” (*idem.*). Fino (p. 4) acrescenta outras condições que viabilizam a metodologia etnográfica e que vêm reforçar a nossa opção como quando “a análise dos dados envolve interpretação de significado e assume uma forma descritiva e interpretativa, tendo a (pouca) quantificação e análise estatística incluída, um papel meramente acessório (Hammersley, 1990).”

Ainda no âmbito da investigação etnográfica, realce para o papel do investigador que, para além da sua presença nos contextos a investigar ser prolongada, ele é o “instrumento” de investigação (...) que ouve, escuta, vê, pergunta, e se deixa impregnar pelo contexto de pesquisa” (Vasconcelos, 2006, p. 89).

### **3. 2 Estratégias de Investigação**

Tendo em conta a natureza do estudo, utilizámos diversas técnicas de recolha de informação com vista a “lógica de triangulação” (Afonso, 2005, p. 63) de dados:

observação participante, notas de campo e recolha de incidentes críticos elaborados especialmente no âmbito da formação; entrevistas individuais a professoras do primeiro ciclo e a professoras do segundo ciclo, entrevista em grupo ou *focus group* (futuramente identificado por grupo de discussão) a alunos do segundo ciclo e pesquisa documental. Contudo, realçamos que as entrevistas realizadas às professora constituíram-se como a principal técnica de recolha de informação deste estudo.

A possibilidade da investigadora utilizar diversas técnicas para a recolha de dados, permite-lhe aceder a várias perspetivas sobre a mesma situação e obter informação de diferente natureza. Desta forma, foi possível realizar comparações entre as diversas informações (Igea *et al*, 1995) e evitar ameaças à validade interna própria da forma como os dados da investigação são recolhidos.

### **3.2.1 Observação Participante**

Na investigação qualitativa realizada em educação a observação direta e participante assume-se como técnica priorizada.

De acordo com Lapassade (1991, p. 24),

L'observation participante désigne, en fait un dispositif de travail et non une forme particulière d'observation. Ce dispositif se met en place dès que commencent les négociations d'accès, avant d'entamer l'observation proprement dite. (...) L'étude des interactions sur le terrain entre les chercheurs et les acteurs devient, avec l'observation participante, un aspect essentiel de la recherche. La personne du chercheur est finalement, comme l'affirment certains manuels, l'outil principal du fieldwork.

Esta afirmação permite concluir que os observadores participantes, *fieldworkers*, pretendem descrever a cultura do grupo estudado. Afonso (2005, p. 92) classifica este tipo de observação como “observação não-estruturada” por ocorrer quando o investigador ambiciona “descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social” (Cozby, 1989, citado por Afonso 2005, p. 92).

Neste contexto, a observação participante caracteriza-se por interações sociais intensas entre o investigador e os participantes, os dados são recolhidos de forma sistemática e o observador envolve-se pessoalmente na vida das pessoas de modo a partilhar as suas experiências. Na mesma linha, Cabral (1983, p. 327) conclui que “Não

há observação participante sem indivíduo participante”. Afonso (2005, p. 92) apoia-se em Cozby (1989) para explicar a ideia e informar que a observação não-estruturada implica que “o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, os modos como reagem aos eventos que ocorrem ...”. Assim, Cabral (1983, p. 338) defende que a observação participante implica disciplina, uma vez que é um processo que se traduz na “procura de uma forma de conhecimento alternativo que passa por uma penosa ascese de isolamento individual”.

Neste projeto a investigadora assumiu especialmente o papel de observadora participante, uma vez que este estudo se ocupa de uma situação social sobre a qual o investigador deve “inserir-se nas atividades intrínsecas a essa situação e, por outro lado, observar as atividades, as pessoas e mesmo os aspectos físicos dessa mesma situação” (Vasconcelos, 2006, p. 94), como anteriormente referido. No entanto, aquando da aplicação das entrevistas a observadora foi não participante.

Surgiram, igualmente, momentos de observação indireta e ocasional.

### ***3.2.2 Notas de Campo***

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 150),

Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais imagens e outros materiais.

Assim, as notas de campo justificam-se neste estudo, porque representam “o registo escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150) além de que podem “originar um diário pessoal” (idem, ibidem) onde “o investigador anota as suas reflexões “em primeira mão”” (Vasconcelos, 2006, p. 95).

Adotámos a definição de notas de campo concebida por Bogdan e Biklen (1994) em que, para além da parte descritiva, englobando áreas como, por exemplo, as “reconstruções do diálogo”, os “relatos de acontecimentos particulares” e a “descrição de actividades”, contemplámos a parte reflexiva que contém “frases e parágrafos que reflectem um relato mais pessoal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 165) da investigadora. Utilizámos parênteses e a notação “C.O” para identificar as partes reflexivas das notas de campo (Anexo I).

Neste estudo, as notas de campo foram elaboradas a partir das observações efetuadas em contexto de formação, durante as sessões teórico e práticas, de planificação e nas tutorias e durante as entrevistas e, ainda, outros momentos mais informais, desde o mês de outubro de 2011 ao mês de abril de 2012. Tivemos um cuidado acrescido na linguagem das notas de campo, uma vez que, de acordo com Afonso (2005, p. 94), “devem ser concretas e não vagas, sublinhando que, em qualquer caso, o investigador deve descrever as próprias observações”.

### **3.2.3 Incidentes Críticos**

Com base na observação realizada no estudo surgiu a possibilidade de registar incidentes críticos relacionados com a articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclo. À semelhança de Almeida (2009, p. 185), apercebemo-nos das potencialidades dos incidentes críticos para a pesquisa efetuada por permitirem o “estudo de conceções, representações, sentimentos e emoções” quer dos professores, quer dos alunos participantes neste estudo.

Estrela e Estrela (1978, p. 15) recorrem a Flanagan (1954) para afirmar que “por incidente crítico entende-se toda a atividade humana observável, suficientemente completa, para que através dela se possam fazer induções ou previsões sobre o individuo que realiza a acção”. Os mesmos autores (*idem, ibidem*) acrescentam que “Para ser crítico, um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou intenção da acção apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da acção sejam evidentes”.

Entendendo que existem várias modalidades de incidentes críticos (Almeida, 2009), os que resultaram desta pesquisa aproximam-se das modalidade: descrição de situações e momentos de crise.

Relativamente à modalidade de incidentes críticos como descrição de situações, Almeida (2009, p. 188) informa que

incidente crítico é uma descrição detalhada de um fato e da situação que lhe deu origem, de modo que as informações contidas na descrição ofereçam base para que o leitor/ouvinte chegue ao enunciado de uma opinião, uma apreciação, um julgamento, uma tomada de decisão ou às alternativas para a solução de um problema.

Sobre a modalidade de incidentes críticos como momentos de crise, adotámos igualmente a definição da mesma autora (*idem*, p. 196), quando afirma que

os incidentes críticos são acontecimentos-chave que determinam decisões e rumos nas trajetórias profissionais ou pessoais, momentos marcantes atribuídos pelo próprio sujeito aos acontecimentos por ele vivenciados. Portanto, os acontecimentos são considerados relevantes (incidentes críticos) somente quando os sujeitos os apontam como tal.

Os incidentes críticos deste estudo foram registados aquando da observação, utilizando as notas de campo, de forma direta sobre os participantes e outros professores e de forma menos direta a partir dos relatos a que tivemos acesso dos participantes e de outros professores.

### **3.2.4 Entrevistas**

Uma entrevista compreende uma conversa propositada entre duas ou mais pessoas, “dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Assim, indo ao encontro da natureza qualitativa do nosso estudo, pareceu-nos que as entrevistas qualitativas possibilitariam à investigadora “uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (*idem*, p. 135).

As entrevistas qualitativas são, assim, utilizadas para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (*idem*, *ibidem*). Foi ainda em Quivy e Campenhoudt (2003, p. 193) que encontramos o objetivo particular para o nosso estudo que a aplicação das entrevistas qualitativas permite, a saber:

- A análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.

As entrevistas realizadas às professoras constituíram a estratégia dominante para a recolha de dados deste estudo, embora tenha sido utilizada em conjunto com outras técnicas.

Portanto, realizaram-se entrevistas individuais e quatro professoras, duas do quarto ano de escolaridade e duas do quinto ano de escolaridade. De igual forma, foi também possível realizar uma entrevista a um grupo de quatro alunos a frequentar o sexto ano de escolaridade.

Em cada uma das modalidades, optámos pelas entrevistas **semidirectivas** ou **semidirigidas** ou **semiestruturadas** como defendem vários autores (Bogdan e Biklen, 1994; Afonso, 2005; Esteves, 2006) muito próximo ao que Merton, Fiske e Kendall (1998) define por entrevista focalizada.

A entrevista focalizada caracteriza-se, essencialmente, por permitir que os diferentes participantes respondam às mesmas questões, possibilitando a obtenção de “dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). Assim, sujeita a existência de um guião previamente preparado que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista, no entanto não exige uma ordem rígida nas questões, existindo um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões e, portanto, garante-se que o desenvolvimento da entrevista se adapte ao entrevistado.

O guião da entrevista individual para cada uma das professoras (Anexo II) foi realizado tendo subjacente o projeto educativo do agrupamento e as questões de investigação. Pretendíamos recolher informação sobre a articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclo na perspetiva do professor.

Organizou-se o guião em três blocos. O primeiro bloco permitiu legitimar a entrevista e obter o consentimento para a realização da mesma. Os dois blocos subsequentes permitiram recolher a informação necessária para o estudo.

O segundo bloco incidiu sobre a identificação das participantes sobre formação académica, percurso profissional, tempo de permanência no agrupamento e turmas atribuídas no ano letivo a que se reporta o estudo.

O terceiro bloco permitiu recolher informações sobre articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo, nomeadamente: conceções; conhecimento sobre documentos legais e bibliografia de referência; opinião sobre os objetivos contemplados no projeto educativo do agrupamento que enunciam o tema e ainda identificação de medidas para a viabilização da articulação curricular entre os dois ciclos visados.

A validação do guião foi obtida através da orientadora deste estudo.

A realização das entrevistas com consentimento por todas as entrevistadas, registado em protocolo concebido para o efeito (Anexo III), com registo áudio, decorreram durante o mês de dezembro de 2011, antes e durante as interrupções letivas,

excetuando a quarta entrevista que se realizou no mês de fevereiro de 2012, devido à disponibilidade da entrevistada. Realça-se que esta situação fez emergir novos temas para o nosso estudo, como adiante se explica.

Os locais e horas para a realização das entrevistas foram acordados com as participantes. O local da realização das duas primeiras entrevistas foi numa sala da escola sede do agrupamento por ser mais acessível às professoras do segundo ciclo e as duas últimas entrevistas realizaram-se em escolas do primeiro ciclo às quais as professoras pertenciam.

Consideramos que, de uma forma geral, o clima das entrevistas foi de empatia, abertura e confiança, devido à proximidade existente entre a entrevistadora e as entrevistadas promovida pela relação profissional estabelecida no âmbito da formação.

Após a realização das entrevistas, procedemos à transcrição das mesmas, tendo sido cada entrevistada identificada por um pseudónimo, como atrás referido: Amélia, Inês, Sofia e Maria (Anexo IV).

A transcrição das conversas exigiu uma concentração redobrada a fim de garantir a anotação fidedigna das declarações das entrevistadas. Na passagem das entrevistas para a escrita, procurou-se respeitar as características próprias do registo oral, no entanto procedeu-se a retificações pontuais de certos aspetos da oralidade.

A validade das transcrições foi garantida através do feedback das participantes sobre as mesmas, uma vez que cada transcrição foi sujeita à leitura da respetiva entrevistada.

Como referido, para além das entrevistas às professoras, pareceu-nos pertinente realizar entrevistas a alunos do 6.º ano de escolaridade a fim de recolher informação no âmbito da articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo, por exemplo, a transição entre os dois ciclos.

Graue e Walsh (2003) afirmam que se deve estudar as crianças para se saber mais sobre elas e evitar que se invente sobre elas, pois “o que é inventado afeta a vida das crianças; afeta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se tomam a seu respeito.” (p. 12). De igual forma, Demartini (2011, p. 116) defende que o investigador “deve entrevistar as crianças, porque essa é a única maneira que existe para desvendar algumas questões”. Assim, partimos do pressuposto de que as entrevistas com as crianças permitem dar-lhes voz em relação às suas experiências e compreensão do mundo. Por sermos inexperientes em entrevistas com crianças, emergiu a questão: “Mas

como fazer entrevistas a crianças?” Esta mesma questão foi já debatida por vários autores.

O tipo de linguagem e o nível de literacia assim como o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança são fatores a ter em conta na entrevista o que leva a considerar diferentes métodos para diferentes grupos etários. Christensen e James (2005) sugerem, para as crianças mais novas e para crianças a partir dos sete anos de idade, métodos menos estruturados de entrevistar: entrevistas individuais e de grupo semiestruturadas.

A entrevista focalizada em grupo envolvendo os alunos pareceu-nos própria a este estudo. Por um lado, “é um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas quanto a proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução. O foco ou o objetivo de análise é a interação dentro do grupo” (Oliveira & Freitas, 1998, p. 83) e a criação de um sentimento de coparticipação por parte dos entrevistados (Gómez, 2008). Por outro lado, a entrevista aos pares, em grupo ou o *focus group*, permitem tornar o processo menos intimidatório e constituem formas preferíveis de recolher informação das crianças. Graue e Walsh (2003) defendem as entrevistas aos pares ou em pequenos grupos porque as crianças ficam mais descontraídas em presença de amigos, ajudam-se e vigiam as mentiras. Realçam que as discussões geradas a partir da entrevista aos pares permitem melhorar as perguntas. Atendendo à melhor prática de entrevista com crianças em grupo, Christensen e James (2005, p. 112) sugerem que:

- As crianças devem ser entrevistadas em grupos etários restritos, já que doutra forma, as crianças mais velhas irão dominar;
- Os rapazes e as raparigas devem ser entrevistados separadamente, já que possuem diferentes estilos de comunicação;
- Os grupos devem ser pequenos, com não mais do que oito crianças no máximo.

Assim, abordámos uma das professoras a frequentar a formação. A docente a lecionar uma turma do sexto ano de escolaridade, à qual já tínhamos assistido a uma tutoria, era, também, diretora dessa turma. Após esclarecimento dos procedimentos inerentes à entrevista em grupo com crianças, a professora indicou quatro rapazes, dois com onze anos e dois com doze, sem reprovação no ensino básico, que constituíram o grupo e, junto dos respetivos encarregados de educação, recolheu as autorizações para a realização da entrevista com gravação áudio inscritas em documento construído para o efeito (Anexo V).

Simultaneamente, realizámos um guião de entrevista (Anexo VI) suportado por bibliografia especialmente sobre estudos realizados com crianças no âmbito da articulação curricular como, por exemplo, o realizado por Abrantes (2008) e pelas questões de investigação deste estudo.

O guião foi organizado em seis blocos. No primeiro bloco pretendeu-se obter autorização dos encarregados de educação para a realização da entrevista e motivar os entrevistados. O segundo bloco incidiu sobre a identificação dos entrevistados quanto à idade, nacionalidade e naturalidade, ano de escolaridade e tempo de permanência do aluno em escolas do agrupamento.

Os blocos subsequentes permitiram recolher informações que vieram complementar o estudo.

O terceiro bloco agrupou as perspetivas e expectativas que os alunos revelaram sobre a escola. No quarto bloco foi possível recolher informação sobre semelhanças e diferenças entre o primeiro e o segundo ciclo. No quinto bloco recolheram-se dados relativos ao processo de transição do quarto ano de escolaridade para o quinto ano de escolaridade pelo qual os alunos passaram e, por fim, o sexto bloco possibilitou informação sobre experiências de articulação curricular vivenciadas pelos alunos entrevistados.

Também este guião foi validado pela orientadora do estudo.

Tivemos uma preocupação acrescida sobre o contexto em que se iria realizar a entrevista. De acordo com Christensen e James (2005) “O contexto é especialmente importante para a entrevista com crianças, já que a expressão da personalidade da crianças, em termos comportamentais e de atitudes, depende tão frequentemente dele” (p. 103). Os mesmos autores defendem que a casa e a escola são os contextos mais importantes dos mundos sociais das crianças.

Nesse sentido, antes da realização da entrevista, questionámos os alunos sobre o melhor horário e local para a sua realização. Ficou acordado que, tal como aconteceu, a entrevista se realizaria no dia 6 de maio de 2012, às 12 h 30, numa sala da sede do agrupamento.

Imediatamente antes do início da entrevista, estabelecemos uma conversa com os alunos de forma a esclarecer questões relacionadas com a negociação do processo inerente, explicando o que é, como se faz e para que serve, assim como a privacidade, a confidencialidade e a ética, tendo em consideração que o entrevistador deve conseguir estabelecer relacionamento, respeito, intimidade com a criança a fim de criar uma

relação de confiança para que ela se sinta à vontade e confiante para falar (Demartini, 2011). De igual forma, questionámos os alunos sobre os pseudónimos que queriam adotar. Cada aluno escolheu um pseudónimo: Tiago, Xavier, Álvaro e Alves.

No início da entrevista não foi possível ligar o gravador áudio devido a falhas técnicas. Optámos por utilizar o telemóvel (em modo áudio) da investigadora. Em simultâneo, foram elaboradas notas de campo. Tal como proposto por Gómez (2008, p. 40) o investigador deve estar capacitado para “observar todos os gestos dos participantes com o fim de registar essas impressões e anotar todas as respostas dos participantes” através de notas de campo.

Durante a entrevista, a conversa foi fluída e o à vontade das crianças foi sobressaindo. O Tiago evidenciou-se na interação, contudo fomos orientando a entrevista de modo a que todos pudessem intervir.

Posteriormente, procedemos à transcrição da entrevista (Anexo VII) utilizando o mesmo procedimento desenvolvido na transcrição das entrevistas realizadas às professoras.

### ***3.2.5 Pesquisa Documental***

A pesquisa documental, segundo Afonso (2005, p. 88), “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” e “complementar a informação obtida por outros métodos” (Calado & Ferreira, 2004/2005, p. 2). A opção por esta técnica neste estudo prende-se especialmente com

o facto de poder ser utilizada como metodologia não interferente, isto é, como uma abordagem não reactiva em que os dados são obtidos por processos que não envolvem recolha directa de informação a partir dos sujeitos investigadores [evitando] problemas causados pela presença do investigador (Lee, 2003, p. 15)

Na pesquisa documental utilizámos documentos relativos especialmente à articulação curricular, tendo em vista “o esclarecimento dos problemas em estudo” (Esteves, 2005, p. 113). Nesse sentido, contemplámos documentos de três tipos (Afonso, 2005): documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados.

Os documentos oficiais deste estudo contemplaram publicações oficiais do estado como, por exemplo legislação publicada no Diário da República e relatórios do

CNE. De igual forma, utilizámos documentação oficial do agrupamento como o PE e relatórios.

Relativamente aos documentos públicos, foi utilizada documentação produzida por autores de referência, bem como teses de mestrado e doutoramento decorrentes de investigação realizada no âmbito das temáticas exploradas neste estudo.

No que se refere à documentação privada, utilizámos documentos pessoais como a correspondência pessoal, através do correio eletrónico, entre a investigadora e informantes privilegiados e as notas de campo produzidas pela investigadora.

Para além do material escrito, também recorremos a registos audiovisuais especialmente aquando das entrevistas.

### **3. 3 Recolha e Tratamento de Dados**

Foi recolhida informação essencialmente qualitativa decorrente, por exemplo de “textos recolhidos de documentos arquivados ou publicados (...) e discurso de actores sociais recolhido em entrevistas” (Afonso, 2005, p. 112) que se constituíram enquanto “corpus” documental (Esteves, 2006) deste estudo.

Para garantir a qualidade dos dados, tivemos presente os três critérios enunciados por Afonso (2005), a saber: fidedignidade, validade e representatividade.

De referir que todo o material do corpus documental foi sujeito à “leitura flutuante” defendida por Bardin (2004) e Esteves (2006) “para que o investigador se deixe impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistemas de categorias a usar para o tratamento” (Esteves, 2006, p. 113).

Assim, a leitura flutuante integrou o conjunto de técnicas para tratamento da informação priorizado neste estudo, a análise de conteúdo. A opção pela análise de conteúdo justifica-se porque obtivemos dados que, de acordo com Esteves (2006), são “invocados pelos investigador”, por exemplo dados de observação direta registados em notas de campo e “suscitados pelo investigador”, por exemplo protocolos de entrevistas focalizadas. De acordo com Bardin (2004) e Esteves (2006) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de tratamento de informação recolhida, envolvendo análise de informação através de processos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Contudo, no que respeita às notas de campo e às entrevistas, não foi feita uma análise de conteúdo tradicional, porque, segundo Vasconcelos, D'Orey, Homem e Cabral (2003) (citados por Vasconcelos, 2006), na investigação etnográfica o que permite o desenho dos temas de pesquisa é

A leitura repetida e sistemática das notas de campo, cruzada com os dados recolhidos nas entrevistas e noutras fontes de investigação, acompanhadas de um processo de construção de inferências, qual trama num tear” (p. 99).

Relativamente às informações obtidas nas entrevistas feitas às professoras, procedemos à classificação e redução dos dados através da categorização (categorias e subcategorias) através das unidades de sentido retiradas do conteúdo das entrevistas e da bibliografia de suporte teórico, utilizando a análise categorial (Anexo VIII). As categorias surgiram de procedimentos abertos, isto é, emergiram “do próprio material” (Esteves, 2006, p. 110), em que o processo é “essencialmente indutivo: caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhe adequa” (*idem, ibidem*). Complementarmente, foram objeto de análise conjunta a entrevista aos alunos e as notas de campo.

Estes diferentes níveis de análise promoveram vários reajustes na categorização inicialmente concebida, e, portanto, o reagrupamento das unidades de registo segundo as categorias e subcategorias.

Atendendo a que a análise de dados deve ser “sujeita a processos de validação interna” (Esteves, 2006), consideramos que no presente estudo a triangulação de métodos concorreu para a validação, assim como a opinião da orientadora deste estudo, enquanto investigadora da mesma área, através do processo *peer examination* ou opinião e validação por pares.

A análise de conteúdo realizada deu origem a temas emergentes que decorreram, sobretudo, do discurso das entrevistadas. Encontrados os temas, procedemos à descrição da análise das entrevistas realizadas às professoras e, posteriormente, à discussão dos dados. Todo este processo concorreu para a construção do “texto interpretativo” enunciado por Afonso (2005, p. 122) enquanto “a última fase do trabalho de análise e interpretação dos dados”.

## CAPÍTULO IV

### SÍNTESE DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo apresenta-se a síntese da análise da informação recolhida de cada entrevista realizada às professoras participantes: Amélia, Inês, Sofia e Maria.

#### 1. AMÉLIA

Na altura em que se realizou a entrevista, Amélia já tinha assistido a duas das nove sessões em conjunto programadas para a ação de formação “Ensino da Língua Portuguesa”.

Amélia é professora do segundo ciclo, grupo de recrutamento<sup>5</sup> duzentos, há vinte e nove anos. Possui licenciatura em História e fez a profissionalização em serviço, estágio em História e Língua Portuguesa, há dezanove anos. Declara que a licenciatura sem estágio foi uma condicionante à entrada na carreira devido à ausência da componente prática, como deixa transparecer “Eu acho que deve ter sido a pior coisa que me aconteceu ... Não tive aulas assistidas”.

No início de carreira sentiu necessidade em colmatar dificuldades de lecionação. Procurou apoiar-se nos manuais escolares e nos colegas que tinham mais tempo de serviço, pedindo-lhes inclusive que a deixassem assistir a aulas, em conformidade com as suas palavras “ ...pedi a alguns colegas que me deixassem assistir às aulas ... e eu assisti a duas ou três aulas.”

É efetiva no agrupamento onde leciona há cerca de doze anos. A primeira vez que conheceu a escola do segundo e terceiro ciclo, agora sede de agrupamento, foi há vinte e dois anos. Saiu e passou por outras escolas durante dez anos até regressar e ter-se mantido até ao presente na mesma escola.

Tem lecionado turmas do segundo ciclo de Língua Portuguesa e de História e Geografia de Portugal, apesar da profissionalização lhe conferir docência para o terceiro ciclo. Este ano leciona turmas de Língua Portuguesa, duas de quinto ano e uma de sexto.

---

<sup>5</sup> De acordo com o Decreto-Lei 27/2006, artigo 1.º, “entende-se por grupo de recrutamento a estrutura que corresponde a habilitação específica para leccionar no nível de ensino, disciplina ou área disciplinar da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário”.

Considera que durante o seu percurso profissional tem mudado práticas. De acordo com o exemplo que apresenta “Quando fizemos a tal ação de escolas inclusivas, eu fiquei mais à vontade porque até percebi que até podia negociar objetivos com os alunos, que era uma coisa que eu antes não fazia.”, deixa transparecer que a formação contínua a que tem realizado contribui para essa mudança.

A nível pedagógico, valoriza atividades que promovam a motivação dos alunos através da participação ativa de todos, dos trabalhos de grupo, do incremento da autonomia e da diferenciação pedagógica. Considera a colaboração e a parceria entre os professores muito importante para promover: a) estratégias diversificadas, sendo necessário que “os professores se entendam”; b) planificação da ação, uma vez que considera que “se o trabalho não é planificado não resulta”, deixando antever que a falta de planificação condiciona a prática pedagógica; c) partilha e d) desenvolvimento de aulas em conjunto. Recorre ainda ao exemplo de uma formação que fez em que foi possível trabalhar em parceria com outro colega e que, segundo a professora, “funcionou muito bem...os alunos mais desmotivados andaram a funcionar muito bem porque era um trabalho totalmente diferente”. Contudo, considera que estas práticas não são visíveis no agrupamento.

Outro fator relevante tem a ver com as conceções que Amélia apresenta sobre os alunos. Revela-se preocupada com o papel do aluno dizendo que “eles têm de ser mais ativos do que o que são” e que “cada um tem de estabelecer para si próprio também as suas metas”, no entanto afirma que “eles podem não saber fazer, mas sabem criticar”. Considera ainda que a ação do professor é fundamental uma vez que os alunos “precisam ser dirigidos até serem autónomos”.

Para Amélia a articulação curricular entre ciclos é “conhecer os programas”, perceber “o que há de comum” e acrescenta que é “o que podemos fazer em comum”, deixando antever a necessária aproximação dos professores dos vários ciclos de ensino. Considera importante conhecer os programas do ciclo anterior e do ciclo imediato, no entanto revela que os professores não conhecem o que, segundo a professora, “acaba por ser uma falha”. Justifica ainda as fragilidades que a articulação curricular entre ciclos apresenta pelo facto de os professores se preocuparem “com o cumprimento do programa” e com a avaliação de desempenho docente, tendo em vista que “os resultados deles [alunos] também vão servir para a nossa avaliação”, isto é, considera que existe a opinião generalizada entre professores de que as aprendizagens dos alunos fazem parte da avaliação docente. Considera, ainda, que estas são garantidas pelo

cumprimento do programa, condicionando a gestão do currículo tendo em vista outros objetivos curriculares como, no caso do presente estudo, a articulação curricular entre ciclos.

Ainda assim, aponta como estratégia a necessidade de reuniões de grupos de trabalho entre professores para trabalhar a articulação curricular justificando que “é muito mais fácil nós reunirmos e falarmos ...da mesma forma que estamos a tentar fazer agora”, valorizando a formação em que se encontra. No entanto, confessa que não conhece normativos ou outros documentos que contemplem a articulação curricular entre ciclos.

Admite que a participação dos alunos em projetos do agrupamento promove a articulação curricular entre os vários ciclos porque envolve os alunos, considerando que “só assim é que o ensino tem algo com significado”. Confirma que tem participado em projetos que integram o segundo e terceiro ciclo porque lhe são propostos, de acordo com a expressão “Eu participo em tudo aquilo que me propõem”, e afirma já ter tido a iniciativa de recomendar “uma atividade comum ao quinto e ao sétimo ano”.

Vê na sequencialidade entre ciclos “um fio condutor...que se inicia no pré-escolar”. A este respeito, alerta os alunos que leciona para determinados conteúdos que terão continuidade em anos seguintes, dizendo-lhes “não se preocupem, porque vocês vão voltar a dar isto futuramente”.

Amélia considera que a sequencialidade entre ciclos fica comprometida do primeiro para o segundo ciclo porque há diferenças entre cada um dos ciclos. Relativamente ao primeiro ciclo, relata considerações feitas pelos próprios alunos, tais como “Eu tive tantas professoras [no primeiro ciclo] e não estou tão bem preparado” e “a minha professora não deu isto, sabe, a minha turma era muito turbulenta”. A este respeito aponta uma crítica às professoras do primeiro ciclo aquando de uma atividade que envolvia correspondência entre alunos quando diz que “deixaram vir as cartas cheias de erros horrorosos”.

Afirma ainda que “a escola do primeiro ciclo para eles é muito familiar”. No entanto, quando os alunos chegam ao quinto ano não conhecem as características do segundo ciclo quer em termos de espaços físicos “chegam a uma escola grande”, quer em termos de organização curricular. Por isso, “eles às vezes ficam à toa...muitas aulas, saem daqui às vezes nem têm uma sala fixa” e “há miúdos que muitas vezes falham pelo elevado número de toques de entradas, saídas...vão para o recreio, afastam-se”. Acrescenta que há problemas na escola do segundo ciclo relacionados com

“desorganização” no que se refere a “falhas em termos físicos” e “falta de suporte humano” que condicionam a adaptação dos alunos ao quinto ano, apesar de reconhecer iniciativas do agrupamento para minimizar a situação como a “preocupação em mantê-los numa sala mais tempo”, isto é, atribuição de uma sala fixa às turmas do 5.º ano para a maior parte das disciplinas, atividades “logo no início do ano, aquela dos padrinhos<sup>6</sup>”, que considera importante, e “professores até que se oferecem para estar a vigiá-los no intervalo”.

Explica que nas reuniões de conselho de turma ocorrem iniciativas pontuais e informais de articulação curricular horizontal, isto é, entre os professores das várias disciplinas da turma. Considera-se uma professora que procura, gosta de falar com os colegas das várias disciplinas para saber os conteúdos que vão ser lecionados, de acordo com o que expõe “eu sei porque lhes peço o livro de Ciências, porque vejo “E vamos dar isto e por que não falar disto?””. Ainda sobre as atividades de articulação propostas em conselho de turma, relata uma experiência ocorrida no ano passado “participei porque lhes dava jeito... fomos ao museu da Ciência”. Ao nível da articulação curricular com o terceiro ciclo, reconhece que “embora nós reunamos semanalmente com os colegas do terceiro ciclo em Língua Portuguesa, formam-se grupos à parte”, considerando que não se aborda a articulação curricular seja horizontal, seja vertical “a nível de departamento” e entre departamentos.

Esta professora do segundo ciclo circunscreve a articulação curricular entre ciclos aos conteúdos programáticos comuns a cada ciclo. Evoca a necessidade de os professores conhecerem os programas dos vários ciclos e os grupos de trabalho entre os professores de cada ciclo imprescindível para a prossecução da articulação .

Identifica constrangimentos à sequencialidade entre o primeiro e o segundo ciclos, especialmente a transição dos alunos para o quinto ano, no que se refere às aprendizagens esperadas para o segundo ciclo e às características organizacionais desse ciclo. Põe em causa a cultura do agrupamento quanto à promoção da articulação curricular entre ciclos, nomeadamente o papel dos departamentos curriculares, enquanto lugares de articulação.

Revela, ainda, desconhecimento teórico sobre articulação curricular e pouco envolvimento quer no desenvolvimento, quer na promoção de práticas conducentes à articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclos.

---

<sup>6</sup> Atividade que consiste na tutoria promovida por alunos do 2.º Ciclo aos alunos que ingressam no 5.º ano de escolaridade.

## 2. INÊS

Tal como Amélia, Inês também tinha assistido a duas das nove sessões em conjunto previstas para a formação “Ensino da Língua Portuguesa” quando realizou a entrevista.

Inês é professora do segundo ciclo, grupo de recrutamento duzentos. Há dezassete anos fez a licenciatura em História e há seis anos realizou a profissionalização em serviço geral no segundo ciclo. Leciona há catorze anos e é efetiva no agrupamento há seis.

Afirma que a profissionalização que fez foi teórica, considerando que a preparação para a lecionação foi “feita na escola, no duro, no dia-a-dia, aprender, desaprender...com os erros”.

Este ano leciona três turmas de História do sexto ano e uma turma de Português do quinto ano e é diretora de turma de uma turma do quinto ano.

Esta professora revela preocupação com os alunos. Sente que a “escola é um sítio que eles são obrigados a vir” e que, embora fazendo parte das suas vidas, “não é um projeto deles”. No entanto salienta que “temos um padrão de alunos em que a palavra “trabalho” não existe...não há concentração, não interiorizam, não normalizam...”. Acha importante promover nos alunos “uma conceção de escola mais do que a sala de aula...a escola não é só uma sala de aula”.

Inês considera que a articulação curricular entre ciclos é “conseguirmos...articular os conteúdos...que são lecionados no primeiro ciclo”, é a preparação dos alunos para o segundo ciclo. Vê a articulação como uma necessidade da escola porque “continua a ser pouco trabalharmos só para o nível de ciclo”, e, como tal, considera que “é agora que os professores, se calhar, começam a pensar e a refletir...mais nessa necessidade de se aprofundar esses laços”. Revela ainda que a articulação com o primeiro ciclo é fundamental para a sua prática letiva porque, segundo as suas palavras, por um lado “não tenho experiência no primeiro ciclo, não sei o que se passa ou sei de uma forma muito genérica” e porque “encontro meninos ...que têm falhas...gostaria de perceber, até porque se eu percebesse se calhar melhor poderia remediar essa situação”. Questionando-se com “a forma como eles aprendem cá e depois a forma como nós abordamos ...o currículo...será que estamos a fazer bem? Será que estamos a dar continuidade?” e por isso sente “ falta de saber o que é que se passa em termos de currículo [no primeiro ciclo]”, chegando até a recorrer a colegas do

primeiro ciclo a fim de tentar conhecer melhor as práticas pedagógicas e as dificuldades dos alunos nesse ciclo:

(...) cheguei a telefonar a amigas minhas do primeiro ciclo para que me expliquem...como é que elas trabalham...a prática delas, ...por exemplo, por que é que os miúdos chegam ao quarto ano e leem tão mal ...ou em termos de compreensão que é tão difícil eles perceberem, o que é que acontece para isto chegar até aqui (...)

Por outro lado esta professora afirma que se “não souber o que é que se passa e os professores do primeiro ciclo também não perceberem muito bem o segundo ciclo, o é que nós... em termos de currículo...vamos exigir?”. Acrescenta que “durante anos estávamos [primeiro e segundo ciclo] completamente separados”. Considera, contudo, que agora “o primeiro ciclo ...está a trabalhar, por causa dos agrupamentos, muito mais de frente” e que “os colegas do primeiro ciclo hoje já terão mais alguma preocupação para com o segundo ciclo, eles vão mandá-los para o segundo ciclo”.

Aponta como um constrangimento à articulação as conceções que os professores revelam sobre os ciclos/níveis anteriores aos que lecionam, isto é, “o primeiro ciclo queixa-se da pré, o segundo ciclo queixa-se do primeiro ciclo e assim sucessivamente” acrescentando que tal acontece porque “nos voltamos muito pouco para o cerne do problema”. Considera que devido a estas conceções “se calhar os professores do primeiro ciclo acham que...os professores do segundo ciclo podem...pôr em questão o trabalho efetuado no primeiro ciclo”.

Relativamente à transição do primeiro para o segundo ciclo, nomeadamente ao início do quinto ano, Inês corrobora as considerações feitas por Amélia. Considera que “o primeiro período é caótico” porque os alunos que ingressam no quinto ano “andam muito perdidos...e essa insegurança faz com que esses problemas avancem até à sala de aula”, condicionando o ensino. Refere que no segundo período a situação simplifica-se porque os alunos “já começam a tratar...a escola por tu”, “já são mais autossuficientes e a partir daí...estão mais tranquilos, têm um pouco mais de segurança”.

Enuncia estratégias a fim de territorializar a articulação entre o primeiro e o segundo ciclo, nomeadamente “fazer atividades onde houvesse já articulação, sobretudo com os meninos de quarto ano”, reforçando que “o quinto ano deve trabalhar muito mais com o primeiro ciclo e o primeiro ciclo com o quinto ano ...sobretudo com as turmas do 3.º ano e do 4.º ano, porque são as que estão mais próximas”, pois segundo a professora “o quinto ano é a continuidade”. Considera que a promoção destas atividades podem ser “uma forma de desmistificar a escola [do segundo ciclo], é “fazê-los entender

que isto só é maior em termos de espaço ...e de alunos, mas que isto é a continuidade”. Acrescenta ainda sugestões para facilitar a transição dos alunos do segundo para o terceiro ciclo, por exemplo “trabalharmos ...o sexto ano...ao nível do segundo e do terceiro período...para o terceiro ciclo.”

Considera, de qualquer forma, que a organização das escolas básicas em agrupamentos veio promover a articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclo ao incentivar “maior contato entre nós, ao podermos trocar ideias” e “graças às reuniões que há” considera, ainda, que tem uma percepção diferente quer sobre o percurso escolar dos alunos que chegam ao quinto ano, quer do primeiro ciclo. Indica, como exemplo, duas reuniões que envolveram professores do primeiro e do segundo ciclo promovidas pelo agrupamento: “houve o ano passado [uma reunião de articulação entre professores do primeiro ciclo e professores de português e de matemática do segundo ciclo para aferir metas de aprendizagem para o final do quarto ano]...achei muito interessante e achei positivo...a forma até como todos estiveram e como todos quiseram dar o seu contributo...”; “tivemos aquela [reunião entre professores do quarto ano e professores de português e de matemática do quinto ano] da preparação da receção aos quintos anos”.

Revela ainda que tem a expectativa de aprofundar conhecimentos sobre articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclo na formação em que se encontra, de acordo com o que expõe “se calhar estou aqui contigo [formadora] também para aprender alguma coisa”.

Não conhece normativos ou outros documentos que abordem a articulação curricular entre ciclos, desvalorizando-os em prol das práticas. Para a professora “o que está normalizado...muitas vezes não é o que acontece na prática...uma coisa é o que está no papel e outra coisa é o que se passa na sala de aula” acrescentando que antes prefere recorrer à ajuda de colegas do que consultar documentos.

Inês considera extremamente importante envolver os alunos em projetos do agrupamento, porque “envolvê-los ...numa atividade para os outros, ...trabalharem em algo para envolver outros...acho que isso os ajuda a gostar mais da sua escola.” Evidencia a sua participação em projetos desta natureza com um exemplo ocorrido o ano transato: “dinamizei uma atividade de final de ano que envolveu uma turma [do primeiro ciclo] que veio cá”.

No sentido de promover a sequencialidade de aprendizagens dos alunos, a professora faz resumos do manual para os alunos do quinto ano “já que eles não

percebem”. Quanto às turmas de sexto ano tenta mudar práticas, de acordo com o que afirma “vamos tentar começar a trabalhar de outra maneira,...porque sei que no sétimo ano ninguém lhes vai fazer os resumos” e porque “temos que perceber que eles têm que ter outras competências ali...”. Revela maior preocupação com as aprendizagens dos alunos no final do sexto ano, como afirma: “tenho... preocupação em que estado é que eles vão para o sétimo ano”, porque “nos grupos disciplinares...apercebo-me dos problemas com que eles [alunos] se deparam...e acho que eles [professores] olham para os alunos já de uma maneira um pouco diferente”. Sente, no entanto, que essa sua preocupação não é perfilhada na escola, de acordo com o que aponta “tenho essa preocupação, mas infelizmente acho que se trabalha pouco isto ao nível da escola...nas reuniões não são trabalhadas”.

Considera que “a articulação no departamento...deixa muito a desejar”. Atribui algumas causas a esse facto tais como “as reuniões são ao final do dia com não sei quantos pontos para tratar” ou ainda “há projetos...são mais difíceis por em prática ...são mais com os coordenadores do que com os professores ...falta de tempo”. Refere ainda que “entre os departamentos curriculares ...há algumas... articulações...muito poucas”.

Afirma, porém, que tenta promover a articulação curricular entre os professores da turma, da qual é diretora, aproveitando as reuniões de conselho de turma, porque não gosta de trabalhar sozinha e porque considera que no conselho de turma “é tudo mais fácil porque estamos mais próximos”. No entanto, reforça que as propostas de articulação que faz nem sempre são bem aceites porque “estes projetos implica nós ficarmos cá”, reforçando a “falta de tempo”.

Inês, enquanto professora do segundo ciclo, define a articulação curricular entre ciclos como a preparação dos alunos do primeiro ciclo para o segundo ciclo e a consequente articulação de conteúdos entre esses ciclos de ensino.

Considera a articulação curricular importante para a sua prática letiva, no sentido de dar continuidade às aprendizagens dos alunos. A esse respeito, valoriza o conhecimento das práticas de ensino e das aprendizagens dos alunos ao nível do primeiro ciclo, assim como o desenvolvimento de atividades de articulação entre os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade com os alunos do 5.º ano.

Os constrangimentos que identifica quanto à articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo relacionam-se com as conceções que os professores revelam sobre os níveis/ciclos de ensino imediatamente anteriores, a importância dada à

articulação pelos próprios docentes e a falta de tempo. Aponta alguns problemas à transição dos alunos para o quinto ano como o desconhecimento que os alunos revelam em relação ao segundo ciclo, nomeadamente sobre o espaço físico e a organização do ciclo.

Comenta que as iniciativas promovidas pelo agrupamento, nomeadamente as reuniões entre professores para definir as metas de aprendizagem para o segundo ciclo e para organizar a transição dos alunos têm promovido conhecimento sobre o primeiro ciclo, e assim uma maior consciência sobre o percurso escolar dos alunos, e têm, ainda, incentivado a aproximação dos professores desse ciclo. No entanto, considera que os departamentos curriculares não promovem a articulação curricular entre ciclos.

Revela desconhecimento teórico sobre articulação curricular, mas demonstra interesse em conhecer o primeiro ciclo e em promover atividades de articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclo.

### **3. SOFIA**

Sofia, formanda da ação “Ensino da Língua Portuguesa”, também só tinha assistido a duas sessões conjuntas aquando da entrevista.

Sofia tem licenciatura para o segundo ciclo do ensino básico, em variante Português/Inglês, com prática pedagógica integrada. No entanto, foi sempre professora no primeiro ciclo, grupo de recrutamento cento e dez.

É professora há doze anos e encontra-se no agrupamento há cinco. No presente ano letivo, leciona uma turma do terceiro ano de escolaridade.

A professora considera que a articulação curricular entre ciclos é a “partilha de atividades conjuntas” e “tem que envolver os alunos...e os professores”. Afirma ainda que é necessário “[os professores de cada ciclo] darem-se a conhecer e trabalharem em conjunto, isso é que seria articular”, acrescentando que “os professores é que têm que começar em fomentar atividades de articulação para depois isto passar para os alunos...tem que começar nos professores”. No entanto, confessa que não conhece normativos ou outros documentos que contemplem a articulação curricular entre ciclos embora considere que “os novos programas quer de matemática, quer de língua portuguesa abordem...todo o ensino básico, portanto, deve haver alguma lei que obriga a haver articulação”

Declara que “apesar de tanta preocupação não têm havido articulação, tem-se falado de articulação e não é a mesma coisa que articular”. Remete para algumas iniciativas promovidas pelo agrupamento neste sentido, considerando que “fazermos reuniões de horas e com convidados que sabem do assunto não é articular”. Contudo, contraria a ideia anterior quando admite existir articulação entre o primeiro ciclo e o pré-escolar no agrupamento “desde que eu estou neste agrupamento começou-se sempre com ...a articulação entre jardim de infância e primeiro ciclo...acho que esses dois ciclos sempre articularam”, relatando algumas experiências “no primeiro ano em que eu trabalhei cá, fiz um trabalho de grupo de ...ano...fizemos um trabalho exaustivo em articulação com a pré” e apontando fatores facilitadores “acho que nós com a pré conseguimos articular sempre até porque os jardins de infância estão sempre nas escolas”. Assim, considera que o agrupamento tem valorizado a articulação curricular entre o pré-escolar e o primeiro ciclo até pela proximidade geográfica, facto que não acontece entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo “Houve sempre atividades em que o jardim pôde participar com o primeiro ciclo o que não acontece com o segundo ciclo...se calhar a distância geográfica também não possibilita isso”. Ainda relativamente à articulação com o pré-escolar, nomeadamente à sequencialidade, e

(...) naquilo que o plano anual de atividades nos exige ou nos sugere sempre que posso estar envolvida com a pré...é mais o jardim de infância desta escola que nos tem envolvido nas atividades deles e depois aí eu consigo articular ...parte do que eles nos dão para ...o que o primeiro ciclo exige. Isso eu consigo fazer mais ou menos ...para não haver um corte (...)

Considerando a operacionalização da articulação curricular entre ciclos, julga pertinente a definição de objetivos para o primeiro ciclo contemplando o segundo ciclo através de um “diálogo entre os dois ciclos” e, conseqüentemente, a realização de “vários tipos de trabalho em conjunto”. Acrescenta, ainda, que “tem que se começar com as áreas...que eles têm quer num ciclo, quer noutro”, isto é, “pode-se começar com as áreas... que se mantêm como a Língua Portuguesa, a Matemática e as Ciências.” Revela que “o que preocupa qualquer professor do primeiro ciclo, ou deve preocupar, é a articulação com o segundo ciclo” até porque o primeiro ciclo tem demonstrado poucas “expetativas em relação ao segundo, é mais o segundo em relação ao primeiro”.

Menciona as reuniões de conselho de docentes [reuniões de departamento, reuniões de conselho de ano, reuniões gerais] como momentos ideais para trabalhar a articulação curricular, pois considera que “as nossas reuniões deviam ser encontros produtivos de troca de experiências”. Reforça o recurso a essas reuniões “porque não há

muito tempo livre para [outras] reuniões e não há muito tempo livre com horários disponíveis para todas as pessoas, portanto teria de ser numa altura dessas”.

Defende que envolver os alunos em projetos do agrupamento é uma forma de começar a articulação curricular entre ciclos e que “sempre tentei fazer isso, envolver as turmas que tinha em projetos do agrupamento”. Considera que o agrupamento tem desenvolvido projetos nesse âmbito e, a título de exemplo, enuncia um projeto “estou a lembrar a bandeira da paz...do [projeto] Comenius<sup>7</sup>”. Descreve, também, a sua iniciativa e participação nesses projetos “o ano passado eu estava numa escola muito perto da sede do agrupamento e quando nos chegavam aqueles convites para a semana da Matemática ou semana das Ciências...eu inscrevia-me logo”.

Reforça a importância deste tipo de projetos para a transição de ciclo quando afirma:

(...) quando eu ia com os meus alunos a pé, à sede do agrupamento, participar nas atividades promovidas pelos alunos de lá, era diferentes, tinha outra visibilidade e isso marcava-os, motivava-os, fazia com que eles quisessem conhecer melhor aquela escola, fazia-os sentir à vontade com a escola para onde iam (...)

No entanto, considera que há alguns constrangimentos a este tipo de iniciativas nomeadamente as condições de deslocação “era muito complicado ir com os miúdos a pé, porque ainda é longe...perde-se tempo de deslocação” e “as escolas não têm dinheiro para transportes” acrescentando que “parecendo que não, isso acaba por ser limitativo”.

Julga que a sequencialidade entre ciclos é imprescindível e “consegue-se fazer em...ciclos imediatamente próximos”. Reforça ainda, como fator facilitador, a proximidade do corpo docente:

(...) O que se faz entre o pré-escolar e o primeiro ciclo também se passa entre o segundo e o terceiro pela proximidade geográfica...proximidade entre os professores do pré-escolar e do primeiro ciclo e depois o mesmo se passa entre os do segundo e os do terceiro (...)

Contudo, considera que “há um corte ali entre o primeiro e o segundo ciclo...aí é que eu acho que se quebra um bocado a sequência”. Admite, também, que não promove iniciativas pedagógicas, em sala de aula, tendo em vista a sequencialidade com o segundo ciclo.

---

<sup>7</sup> O projeto “Comenius” é um projeto educativo que visa o intercâmbio de saberes entre escolas de vários países da União Europeia. Inclui parcerias entre alunos e professores das escolas participantes através da realização de trabalhos e projetos e visitas de estudo aos países parceiros.

Quanto às iniciativas tomadas pelo agrupamento para promover a sequencialidade das aprendizagens e transição dos alunos do quarto ano para o quinto ano, Sofia declara que “eu faço é aquilo que o agrupamento promoveu este ano que é uma análise conjunta...das metas de aprendizagem de final do primeiro ciclo e as metas de segundo ciclo”. Descreve a iniciativa, valorizando o resultado “houve encontros...presenciais com os professores de Matemática e Língua Portuguesa e assim...consegue-se perceber muito bem o que é que um ciclo espera do outro”. No entanto, acrescenta “se pudesse haver um momento de reflexão, não só das metas, mas partir mesmo para os programas...temas abordados...seria isso concretamente desde a pré até ao terceiro ciclo”.

Reforça, ainda, que:

(...) Há temas comuns a todos os ciclos, têm é que haver um momento de reflexão conjunta com os professores de todos os ciclos, porque há temas que se conseguiriam trabalhar ao longo da vida escolar dos alunos, porque se mantêm (...)

Considera que se tem potencializado a articulação entre o departamento do primeiro ciclo e o departamento do pré-escolar e acrescenta que “agora começou-se ...a pensar em articular com outros departamentos e começou-se com o de Matemática e com o de Língua Portuguesa”.

Esta professora do primeiro ciclo considera a articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclo como a partilha de atividades conjuntas a partir da reflexão conjunta e do trabalho a desenvolver sobre os programas, temas e áreas comuns aos dois ciclos, realçando que o professor tem um papel fundamental para a implementação da articulação. Considera necessário o trabalho colaborativo entre os professores desses ciclos, especialmente nos momentos dedicados às reuniões de docentes, e a participação dos alunos em projetos do agrupamento para facilitar a transição para o quinto ano.

Considera importante as reuniões que se realizaram no agrupamentos com os professores dos vários ciclos para definir metas de aprendizagem de transição para o segundo ciclo, porque permitem conhecer o que se espera de cada ciclo, mas acrescenta que não é suficiente.

Apona constrangimentos à articulação curricular, nomeadamente a sequencialidade, entre o primeiro e o segundo ciclo, como a pouca valorização dada a este nível de articulação no agrupamento e nos departamentos, a falta de condições logísticas, a distância geográfica, a falta de tempo dos professores e a inexistente proximidade entre os professores desses ciclos.

Não conhece orientações normativas sobre articulação curricular. Participa em iniciativas promovidas pelo agrupamento, mas não promove por sua iniciativa a articulação entre o primeiro e o segundo ciclo.

#### 4. MARIA

Maria é licenciada no primeiro ciclo. Leciona há dez anos e encontra-se no agrupamento há três. No presente ano letivo leciona uma turma de terceiro e quarto anos de escolaridade e é, simultaneamente, coordenadora de estabelecimento.

Esta entrevista decorreu com uma distância temporal considerável em relação às outras entrevistas. Neste momento a professora participante, também formanda da ação “Ensino da Língua Portuguesa”, já tinha participado em quatro sessões de formação em conjunto e desenvolvido uma tutoria em que houve uma situação de ensino coadjuvado com um professor (formando) de História do 2.º Ciclo, como consta do registo produzido pela formadora, investigadora deste estudo:

A tutoria teve início por volta das nove horas. A professora começou por perguntar aos alunos o que já tinham trabalhado sobre as histórias. Os alunos explicaram que tinham aprendido os componentes de uma história e que tinham feito em conjunto uma estrutura para o texto.

De seguida, a professora apresentou uma fábrica de histórias que tinha construído previamente a partir de elementos característicos da História de Portugal (figuras e locais). Para cada parte da história havia um envelope que continha várias cartas com hipóteses. A professora faz algumas perguntas sobre personagens e locais históricos e vai orientando os alunos para um friso cronológico que tem exposto na parede. Posteriormente, explica para que serve a fábrica de histórias e demonstra a forma de operacionalização, isto é, era necessário retirar aleatoriamente uma carta de cada parte da história e preencher um plano que foi construindo no quadro.

Por volta das dez horas apareceu o professor que tinha pedido para ir assistir à aula da colega.



A aula foi interrompida com a chegada do professor que começou por se apresentar (nome, disciplina que leciona, turmas que leciona), estabelecendo um diálogo dirigido aos alunos. A professora questionou o grupo de alunos sobre alguns fatos históricos que tinham trabalhado nas aulas. Os alunos foram respondendo e o professor começou a acrescentar informações ao que os alunos diziam.

Alertou, também, para o facto de ser importante conhecer a História, explicando que serve para identificar a origem dos locais, das pessoas,...

Retomou-se a atividade de escrita. Os alunos foram selecionando as informações para as várias partes de história em colaboração com a professora e eu fui registando no quadro de forma a construir um plano. O professor fez algumas intervenções, mas manteve-se a maior parte desta etapa em silêncio.

Cerca das dez horas e trinta minutos tocou para o intervalo. Aproveitámos este momento para falar, entre os três, sobre a forma como estava a decorrer a aula, acompanhando a conversa com café e bolos na sala dos professores. O professor revelou satisfação por estar a conhecer os alunos e a sala, a professora disse que estava a achar muito interessante puder ter a colaboração de um colega especialista numa área. O professor abordou a necessidade deste tipo de situações entre os dois ciclos de ensino, mas reforçou que, mediante as condições, especialmente a falta de tempo, só são possíveis com a boa vontade e interesse dos professores. Ao falarmos sobre os alunos, a professora revelou-se surpreendida pela reação deles. Estavam admirados, envergonhados e muitos atentos ao professor. A professora confessou que não tinha preparado os alunos para a vinda do professor o que pode ter sido o motivo pelo qual estavam tão envergonhados.

Tocou para a entrada e reiniciamos a atividade. Propus aos colegas que desenvolvessem a atividade em conjunto. A professora concordou de imediato.

O professor foi conduzindo a atividade seguindo a estratégia que a professora estava a utilizar. Os alunos foram participando à medida que os professores davam sugestões. O interesse dos alunos foi constante. A dada altura, a professora comentou, em tom de brincadeira, que estava com ciúmes, pois só com ela os alunos não demonstravam um tão grande interesse pelas atividades.

No final da atividade a professora pediu aos alunos que avaliassem esta aula. Os alunos revelaram que tinham gostado especialmente da presença do professor.

Tocou para almoço. O professor despediu-se e alguns alunos perguntaram quando voltaria à escola. Em conversa com os professores, era evidente a satisfação de ambos. Ficou acordado entre os docentes que uma das iniciativas seria planificar uma visita dos alunos à E.B.2,3.

(O. 25.01.2012)

Posteriormente, os alunos do 1.º ciclo escreveram um email ao professor em que consta algumas considerações individuais feitas sobre a aula:

Date: Tue, 31 Jan 2012 23:38:11 +0000

Subject: Aula da Fábrica de histórias com História

Olá professor [REDACTED] e amigos do 6º D

Mais uma vez queremos agradecer a sua visita à nossa escola (que adorámos). Queremos enviar uma recordação nossa do dia, tão bem passado, que tivemos juntos. Deste modo, anexamos o texto que fizemos em conjunto através da Fabrica de história com a História de Portugal e deixamos alguns comentários que escrevemos sobre a aula que tivemos.

Em breve responderemos à proposta por vocês enviada ( temos de conversar com a nossa professora.... ) .

Beijinhos para si e para todos os colegas do 6º D

Turma A

Alguns comentários:

"...eu gostei muito desta atividade e tive muito prazer em conhecer o professor [REDACTED]" - G. 4ºano

"...eu gostei do professor [REDACTED] porque , em conjunto , fizemos uma história" – B. 3ºano

"...achei a visita do professor [REDACTED], que nos ajudou a fazer uma história, muito boa. Ele era muito simpático e muitas vezes fez-nos rir . Este dia foi especial" – D. 4º ano

" Eu gostei de tudo o que fizemos, por exemplo escrever a história baralhada, mas o que mais gostei foi do professor [REDACTED]" – F. 3º ano

"...Foi um dia muito divertido e engraçado , gostava de repetir a experiência." T. 4ºano

" Eu gostei muito da aula de hoje com a professora [REDACTED] e com o professor [REDACTED] que era divertido e gostei como ele nos ajudou." E. 4º ano

(N. 31.01.2012)

A professora considera que a articulação curricular entre ciclos está ligada ao trabalho conjunto que os professores dos vários ciclos podem realizar, valorizando as parcerias que se podem estabelecer. De acordo com as suas palavras, articulação curricular entre ciclos “é no trabalho que cada ciclo, neste caso entre o primeiro e o segundo, pode fazer em conjunto, em parceria...partilhando ideias, trabalhando os mesmos temas...ganhando experiências”. Reforça ainda essas ideias dizendo que “é partilha mesmo de trabalho e de aprendizagem...é troca de trabalhos, ... de ajudas”.

Enuncia ainda algumas medidas possíveis “por exemplo, eu sendo do primeiro ciclo poderia participar numa aula do segundo ciclo e vice versa” e em jeito de condição afirma que “tem que haver uma aproximação entre colegas para podermos trabalhar em conjunto para chegar a essa articulação”. No entanto, e tal como as outras professoras, admite que não conhece legislação ou outros documentos que abordem a articulação curricular entre ciclos.

Confessa que “sobre o segundo ciclo sei muito pouco, as rotinas deles [alunos], o que é que eles fazem...o que é que eles escrevem”, considera, porém, que no âmbito da formação tem desenvolvido um trabalho muito próximo com o segundo ciclo, o que até à data nunca tinha realizado,

(...) neste momento o que eu tenho feito...que nunca fiz em anos anteriores é trabalhar diretamente com o professor do segundo ciclo, neste caso ele é de História, e temos partilhado ideias e trabalhos. O professor já veio cá [escola do primeiro ciclo] uma vez. Para eles [alunos] foi muito importante porque...contactaram com uma pessoa diferente, desenvolvemos uma aula de História com Língua Portuguesa diferente. Ficou a promessa de irmos visitar também a escola dele que é a futura escola dos meninos (...)

Acrescenta que, para além da visita que o professor fez à turma, existe um contacto continuado com a outra turma uma vez que “também partilhamos mensagens e fotografias e trabalhos pela Internet com essa turma do sexto ano”.

Reforça o impacto que a formação está a ter nas suas práticas relativamente à articulação curricular com o segundo ciclo: “este ano tenho feito um trabalho mais direcionado...para a transição de ciclos também com a ajuda da formação que estou a ter...”

Maria considera-se envolvida na articulação curricular que está para além do segundo ciclo, assumindo-se parte integrante da cultura da escola que coordena

(...) nós [escola] temos feito isso [articulação curricular entre ciclos] através, por exemplo, do jornal escolar ... temos partilhado ...as crianças elaboram textos, uns individuais e outros coletivos, e depois enviamos os nossos trabalhos com as atividades que têm sido feitas para serem partilhadas e lidas por todos os alunos, neste caso, do agrupamento(...)

Reconhece, assim, que o agrupamento tem promovido iniciativas com vista a articulação curricular entre ciclos, através de formação

(...) este ano [o agrupamento] criou a possibilidade...o ano letivo passado também criou a possibilidade de haver formação...de articulação no âmbito da Língua Portuguesa ...o ano passado foi pré-escolar e primeiro ciclo, este ano será primeiro ciclo e segundo ciclo (...)

Enuncia outra iniciativa que visou a aproximação dos professores do primeiro e do segundo ciclo e a transição dos alunos do quarto ano para o quinto ano, considerando que esta atividade contribuiu para que houvesse uma receção diferente aos alunos no quinto ano:

(...) no ano passado, quando terminou o ano letivo, ficou combinado que para não haver uma distância tão grande entre colegas do primeiro ciclo, especialmente do quarto ano e os colegas do quinto ano, e depois mesmo para a adaptação das crianças à escola...que estão no primeiro ciclo e que depois vão [para o segundo ciclo] foi combinado que no início deste ano letivo haveria um apoio por parte dos professores do primeiro ciclo em acompanhar os alunos que passariam para o quinto ano e iam ser recebidos pelos colegas

Acrescenta ainda reuniões que se têm realizados neste âmbito “houve reuniões...pelo menos uma ou duas houve, entre os colegas do quarto ano e quinto ano para aferir as metas de transição do quarto ano para o quinto ano para Matemática e Língua Portuguesa”.

Considera que o envolvimento dos alunos em projetos do agrupamento faz todo o sentido, porque “os alunos, seja de que ciclo forem, podem trabalhar para um mesmo projeto e defende que é possível uma vez que “temos meios ... temos a Internet...eu acho que é viável, é fácil de fazer se quisermos”. Nesse sentido, indica, como exemplo, o projeto “M-Igual?”<sup>8</sup> “que trabalha os direitos universais das crianças, dos valores, dos direitos humanos, da paz e da não violência...e todo o agrupamento trabalha, todos os ciclos trabalham”. Refere ainda que os projetos que faz na escola incluem os alunos do pré-escolar “aqui na escola, como somos pouquinhos, quando trabalhamos a nível de projetos, trabalhamos sempre com o jardim de infância e o primeiro ciclo”.

Maria encontra fragilidades na sequencialidade entre o primeiro ciclo e o segundo porque, por um lado, considera que “para isso já é preciso que os docentes planifiquem em conjunto”, acrescentando que “não é só partilhar o que nós fazemos com o que eles fazem, não é uma coisa assim já tão simples”, por outro lado, admite que não sabe como fazer, necessitando recorrer a formação “tenho feito formações...para aprender a fazer”. Reforça essa sua dificuldade quando diz que “pensar que os alunos quando chegam a nós já trazem conhecimentos e o que é esperado deles quando vão para o outro ciclo...eu ainda tenho dificuldade em pensar assim”. Apesar de tudo, considera que, de acordo com o que sabe, prepara os alunos para o quinto ano “falo com eles de forma diferente...puxo muito por eles...quero que eles cresçam um bocadinho em autonomia...trabalho a parte do discurso e do incentivo”.

Vê algumas iniciativas de articulação no departamento, no entanto aponta fragilidades na articulação entre departamentos, porque segundo diz “não sei o que se passa no pré-escolar nem no segundo ciclo”. Defende ainda que “já começaram a entender ...a necessidade de haver uma aproximação e uma articulação com o segundo

---

<sup>8</sup> O projeto “M-Igual?” foi promovido por várias entidades como a Fundação Gonçalo da Silveira (FGS) em parceria com o Alto Comissariado para a Integração e Diálogo Intercultural, IP (ACIDII, I.P.), a INDUCAR (Organização para a Promoção da Educação Não- Formal e da integração social), a Fundação Champagnat, a Escola Superior de Educação- Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP) a Escola Secundária Pedro Alexandrino (ESPA) e o Colégio S. João de Brito (CSJB). Surgiu no formato de campanha educativa pela inclusão e pela equidade com o objetivo de trabalhar com a comunidade educativa os processos de consciencialização do global e do relacionamento entre pessoas, povos e culturas.

ciclo...mas não há atividades promovidas pelo departamento [do primeiro ciclo] que visem a articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo”.

Contudo, afirma a sua iniciativa em partilhar as experiências que tem tido na formação “tenho partilhado com os colegas do departamento e com a direção [do agrupamento]...os trabalhos, todas as aulas que tenho tido na formação de articulação entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo”.

Enquanto professora do primeiro ciclo, Maria considera a articulação curricular entre ciclos como o trabalho que o primeiro e o segundo ciclo pode fazer em conjunto sobre temas comuns aos ciclos. Valoriza a aproximação entre professores e vê nas aulas assistidas, e coadjuvadas, pelos pares, professores de outros ciclos, uma forma de conhecer os outros ciclos e promover a articulação curricular.

Reconhece que o agrupamento tem promovido iniciativas para promover a articulação, nomeadamente formação contínua e reuniões que envolvem professores dos vários ciclos para definição de metas de aprendizagem de transição para o segundo ciclo e planificação de estratégias de transição do primeiro para o segundo ciclo. Considera, ainda, que a formação a que está a assistir tem proporcionado conhecimentos sobre articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclo.

Contudo, enuncia constrangimentos à sequencialidade entre o primeiro e o segundo ciclos, considerando um processo complexo que envolve conhecimento teórico-prático sobre sequencialidade e planificação em conjunto. De igual forma, considera que os departamentos ainda não promovem a articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclo.

Não conhece fundamentação teórica sobre articulação curricular, mas revela-se interessada em conhecer o segundo ciclo e em participar em iniciativas que visem a articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclo.

Algumas conceções da professora relativamente à articulação curricular entre ciclos parecem estar influenciadas positivamente pelo processo formativo facto comprovado pelas referências feitas à formação.

## CAPÍTULO V

### DISCUSSÃO DE DADOS

Após a realização de quatro entrevistas, que resultaram em dados diferentes apesar de serem orientadas pelo mesmo guião, foi possível fazer emergir temas que serão discutidos em seguida. Para além de triangular os dados das entrevistas realizadas às professoras com bibliografia de referência, recorreremos também à entrevista efetuada a um grupo de quatro alunos do sexto ano e às observações realizadas no contexto de investigação para sustentar a discussão de dados.

#### TEMA 1. ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE CICLOS: CONCEÇÃO

Apesar de o conceito **articulação curricular entre ciclos** surgir frequentemente tanto na legislação sobre a escola e o currículo como nos documentos internos das escolas, vejam-se a LBSE para os primeiros e o PEA para os segundos, a realidade “é que se trata de um conceito polissémico, abrangente e suscetível das mais variadas conceptualizações” (Barbosa, 2009, p. 117). Acresce ainda que as concetualizações dos professores sobre articulação curricular nem sempre correspondem às noções de articulação curricular que estão regulamentadas. De acordo com o enunciado, julgámos pertinente conhecer as representações, o envolvimento e as medidas que as professoras, participantes neste estudo, apresentavam sobre esta temática a fim de saber “como tais conceptualizações afetam as práticas de ensino e, dialecticamente, o modo como estas influenciam aquelas” (Teixeira, 2004, p. 167) e, portanto, a articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo.

O conceito de articulação curricular entre ciclos percecionado pelas entrevistadas aponta para o conhecimento dos programas de cada ciclo, assim como para a identificação dos aspetos curriculares em comum aos dois ciclos de acordo com o que é defendido por Amélia quando refere que articulação é “*conhecer os programas*” e perceber “*o que há em comum*”. Estas ideias deixam subjacente o necessário conhecimento dos documentos curriculares para o desenvolvimento de práticas de articulação, mas também os pontos que permitem conhecer a ligação aos dois ciclos, ou ‘pontos de união’ entre os ciclos (Serra, 2004), tendo em vista as conexões que os alunos devem realizar ao longo da escolaridade como defende Sacristán (1996).

O mesmo conceito, aquando da sua abordagem, resultou na enumeração de formas diferentes mas complementares que se inscrevem numa sequência que começa na planificação da ação até ao trabalho a realizar no terreno. É defendido pelas professoras o trabalho conjunto. Como Sofia refere, é necessário os professores “*trabalharem em conjunto*” e partilharem práticas dentro de cada ciclo. De acordo com Maria, a “*partilha mesmo de trabalho e de aprendizagem*” devem ser características principais da articulação curricular, o que nos permite inferir a necessidade do trabalho colaborativo entre professores na articulação curricular entre ciclos também defendido por diversos autores como Hargreaves (1998) e Veiga Simão *et al.* (2009).

Ao nível das práticas, as entrevistadas defendem que a articulação curricular é a “*partilha de atividades conjuntas*” (Sofia) entre turmas dos dois ciclos, realçando-se o envolvimento dos alunos e a responsabilidade dos professores para fomentar essas práticas. Numa das entrevistas foi possível detetar informações sobre a ação do professor do segundo ciclo, especialmente o do quinto ano, com vista à articulação curricular com o primeiro ciclo. Inês, enquanto professora do segundo ciclo, informa ser necessário “*conseguirmos... articular os conteúdos ...que são lecionados no primeiro ciclo*”, deixando subjacente que a ação do professor desse ano de escolaridade deve contemplar os conteúdos curriculares do primeiro ciclo, nomeadamente do quarto ano, com vista a adaptar o ensino ao que os alunos aprenderam no ciclo anterior. Esta posição é defendida por Marques e Costa (2004).

Durante as entrevistas, foi também evocada a necessidade da existência de articulação curricular entre ciclos, porque, de acordo com Inês, “*continua a ser pouco trabalharmos só para o nível de ciclo*”. Neste sentido, a articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo é vista como a preparação dos alunos para o segundo ciclo (Inês). Esta afirmação não deixa, em parte, de ser verdade, de acordo com Brites (2002) que a defende como uma das premissas para a continuidade educativa. Contudo, realça-se que esta ideia, por si só, não só compromete a definição de continuidade como põe em causa a sequencialidade progressiva subjacente à Lei de Bases dos Sistema Educativo e defendida por diversos autores (Pires *et al.*, 1989; Barbosa, 2009). Parece-nos que esta mesma ideia poderá ser uma das que promove as práticas de sequencialidade regressiva a que se assiste atualmente nas escolas (Pires, 1987; Ferreira, 2001; Abrantes, 2001; Roldão, 2008, citados por Barbosa, 2009), isto é, os ciclos posteriores determinam os níveis de ensino dos ciclos anteriores e estes, por sua vez, organizam o ensino com vista ao que é exigido por aqueles.

Ao abordarmos a sequencialidade enquanto elemento da articulação curricular, constatamos que as definições que as professoras apresentam não são claras quanto à relação estabelecida entre os conceitos de **sequencialidade** e de **articulação**. Por um lado, a sequencialidade é percebida como “*um fio condutor*” (Amélia) que se inicia na educação pré-escolar e que se consegue operacionalizar em ciclos imediatamente próximos. Consideramos que a definição se encontra incompleta na medida em que não aborda, por exemplo, a dinâmica que deverá existir entre cada ciclo para que a sequencialidade seja progressiva (Pires *et al.*, 1989; Ribeiro, 2001; Ferreira, 2001; Barbosa, 2009). Por outro lado, há a distinção clara entre sequencialidade e articulação, como se ambas não estivessem intimamente interligadas. A título de exemplo, Maria vê a sequencialidade como algo mais complexo do que articulação, quando afirma que “*não é só partilhar o que nós fazemos com o que eles fazem, não é uma coisa assim já tão simples*”. A este respeito, lembramos que a articulação curricular, nomeadamente a vertical, sustenta-se numa lógica de continuidade que deverá orientar todo o processo educativo bem como o percurso do aluno (Barbosa, 2009).

Foram, igualmente, apontadas outras potencialidades da articulação curricular entre ciclos. Veja-se, a título de exemplo, a promoção de orientação da prática pedagógica porque dá acesso ao conhecimento dos ciclos e currículos contíguos e permite perceber as causas das dificuldades de aprendizagens dos alunos nesses ciclos. Inês refere, a propósito, a necessidade de conhecer o primeiro ciclo: “*gostaria de perceber, até porque se eu percebesse se calhar melhor poderia remediar essa situação[dificuldades de aprendizagem dos alunos]*”. De acordo com Inês, o desenvolvimento da prática pedagógica assente na articulação curricular permite desenvolver o ensino, adequando-o às necessidades dos alunos, e permite, igualmente, promover o desenvolvimento curricular. Daqui depreende-se que a articulação curricular entre ciclos facilita a continuidade educativa (Brites, 2002).

Relativamente ao papel que o agrupamento visado neste estudo tem desempenhado para fomentar a articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo, as professoras consideram que já começa a existir preocupação por parte desse agrupamento em promover essa articulação. Esse interesse tem conduzido a uma maior consciencialização por parte dos professores em refletir sobre o tema e em “*aprofundar esses laços*” (Inês) entre os dois ciclos. Podemos inferir que as iniciativas promovidas pelo agrupamento ao nível da articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclo começam a ter impacto, pelo menos nas perceções dos professores.

Apesar de não existir um consenso generalizado sobre o conceito, e se observar uma certa confusão conceitual, constatamos que a articulação curricular entre ciclos é percebida como metodologia de trabalho que visa encontrar pontos de união entre os ciclos, de forma a viabilizar a sequencialidade entre os conteúdos. Tal implica o conhecimento por parte dos professores dos currículos e programas de cada ciclo. Realce ainda para a relevância dada à colaboração entre os professores com vista ao trabalho conjunto, envolvendo procedimentos que permitem a coconstrução da articulação curricular.

Todavia, detetámos constrangimentos e incidentes críticos, identificados pelos professores e por nós, face à articulação curricular que pretendemos analisar de forma a diagnosticar o estado em que se encontra atualmente a articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo praticada naquele agrupamento.

## TEMA 2. CONSTRANGIMENTOS À ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE CICLOS

Emergiram constrangimentos à articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo de natureza vária: desconhecimento sobre articulação regulamentada; concepções dos professores de um ciclo sobre os professores de outro ciclo; desconhecimento e desvalorização da sequencialidade; disponibilidade do horário letivo e distribuição geográfica das escolas; recursos logísticos e humanos; cumprimento de programas e avaliação do desempenho docente; transição entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo e envolvimento dos professores na articulação curricular.

### 2.1 Desconhecimento sobre Articulação Regulamentada

Todas as participantes do estudo revelaram desconhecimento de documentos orientadores, normativos externos e internos sobre articulação curricular.

Se as conceitualizações inscritas nos normativos, bem como nos documentos de referência, não concorrem para uma definição explícita do que é articulação curricular, também é certo que nesses documentos encontramos orientações teóricas que apontam para objetivos e práticas que visam a implementação e o desenvolvimento da articulação curricular.

O desconhecimento demonstrado pelas professoras, no âmbito deste estudo, dos documentos regulamentares deve-se: a) à desvalorização desses documentos por não sustentarem a prática, como indica Inês *“uma coisa é o que está no papel e outra coisa é o que se passa na prática”*; b) ao desinteresse em ver nesses documentos ferramentas de auxílio que permitem a implementação e o desenvolvimento da articulação curricular, como defende Sofia *“os novos programas quer de matemática, quer de língua portuguesa abordem...todo o ensino básico, portanto ‘deve haver’ alguma lei que obriga a haver articulação”*; c) ao desconhecimento do Projeto Educativo da Escola revelado por todas as entrevistadas aquando da sua abordagem nas entrevistas. Salienta-se que o projeto deste agrupamento apresenta objetivos, metas e indicadores de avaliação no âmbito da articulação curricular entre ciclos. O desconhecimento quer das normas que regulam a articulação curricular revela, quer dos indicadores internos, revela ausência de clarificação teórica e desconhecimento das orientações de política

educativa, condicionando a intencionalidade da ação pedagógica tendo em vista a articulação curricular.

O desconhecimento teórico sobre articulação curricular, nomeadamente sobre transição entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo, também se estende a outros professores, para além das entrevistadas, como pudemos observar em contexto de investigação. Assim, foi possível detetar os constrangimentos apontados pelos professores do segundo ciclo sobre uma iniciativa promovida pelo agrupamento para assegurar a receção aos alunos do quinto ano no início do ano letivo. Após a realização da atividade, os professores envolvidos elaboraram um documento com a avaliação da atividade. Nesse documento pode ler-se o seguinte:

*Após a análise da avaliação realizada pelos colegas que estiveram envolvidos na receção aos alunos do 5º ano de escolaridade concluiu-se que:*

*Os conselhos de docentes [do segundo ciclo] de Língua Portuguesa e de Matemática consideraram que esta iniciativa ficou aquém das expectativas, designadamente porque as atividades implementadas não lograram os objetivos de melhorar as aprendizagens e de diagnosticar as dificuldades dos alunos(...)*

*(N. 19.10.2012)*

A este respeito, um formando, professor do segundo ciclo, reforçou a ideia de que a atividade ficou aquém das expectativas afirmando que

*“as atividades foram uma extensão do 1.º ciclo. Na realidade não permitiram que os alunos conhecessem as regras do 2.º ciclo”. Referiu ainda que ‘achava’ (reforçando a palavra ‘achava’) “que a transição poderia ser mais ‘drástica’ para os alunos se habituarem a um novo ciclo”.*

*(N. 19.10.2012)*

Concluimos que o desconhecimento sobre articulação curricular regulamentada, assim como de outros documentos de suporte, por parte dos professores conduz a conceções sem sustentabilidade científica. Na mesma linha, Roldão (2007, p. 97) defende que o conhecimento profissional específico dos professores não se reduz apenas

“ao domínio de conhecimentos contínuos das várias áreas de saber necessárias, nem se reduz ao tantas vezes convocado e louvado “saber prático””.

Concordamos com a mesma autora (*idem, ibidem*) quando afirma que o conhecimento profissional dos docentes é “o “elo mais fraco” da profissão docente (Roldão, 2005a), aquele em que importa investir como alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo, o escasso reconhecimento – factores repetidamente identificados na investigação sobre professores e desenvolvimento profissional”. Assim, emerge a necessidade de se criarem condições que promovam esse conhecimento a fim de tornar viável a articulação curricular entre ciclos.

## **2.2 Concepções dos Professores de um Ciclo sobre os Professores de outro Ciclo**

Outro fator apontado enquanto obstáculo à articulação curricular entre ciclos são as considerações que os professores fazem relativamente aos níveis ou ciclos de ensino imediatamente anteriores como afirma Inês “*o primeiro ciclo queixa-se da pré, o segundo ciclo queixa-se do primeiro ciclo e assim sucessivamente*”. Esta professora acrescenta ainda que devido a estas concepções “*se calhar os professores do 1.º ciclo acham que ...os professores do segundo ciclo podem...pôr em causa o trabalho efetuado no primeiro ciclo*” (Inês). Este facto acabou por ser comprovado quando Amélia, enquanto professora do segundo ciclo, aponta uma crítica às professoras do primeiro ciclo aquando de uma atividade de articulação, em que se pretendia desenvolver correspondência entre as turmas do segundo ciclo e as turmas do primeiro ciclo, dizendo que “*[as professoras] deixaram vir as cartas cheias de erros horrorosos*”.

Durante a nossa investigação, detetámos várias situações nesse sentido, quer a partir da análise de correspondência a nós dirigida durante a fase das inscrições dos professores do segundo ciclo na formação, quer das observações realizadas em contexto de investigação.

Na fase das inscrições na ação, começámos a detetar constrangimentos que se prendem com as concepções que os professores do segundo ciclo revelavam relativamente aos professores do primeiro ciclo, como se pode deduzir:

*Os professores do 1.º Ciclo aderiram à formação, no entanto os professores do 2.º Ciclo mostraram resistência em se inscrever, justificando que existiam professores do 1.º Ciclo que não facilitavam a articulação entre ciclos devido às suas atitudes tal como nos confidenciou a representante do conselho de disciplina de Português num email a mim dirigido:*

data                    3 de outubro de 2011  
                              07:52  
assunto                Más novidades

Bom dia ■■■■,

As notícias não são muito boas. Só a ■■■■ está inscrita.  
Acho que as pessoas, devido às atitudes das colegas do 1º ciclo, não querem trabalhar com elas.  
Vamos lá ver se até amanhã aparece mais alguém.

Jinhos e boa semana

*(N. 3.11.2011)*

Nos primeiros encontros entre os docentes que se realizaram no âmbito da formação, houve um certo clima de tensão entre os professores do primeiro ciclo e os professores do segundo ciclo provocado pelas conceções destes sobre aqueles.

Durante a segunda sessão em conjunto, observámos o seguinte:

*[O colega do 2.º ciclo] acrescentou que no primeiro ciclo os professores promovem pouca autonomia nos alunos e exageravam nos afetos.*

*(N. 30.11.2011)*

Nesse mesmo dia, após a sessão, tivemos oportunidade para conversar com algumas professoras do primeiro ciclo que, perante as observações dos colegas relativamente aos professores do primeiro ciclo, teceram algumas considerações:

*As colegas [do 1.º ciclo] comentavam que ainda se sentia um clima de crítica do professor do 2.º ciclo relativamente ao professor do 1.º ciclo. Uma formanda acrescentou que a colega do 2.º ciclo com quem tinha estado a trabalhar na sessão dizia que “Os alunos dão muitos*

*erros. Eu não digo que a culpa seja da professora do 1.º ciclo, mas...*

(N. 30.11.2011)

Relembramos ainda que Abrantes (2009) evoca que o “conflito” entre os professores de ciclos diferentes provoca um “diálogo surdo” entre os docentes. Realce-se que esse conflito decorre, por um lado, das acusações que os professores de um ciclo posterior fazem dos que pertencem ao ciclo anterior, por outro lado, das perspetivas diferentes sobre ensino.

Perante estas constatações, surge a necessidade de os professores aprofundarem o conhecimento sobre os ciclos contíguos, assim como dos objetivos da articulação curricular. Esse aprofundamento evitaria considerações que poem em causa as práticas dos professores especialmente dos ciclos anteriores.

### **2.3 Desconhecimento e Desvalorização da Sequencialidade**

Destaca-se que, ao nível da sequencialidade da aprendizagens entre o primeiro e o segundo ciclos, as professoras do primeiro ciclo não se preocupam com o segundo ciclo, de acordo com Sofia “*o que preocupa qualquer professor do primeiro ciclo, ou deve preocupar, é a articulação com o segundo ciclo*” nem com o pré-escolar e as professoras do segundo ciclo não contemplam ou contemplam pouco a sequencialidade de aprendizagens com o primeiro ciclo, revelando maior preocupação com o ciclo seguinte, o terceiro ciclo, de acordo com Inês “*tenho...preocupação em que estado é que eles [alunos] vão para o sétimo ano*”, constatações também aferidas por Barbosa (2009).

É importante referir ainda, neste contexto, a dificuldade apresentada pelos professores para perspetivar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos num *continuum* que tenha por base os conhecimentos prévios, isto é, os conhecimentos que os alunos apresentam do ciclo anterior, e as aprendizagens esperadas no ciclo seguinte. Tal como Maria afirma “*pensar que os alunos quando chegam até nós já trazem conhecimentos e o que é esperado deles quando vão para o outro ciclo...eu ainda tenho dificuldades em pensar assim*”. Para além de outras questões, esta afirmação compromete a necessária ligação entre os ciclos contíguos para que a articulação

curricular se viabilize, ideia também defendida, entre outros, por Vasconcelos (2005), Tomaz e Morgado (2010).

As professoras entrevistadas informaram ainda que existe desconhecimento dos programas, das características e práticas dos ciclos contíguos por parte dos professores. Atente-se no que Inês informa: *“não tenho experiência no primeiro ciclo, não sei o que se passa ou sei de uma forma genérica”* e no que Maria relata: *“sobre o segundo ciclo sei muito pouco, as rotinas deles [alunos], o que é que eles fazem”*. Maria revela, ainda, que desconhece práticas de articulação curricular entre ciclos e, por isso, recorre a formação contínua *“para aprender a fazer”*.

Podemos deduzir que o desconhecimento das práticas e objetivos de ensino, assim como dos conteúdos curriculares dos ciclos anteriores e posteriores e o desconhecimento de práticas de articulação compromete a continuidade educativa inerente à articulação curricular.

O destaque para os constrangimentos anteriormente enunciados leva-nos a considerar a necessidade de mudança concetual e pedagógica dos professores sobre articulação curricular entre ciclos. Tal permite a promoção de *“uma forte interligação entre as experiências de ensino e de aprendizagem nos vários anos ou ciclos e ter uma visão global sobre o ensino (...) ao longo de toda a escolaridade e não restrita apenas ao ano e ao ciclo em que leccionam”* (Naia, 2010, p. 26).

Importa lembrar que o papel que o professor deverá desempenhar sobre a articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclos deixa subjacente o que é exigido ao professor do século XXI, isto é, *“proficiência em vários domínios (escolar, pedagógico, social, cultural) e que também sejam profissionais com capacidade de reflexão e de resolução de problemas”* (Arends, 2008, p. 8).

## **2.4 Disponibilidade do Horário Letivo e Distribuição Geográfica das Escolas**

A escassez de tempo letivo promove a resistência dos professores na adesão a projetos no âmbito da articulação curricular porque *“estes projetos implica nós ficarmos cá”* (Inês) para além do tempo previsto. Outro constrangimento apontado é a incompatibilidade de horários entre os professores enquanto fator limitador ao desenvolvimento da articulação curricular.

A distribuição geográfica das escolas do 1.º ciclo e do 2.º ciclo é outro fator que limita a articulação curricular. A proximidade geográfica é vista como fator favorável à articulação curricular entre o pré-escolar e o primeiro ciclo e entre o segundo ciclo e o terceiro ciclo e a falta da proximidade fator impeditivo da articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclos:

*(...) O que se faz entre o pré-escolar e o primeiro ciclo também se passa entre o segundo e o terceiro pela proximidade geográfica...proximidade entre os professores do pré-escolar e do primeiro ciclo e depois o mesmo se passa entre os do segundo e os do terceiro (...)* (Sofia)

Os constrangimentos apontados à articulação curricular entre ciclos relativos à disponibilidade no horário letivo e à distribuição geográfica das escolas vêm confirmar as conclusões dos estudos elaborados por vários autores (OBVIE; Naia, 2010).

Estas informações permitem-nos concluir que, apesar da organização dos ciclos de ensino em agrupamentos de escola, a organização do 1.º e do 2.º ciclos não promove a articulação curricular entre estes dois ciclos. Esta conclusão corrobora o Parecer n.º 8/2008, de 24 de novembro, sobre “A educação das crianças dos 0 aos 12”, e Ferreira (2001), ficando esta exclusivamente à mercê do voluntariado dos professores aliado à boa vontade e interesse, como reiterado por um dos professores formandos, em contexto de formação, aquando de um momento de reflexão sobre uma situação de coadjuvação entre professores do 1.º ciclo e do 2.º ciclo:

*O professor abordou a necessidade deste tipo de situações entre os dois ciclos de ensino, mas reforçou que, mediante as condições, especialmente a falta de tempo, só são possíveis com a boa vontade e interesse dos professores.*

(N. 31.01.2012)

## **2.5 Recursos Logísticos e Humanos**

Amélia aponta problemas na escola que não facilitam a articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclos, nomeadamente a transição para o quinto ano, devido à desorganização da escola quanto a “falhas em termos físicos”, porque de acordo com o que afirma “eles [alunos] às vezes ficam à toa...muitas aulas, saem daqui

às vezes não têm uma sala fixa” e “há miúdos que muitas vezes falham pelo elevado número de toques de entradas, saídas...vão para o recreio, afastam-se”. Refere ainda a “falta de suporte humano”.

Entendemos que a organização da escola, fruto das imposições tutelares, direcionada para a articulação curricular é dificultada essencialmente por vários fatores, destacando-se os de dois tipos: externos e internos. Os fatores externos resultam das políticas educativas decretadas aliadas a ausência de, por exemplo, condições humanas (falta de professores e de auxiliares) bem como das exigências das comunidades educativas externas e das entidades parceiras, que, por vezes, pouco se articulam com a escola, como é o caso da organização de algumas infraestruturas da escola que se encontram a cargo das autarquias. Os fatores internos dizem respeito às características da comunidade educativa interna, como por exemplo, a cultura do corpo docente. Relativamente à cultura docente, Hargreaves (1998, p. 185) informa que “As culturas de ensino compreendem as crenças, os valores, os hábitos e formas assumidas de fazer as coisas nas comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos ao longo de muitos anos.”

Consideramos que os fatores externos condicionam, em grande medida, os fatores internos e causam dificuldades aos professores. Os fatores externos são reveladores de alguma inconsistência por parte da tutela tendo em conta os objetivos a que se propõe no âmbito da articulação curricular.

## **2.6 Cumprimento de Programas e Avaliação do Desempenho Docente**

Amélia refere como constrangimento à articulação curricular entre ciclos o cumprimento ‘obrigatório’ do programa, justificando que esse é o garante para as aprendizagens dos alunos e consequentemente para a avaliação dos professores, tal como afirma “os resultados deles [alunos] também vão servir para a nossa avaliação”.

Roldão (1999) afirma que esta opinião se correlaciona com os problemas da atividade profissional devido a exigências contraditórias dos órgãos de gestão das escolas e a práticas curriculares centralizadas, sendo os programas definidos a nível central para serem executados pelos professores de forma idêntica a nível nacional, deixando antever a ausência de flexibilidade curricular:

(...) Poucas vezes se fala de *currículo* no dia-a-dia das escolas, mas muito se criticam e comentam os programas, vistos como uma espécie de fantasmas

perseguidores do professor em cada ano lectivo, com a inexorável compulsão do seu cumprimento - trata-se de *dar o programa*, ou, na pitoresca expressão inglesa, o *cover it syndrome* (...)(Roldão, 1999, p. 41)

## **2.7 Funcionamento das Estruturas de Gestão Intermédias do Agrupamento**

As professoras consideram que a articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo não é abordada nas reuniões que se realizam com e entre os professores, sejam reuniões de departamento de ciclo, de disciplina, reuniões de conselho de turma, ou outras, uma vez que *“as nossas reuniões deviam ser encontros produtivos de trocas de experiências”* (Sofia). Relativamente ao funcionamento das reuniões de departamento Inês realça que *“a articulação no departamento...deixa muito a desejar”* e Maria acrescenta que *“não sei o que se passa no pré escolar nem no segundo ciclo”*, atribuindo a responsabilidade por estas informações a essas reuniões, responsabilidade também prevista na lei. No mesmo sentido, Aniceto (2010, p. 104), através da descrição de estudos realizados por Johnson (1990), revela que os professores envolvidos nesses estudos lamentam *“que a coordenação de departamento, não assegure o tempo disponibilizado para que nas reuniões haja momentos de partilha e discussão”*.

As afirmações das entrevistadas poem em causa o funcionamento das estruturas de coordenação educativa e de supervisão do agrupamento relativamente à articulação curricular, evidenciando-se a desarticulação entre estas estruturas de gestão intermédia, o órgão de gestão e a política educativa do agrupamento inscrita nos documentos oficiais internos. Consideramos que o funcionamento destas estruturas deve ser alterado de forma a concorrer para a promoção da articulação curricular de acordo com o previsto na lei.

## **2.8 Transição entre o Primeiro Ciclo e o Segundo Ciclo**

As professoras entrevistadas consideram que a sequencialidade entre o primeiro e o segundo ciclos apresenta falhas que comprometem a transição entre esses dois ciclos. As causas atribuídas prendem-se com as seguintes questões: diferenças entre ciclos; desconhecimento dos alunos sobre as características do segundo ciclo; momentos de transição e relevância dada pelos alunos à escola.

Com a intenção de verificarmos as afirmações das professoras sobre as questões por elas levantadas, considerámos pertinente saber a opinião dos alunos relativamente a essas questões.

### ***2.8.1 Diferenças entre o Primeiro Ciclo e o Segundo Ciclo***

Os alunos entrevistados apontaram várias diferenças entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo, corroborando a primeira questão levantada. O espaço físico, o número de alunos e as diferenças de idades entre eles e a relação que se estabelece entre as comunidades educativas de cada ciclo são diferentes. A escola do segundo ciclo é maior, tem mais salas, corroborando a afirmação de Amélia quando afirma que os alunos *“chegam a uma escola grande”*. Para os alunos entrevistados, esta escola alberga mais alunos, de acordo com Tiago *“há mais pessoas”*, permitindo fazer *“novos amigos”* (Álvaro), contudo consideram que a diferença de idades entre os alunos é muito acentuada (Alves) e os mais velhos, segundo Xavier, consideram-se *“rufias”*, porque são *“os que fazem mal às crianças mais novas”*. De acordo com os alunos, o tamanho da escola, o número de alunos e a quantidade de problemas promovem uma maior confusão (Alves). Já a escola do primeiro ciclo é vista como sendo mais pequena, *“acolhedora”* (Xavier) e a relação entre as pessoas, adultos e crianças, mais próxima (Tiago) e de apoio, de acordo com Álvaro *“Os adultos ajudavam-nos a ultrapassar os maus momentos”*, relativamente à escola do segundo ciclo, indo ao encontro do que Amélia afirma *“a escola do primeiro ciclo para eles [alunos] é mais familiar”*.

Os alunos referiram, de igual forma, a exigência e a quantidade de atividades. Assim, relativamente à escola do primeiro ciclo, a escola do segundo ciclo é percecionada como *“mais exigente”* (Álvaro) ao nível da disciplina e das aprendizagens, ideia que vai ao encontro do enunciado por Abrantes (2009) que indica a discrepância entre o nível de exigência das atividades e das avaliações entre os vários ciclos como fator determinante para o insucesso escolar no início de cada ciclo, consubstanciando a *“tese da sequencialidade regressiva”*. De acordo com Álvaro, no segundo ciclo *“há mais matéria”* o que implica mais estudo, de acordo com Alves, *“Passei a estudar mais”* e mais atenção às aulas, de acordo com Tiago *“estou mais atento porque a matéria é mais difícil”* e, portanto, mudança de atitudes, especialmente porque *“Há mais responsabilidade”* (Álvaro). De acordo com as várias opiniões, o

segundo ciclo dá acesso a mais conhecimentos e a mais atividades comparativamente ao primeiro ciclo.

Foi interessante perceber também que os alunos associam o ingresso no segundo ciclo com uma fase que envolve mudanças do estado físico e psicológico. De acordo com Tiago, nessa fase *“o nosso estado físico e psicológico muda (...) crescemos, entramos na adolescência”*.

### **2.8.2 Desconhecimento dos Alunos sobre as Características do Segundo Ciclo**

Dos quatro alunos entrevistados, só dois deles já haviam tido contato com a escola do segundo ciclo porque os irmãos a tinham frequentado ou estavam a frequentar (Tiago e Xavier). Tal vai ao encontro da segunda questão levantada pelas professoras e corroborada por Inês quando informa que os alunos que ingressam no quinto ano *“andam muito perdidos”*. Tiago relatou que *“Eu conhecia esta escola porque a minha irmã tinha frequentado esta escola”* e Xavier informou que *“o meu pai tem um estabelecimento [comercial] e os professores costumam lá ir”* (Xavier).

O conhecimento que os alunos revelaram sobre a escola do segundo ciclo, antes de ingressarem no quinto ano, deveu-se a situações externas à escola. Consideramos, por isso, que esta questão deverá ser contemplada aquando da planificação da articulação entre o primeiro e o segundo ciclos.

### **2.8.3 Momentos de Transição**

São ainda as professoras do segundo ciclo que detetam outras fragilidades na sequencialidade durante os momentos de transição, nomeadamente no início do quinto ano ou durante o primeiro período letivo desse ano letivo. Segundo as professoras, é mais evidente a desorientação dos alunos perante o funcionamento do segundo ciclo, assim como o sentimento de insegurança na escola, que, de acordo com Inês *“faz com que esses problemas avancem até à sala de aula”*, condicionando o ensino.

Quanto à insegurança, os alunos que entrevistámos defendem que a transição deveria servir para transmitir mais segurança, de acordo com Álvaro, *“os professores e os funcionários deviam também dar essa sensação de segurança”*, e ainda para

proporcionar uma aproximação maior entre os envolvidos: professores, alunos e auxiliares, de acordo com Tiago, *“devia ser mais acolhedora”*.

De acordo com os depoimentos dos alunos, as atividades de transição devem dar maior relevância a questões ligadas com a segurança no espaço escolar e com o estabelecimento de relações interpessoais entre todos os envolvidos. A este nível, acrescentamos a importância que o papel do professor, seja do primeiro ou do segundo ciclo, deverá ter no sentido de promover a capacidade de resiliência do aluno (Vasconcelos, 2008), capacitando-o de competências com vista a transições positivas entre ciclos.

#### ***2.8.4 Concepções dos Alunos sobre a Escola***

Um outro fator enunciado como limitador da articulação curricular entre ciclos é o próprio sentimento que os alunos revelam pela escola. Inês considera que a escola *“não é um projeto deles [alunos]”*, sendo, por isso, um local obrigatório, imposto exteriormente, um espaço com o qual os alunos não se identificam. Segundo a mesma professora, esse sentimento compromete as atitudes reveladas pelos alunos na escola e na sala e as suas aprendizagens, acabando por ser, também, um constrangimento a articulação curricular. A este respeito, Barbosa (2009, p. 127) informa que a indisciplina na sala de aula associa-se ao facto de os *“alunos não verem utilidade naquilo que aprendem na escola”*, deixando transparecer que as fragilidades ao nível das transições concorrem também para a indisciplina em sala de aula.

Em relação ao sentimento face à escola, os alunos entrevistados revelaram uma opinião diferente, mas não totalmente contrária, à enunciada anteriormente. Todos demonstraram gostar da escola especialmente pela relação de amizade que estabelecem com outros colegas, tal como Tiago afirma: *“gosto de andar na escola pelos colegas que tenho (...) isso para mim é importante”*. De igual forma, reconhecem que a escola é importante porque permite aprender, *“permite-nos ter conhecimentos para o futuro”* (Tiago) com a perspectiva de *“ser alguém na vida”* (Xavier).

Estes depoimentos vêm confirmar o pouco impacto das práticas de articulação entre ciclos desenvolvidas que visam a transição entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo. Isso leva-nos a considerar que a transição entre o quarto ano e o quinto ano de escolaridade no âmbito das diferenças entre ciclos, nomeadamente o desconhecimento

dos alunos sobre as características do segundo ciclo, os momentos de transição e a relevância dada pelos alunos à escola, deverá ser trabalhada com maior sistematicidade e com continuidade no tempo, não bastando apenas iniciativas pontuais como, por exemplo as que se realizam no início do quinto ano de escolaridade.

## 2.9 Envolvimento dos Professores na Articulação Curricular

De uma forma geral, as professoras não revelam ou revelam pouco envolvimento no âmbito da articulação curricular entre ciclos, seja com os alunos, seja com os colegas. No caso de iniciativas decretadas pelo agrupamento que visem a participação dos professores, a articulação apresenta um cariz de obrigatoriedade e de cumprimento, de acordo com o que Amélia relata: *“Eu participo em tudo aquilo que me propõem”*, deduzindo-se que a articulação curricular praticada neste agrupamento é regulamentada/consagrada/decretada (formal) (Serra, 2004; Marques & Costa, 2004; Cruz, 2008; Aniceto, 2010; Naia, 2010).

Todavia, há quem tente fomentar a articulação curricular entre os professores e os alunos. Ao nível da operacionalização da articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo, Inês enuncia um exemplo de uma iniciativa sua de articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo: *“dinamizei uma atividade de final de ano que envolveu uma turma [do primeiro ciclo] que veio cá”*.

Também Maria revela que se envolve com os restantes professores da escola da qual é coordenadora no processo de articulação curricular entre ciclos, partilhando atividades, especialmente através do jornal do agrupamento:

*(...) nós [escola] temos feito isso [articulação curricular entre ciclos] através, por exemplo, do jornal escolar ... temos partilhado ...as crianças elaboram textos, uns individuais e outros coletivos, e depois enviamos os nossos trabalhos com as atividades que têm sido feitas para serem partilhadas e lidas por todos os alunos, neste caso, do agrupamento(...)*

Consideramos que, apesar de existirem iniciativas pontuais de articulação, por parte de alguns professores, que se aproximam de uma articulação mais espontânea (informal) (Serra, 2004; Marques & Costa, 2004; Cruz, 2008; Aniceto, 2010; Naia, 2010), essas iniciativas ficam aquém do que se pretende ser a articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclo.

Contudo, foi possível detetar propostas de medidas para viabilizar a articulação curricular entre estes dois ciclos ao nível da coconstrução dos saberes entre os professores e ainda ao nível da operacionalização.

### **TEMA 3. MEDIDAS PARA A ARTICULAÇÃO CURRICULAR**

Emergiram propostas de medidas de várias ordens: coconstrução da articulação curricular, em que se abordam o trabalho colaborativo e as comunidades de prática, o ensino coadjuvado, bem como a participação dos alunos e dos professores e, por fim, a didática da articulação curricular.

#### **3.1 Coconstrução da Articulação Curricular**

As concepções que as professoras revelaram sobre medidas para a articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclos deixam emergir a coconstrução como a construção do conhecimento partilhada (Pereira, 2007) entre os professores dos dois ciclos que se encontra subjacente aos seguintes subtemas emergentes: trabalho colaborativo e comunidades de prática; ensino coadjuvado; participação dos alunos e dos professores.

##### **3.1.1. Trabalho Colaborativo e Comunidades de Prática**

As professoras entrevistadas consideraram necessário a aproximação entre os professores do primeiro ciclo e os professores do segundo ciclo, de acordo com Maria “*para podermos trabalhar em conjunto*” com vista à articulação curricular entre estes dois ciclos, corroborando o enunciado por vários autores (Serra, 2004; Marques & Costa, 2004; Cruz, 2008; Aniceto, 2010; Naia, 2010) nesse sentido. Sofia reforça ainda que para articular é importante os professores “*darem-se a conhecer*” para estabelecer “*um diálogo entre os dois ciclos*”. As entrevistadas defendem, igualmente, as parcerias entre os professores dos dois ciclos.

Depreende-se destas afirmações a necessidade de fazer emergir o trabalho colaborativo entre os professores dos dois ciclos, corroborando o veiculado pela legislação e o enunciado por autores como Zabala (2004).

De acordo com as entrevistadas, o trabalho colaborativo deverá ter subjacente “*vários tipos de trabalho em conjunto*” (Sofia), alguns deles também evocados por autores como Naia (2010): “*a reflexão*” sobre o currículo com “*a definição de objetivos para o primeiro ciclo contemplando o segundo ciclo*” (Sofia); a planificação em

conjunto, de acordo com Maria, “*é preciso que os professores planifiquem em conjunto*”, e a partilha de atividades conjuntas (Maria).

Importante realçar o destaque sobre a reflexão partilhada, enunciada por uma das entrevistadas, revelando a predisposição para se desenvolver, também em conjunto, a prática reflexiva decorrente de uma “construção de conhecimento sustentado” (Roldão, 2007, p. 7). De acordo com a mesma autora (*idem, ibidem*), essa prática “terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação”.

As conceções das professoras sobre a forma como se pode construir a articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo através do trabalho colaborativo deixam emergir a necessidade de, em conjunto, aprenderem, construírem e fazerem a gestão do conhecimento através de comunidades de prática (Wenger, 1998).

Wenger (2006) evoca características<sup>9</sup> fundamentais destas comunidades:

- a) Existe um interesse e um compromisso comum entre os membros pelo mesmo problema;
- b) Os membros envolvem-se em atividades conjuntas, ajudam-se e partilham informação com o fim de resolver o problema;
- c) Os membros são praticantes e desenvolvem um repertório compartilhado de recursos: experiências, histórias, ferramentas e formas de resolver os problemas.

As comunidades de prática (Wenger, 1998, 2006) reflexiva (Roldão, 2007) surgem, assim, como meio facilitador de aprendizagem colaborativa, em que os professores se tornam ativos nas práticas de comunidades sociais.

Em contexto de formação pudemos verificar, ainda, que a questão das relações entre os professores assume um papel preponderante no âmbito do trabalho a desenvolver em conjunto. Se no início das sessões de formação em conjunto os professores se aproximavam mais dos colegas do mesmo ciclo por serem os que se encontravam mais próximos, à medida que as sessões foram decorrendo, verificámos que os professores estabeleceram uma relação de proximidade com os colegas do outro ciclo, por uma questão de afinidade profissional e, até, pessoal, como podemos deduzir das observações efetuadas.

Na primeira sessão de formação em conjunto anotámos o seguinte:

---

<sup>9</sup> Nossa tradução.

*Verificou-se que os formandos sentaram-se ao lado de colegas do mesmo ciclo.*

(N. 19.9.2011)

Na quarta sessão de formação em conjunto, verificámos que:

*Os formandos começaram a sentar-se ao lado colegas do outro ciclo aparentemente com quem começavam a ter maior afinidade. Esta situação manteve-se nas sessões subsequentes.*

(N. 4.1.2012)

Observámos que a aproximação e as relações de proximidade que se estabeleceram entre os professores dos dois ciclos, formandos da ação de formação, convergiram em “pontos de união” (Aniceto, 2010). Esses “pontos de união” possibilitaram o desenvolvimento de atividades que envolveram o trabalho conjunto e parcerias para a análise de documentos (normativos, programas), partilha e planificação de atividades específicas de ciclo e de articulação, e, mais tarde para a observação de aulas de ciclos contíguos e coadjuvação no ensino.

### ***3.1.2 Ensino Coadjuvado***

Maria considera a hipótese de coadjuvação do ensino entre os professores do primeiro ciclo e do segundo ciclo quando afirma: *“eu sendo do primeiro ciclo poderia participar numa aula do segundo ciclo e vice versa”*. Consideramos esta medida original e interessante, porque permite uma cultura de cooperação (Pacheco, 2001) e de auxílio solidário (Leite, 2001) e, portanto, possibilita fomentar um trabalho em equipa *“que nos permita ter uma visão mais ampla das situações e um olhar mais enriquecido e que nos permita desenvolver intervenções em educação e formação de maior qualidade”* (Leite, 2001, p. 51). De igual forma, Mouraz e Silva (2001) defendem a coadjuvação como uma forma de romper *“com o isolamento, ‘de uma pedagogia do singular a uma pedagogia do plural’”* (p. 78).

Pudemos verificar em contexto de investigação que a situação de coadjuvação que ocorreu entre Maria e um colega do segundo ciclo numa turma do primeiro ciclo

teve impacto quer nos professores, quer nos alunos, como depreendemos da observação realizada nesta situação:

*O professor revelou satisfação por estar a conhecer os alunos e a sala, a professora disse que estava a achar muito interessante puder ter a colaboração de um colega especialista numa área.*

(N. 31.01.2012)

Os alunos avaliaram a aula e teceram algumas considerações, às quais tivemos acesso, que foram registadas pela professora e partilhadas com o professor envolvido através de um email:

*"...eu gostei muito desta atividade e tive muito prazer em conhecer o professor [REDACTED]" - G. 4º ano*

*"...eu gostei do professor [REDACTED] porque , em conjunto , fizemos uma história" – B. 3º ano*

*"...achei a visita do professor [REDACTED], que nos ajudou a fazer uma história, muito boa. Ele era muito simpático e muitas vezes fez-nos rir . Este dia foi especial" – D. 4º ano*

*" Eu gostei de tudo o que fizemos, por exemplo escrever a história baralhada, mas o que mais gostei foi do professor [REDACTED]" – F. 3º ano*

*"...Foi um dia muito divertido e engraçado, gostava de repetir a experiência." T. 4º ano*

*" Eu gostei muito da aula de hoje com a professora [REDACTED] e com o professor [REDACTED] que era divertido e gostei como ele nos ajudou." - E. 4º ano*

### **3.1.3 Participação dos Alunos e dos Professores**

As professoras consideram que a participação dos alunos em atividades de articulação é muito importante, porque dá significado ao ensino e permite gostar da escola. Sofia acrescenta que a articulação curricular *“tem que envolver os alunos...e os professores”*.

Não menos importante será o interesse e a preocupação pela articulação curricular entre ciclos que deverá existir pela parte dos professores. De acordo com Inês, a sua preocupação, especialmente pela transição que os alunos fazem para o quinto ano, levaram-na a procurar informações junto de colegas do 1.º ciclo no sentido de conhecer melhor esse ciclo quanto às práticas e aprendizagens dos alunos:

*(...) cheguei a telefonar a amigas minhas do primeiro ciclo para que me expliquem...como é que elas trabalham...a prática delas, ...por exemplo, por que é que os miúdos chegam ao quarto ano e leem tão mal ...ou em termos de compreensão que é tão difícil eles perceberem, o que é que acontece para isto chegar até aqui (...)*

De igual forma, Maria informa que tem feito formações com vista as aprendizagens no âmbito da articulação curricular entre ciclos e, nesse sentido, tem partilhado a experiência com outros colegas, nomeadamente sobre a formação que se encontra a realizar: *“tenho partilhado com os colegas do departamento e com a direção [do agrupamento]...os trabalhos, todas as aulas que tenho tido na formação de articulação entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo”*.

Em contexto de investigação, foi ainda possível recolher opiniões sobre as práticas de articulação curricular que visam a disponibilidade do professor enquanto fator importante:

*[Uma professora do segundo ciclo] afirma que esta prática só é possível se os professores estiverem “disponíveis” para isso.*

(N. 15.3.2012)

Estas informações sugerem que envolvimento e disponibilidade concorrem para o nível de participação do professor na articulação curricular. De acordo com Brites (2002, p. 113), a articulação surge no contexto curricular como uma forma de participação, isto é “há articulação se houver participação dos docentes na gestão do currículo” assim como na sua operacionalização.

A participação em que se apela à articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo leva à reivindicação “do diálogo permanente, ao debate aberto, ao controlo das decisões e à capacidade crítica efectiva” (Naia, 2020, p. 38) entre todos os envolvidos. Tal como Naia (2010), consideramos que “A participação nas escolas requer tempo e atitudes novas e, conseqüentemente, transformação das estruturas que

permitam uma participação efectiva de todos de elementos da comunidade educativa, em particular dos professores” (*idem, ibidem*).

### 3.2 Didática da Articulação Curricular

No sentido de garantir a sequencialidade de aprendizagens e a transição para o segundo ciclo, Inês propõe atividades entre os anos de cada ciclo mais próximos, nomeadamente entre os terceiro e quarto anos de escolaridade e o quinto ano de escolaridade. Defende estas iniciativas ainda por considerar que podem ser “*uma forma de desmistificar a escola [do segundo ciclo]*” perante os alunos do primeiro ciclo.

São as professoras do primeiro ciclo que sugerem os projetos de articulação, também defendidos por Marques e Costa (2004) enquanto medida para viabilizar a sequencialidade entre os ciclos, e a identificação de temas comuns entre ciclos enquanto estratégias para desenvolver a articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclos.

Maria defende a realização de projetos, enquanto promotores de articulação curricular entre os vários ciclos, afirmando que “*temos meios...temos a internet ...eu acho que é viável, é fácil de fazermos se quisermos*”. Estas afirmações relegam-nos, mais uma vez, para o envolvimento dos professores em fomentarem este tipo de práticas.

Sofia acrescenta que essas iniciativas facilitam a transição do quarto ano para o quinto ano de escolaridade recorrendo ao que constatou numa situação real:

*(...) quando eu ia com os meus alunos a pé, à sede do agrupamento, participar nas atividades promovidas pelos alunos de lá, era diferentes, tinha outra visibilidade e isso marcava-os, motivava-os, fazia com que eles quisessem conhecer melhor aquela escola, fazia-os sentir à vontade com a escola para onde iam (...)*

A construção e implementação de projetos nos diferentes ciclos enquanto estratégia de articulação curricular parece-nos bastante pertinente porque vai ao encontro de propostas de vários autores como Pacheco (2000, p. 140) quando defende que uma alteração significativa à organização do currículo “consistiria na introdução de projectos curriculares integrados (Pacheco, 1998b), isto é, projectos interdisciplinares de acordo com os critérios da continuidade dos saberes, valores e atitudes.”

Sofia enuncia ainda duas estratégias que visam a construção da articulação curricular, envolvendo flexibilidade curricular (Sá-Chaves, 2004; Diogo & Vilar, 2000).

A primeira, relativa ao trabalho a desenvolver contemplando as áreas curriculares comuns aos vários ciclos, quando afirma “*tem que se começar com as áreas...que eles [alunos] têm quer num ciclo, quer noutro*”, “*pode-se começar com as áreas ...que se mantêm como a Língua Portuguesa, a Matemática e as Ciências.*”

A segunda, enfatiza a identificação de temas comuns:

*(...) Há temas comuns a todos os ciclos, têm é que haver um momento de reflexão conjunta com os professores de todos os ciclos, porque há temas que se conseguiriam trabalhar ao longo da vida escolar dos alunos, porque se mantêm (...)*

A abordagem a áreas curriculares comuns e, especialmente, a temas comuns deixa antever a transformação do currículo formal em currículo real sob uma perspetiva de “currículo organizado por temas” de acordo com Beane (2000). Esta perspetiva coloca em evidência o “questionar de uma forma como estes [conteúdos] poderiam ser reposicionados no contexto dos temas” (idem, p. 51) sem pôr em causa os conteúdos atualmente valorizados nas escola, nem a sua sequência. O mesmo autor (idem, ibidem) alerta que o desenvolvimento do currículo por temas “não é, simplesmente, um desafio metodológico de unir as peças do currículo. Essas conexões só irão promover coerência se intensificarem a ideia de objetivos e significado para os jovens”.

As professoras indicaram iniciativas e práticas de articulação curricular entre ciclos promovidas pelo agrupamento em que estão integradas que consideram concorrer para a articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo.

## TEMA 4. INICIATIVAS E PRÁTICAS DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR NO AGRUPAMENTO

Neste tema, realça-se a política educativa que o agrupamento integrante deste estudo assume relativamente à articulação curricular, bem como a formação contínua que se realizou em comum, com professores do primeiro ciclo e do segundo ciclo.

### 4.1 A Política Educativa do Agrupamento

As professoras enunciam atividades de articulação curricular incentivadas pelo agrupamento e desenvolvidas, atividades essas que vão ao encontro das finalidades previstas no PEA. De realçar que essas iniciativas são diretamente determinadas pelo órgão de gestão para serem implementadas pelos professores, sem passarem necessariamente pelas estruturas de gestão intermédia.

Desta forma, as professoras indicam reuniões que se desenvolveram entre os professores do primeiro ciclo e professores do segundo ciclo, com vista a sequencialidade das aprendizagens e a transição para o segundo ciclo. A este respeito, Maria relata que:

*(...) no ano passado, quando terminou o ano letivo, ficou combinado que para não haver uma distância tão grande entre colegas do primeiro ciclo, especialmente do quarto ano e os colegas do quinto ano, e depois mesmo para a adaptação das crianças à escola...que estão no primeiro ciclo e que depois vão [para o segundo ciclo] foi combinado que no início deste ano letivo haveria um apoio por parte dos professores do primeiro ciclo em acompanhar os alunos que passariam para o quinto ano e iam ser recebidos pelos colegas (...)*

As professoras enunciaram, também, as reuniões de articulação entre os professores do quarto ano e os professores do quinto ano de Língua Portuguesa e de Matemática, ocorridas no final do ano letivo 2010/2011. As reuniões tiveram como objetivos analisar e aferir metas de aprendizagem para o final do quarto ano de cada uma das áreas curriculares a contemplar no ano letivo subsequente, tendo a reunião sobre as metas para Língua Portuguesa sido presidida pela investigadora deste estudo. Inês considera que foi interessante e positivo, valorizando “a forma até como todos [professores de ambos os ciclos] estiveram e como todos quiseram dar o seu contributo” e Sofia considera que “assim...consegue-se perceber muito bem o que é que um ciclo espera do outro”.

Relativamente às reuniões entre professores do primeiro e do segundo ciclos no início e término do ano letivo não podemos deixar de considerar as apreciações feitas por Brites (2002) sobre reuniões deste tipo, quando evoca que nesses momentos apenas se trata de questões de continuidade, que, embora importantes, devem ser complementadas com outras iniciativas, uma vez que a articulação é muito mais do que dar sequência aos conteúdos.

Nesse sentido, as entrevistadas indicaram, ainda, outras reuniões ocorridas no início do ano letivo 2011/2012 entre os professores do quarto ano de escolaridade e os professores do quinto ano de escolaridade de Língua Portuguesa e de Matemática, que, extrapolando a sequência de conteúdos, visaram a preparação da receção aos alunos do quinto ano, tendo a investigadora deste estudo participado na reunião dedicada à Língua Portuguesa.

No que se refere a iniciativas de transição, do quarto ano para o quinto ano, desenvolvidas Amélia valoriza a atividade “*dos padrinhos*”. Esta consiste na tutoria desenvolvida por alunos de turmas do segundo ciclo aos alunos que ingressam no quinto ano de escolaridade. Interessante verificar que já Abrantes (2008) tinha identificado atividades similares em agrupamentos enquanto iniciativas inovadoras de articulação curricular entre ciclos e, portanto, indicadores do emergir de novas culturas de escola.

No que respeita ao desenvolvimento desta atividade no agrupamento, os alunos entrevistados tecem algumas críticas às atitudes dos colegas mais velhos tendo em conta a ajuda e a promoção de segurança aos alunos mais novos no segundo ciclo. Xavier refere que “*Os nossos ditos padrinhos só nos ajudaram numa situação que foi na apresentação da escola (...) mostraram-nos os sítios, as salas (...)*”, Tiago acrescenta que “*a turma [dos padrinhos] que nos calhou (...) nunca falava connosco (...) Até foi (...) discutido numa assembleia da nossa turma e realmente foi aprovado que não nos ajudavam muito (...)*” e Álvaro conclui que “*(...) nalguns casos(...) foram um porto seguro (...) mas foi só em muitos poucos casos na nossa turma.*” Esta ideia aponta para a reestruturação da atividade no sentido de garantir uma melhor operacionalização da mesma.

As professoras valorizam, de igual forma, os projetos do agrupamento para a articulação interescolas, como o projeto “Comenius” e o projeto “M-Igual?” e ainda a semana da Matemática e a semana das Ciências.

## 4.2 Formação Contínua em Comum enquanto Espaço de Construção da Articulação Curricular e de Supervisão

Outra iniciativa promovida pelo órgão de gestão do agrupamento prende-se com o desenvolvimento de formação contínua em comum, envolvendo docentes dos vários níveis e ciclos de ensino, que tem ocorrido com protocolos estabelecidos com a ESELx. De acordo com Maria:

*(...) este ano [o agrupamento] criou a possibilidade...o ano letivo passado também criou a possibilidade de haver formação...de articulação no âmbito da Língua Portuguesa ...o ano passado foi pré-escolar e primeiro ciclo, este ano será primeiro ciclo e segundo ciclo (...)*

A ideia anterior faz emergir a formação contínua como “instrumento privilegiado” (Leite, 2005, p. 75) de atribuição de competências ao professor no âmbito da articulação curricular. De igual forma, é conferido um papel central ao agrupamento no sentido de criar condições que possibilitem o desenvolvimento profissional dos seus docentes através de oferta de formação contínua comum a professores dos vários níveis e ciclos de ensino.

A formação “Ensino da Língua Portuguesa”, contexto de investigação deste estudo, é percecionada como contexto promotor de reuniões de trabalho entre os professores dos vários ciclos, e, portanto, de espaço facilitador de construção da articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclos, de acordo com *Amélia* “*é muito mais fácil nós reunirmos e falarmos...da mesma forma que estamos a tentar fazer agora [na formação]*”. Na mesma linha, autores como Naia (2010) defendem que a articulação curricular implica medidas que envolvam a aproximação dos professores dos ciclos contíguos, assim como diversos trabalhos em conjunto, numa lógica de trabalho colaborativo, tais como reuniões e debates partilhados em torno do tema.

Esta formação foi enunciada ainda como ‘espaço’ fomentador de práticas de articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo, e portanto, impulsionador de novas práticas. A este respeito, Maria afirma que:

*(...) neste momento o que eu tenho feito...que nunca fiz em anos anteriores é trabalhar diretamente com o professor do segundo ciclo, neste caso ele é de História, e temos partilhado ideias e trabalhos. O professor já veio cá [escola do primeiro ciclo] uma vez. Para eles [alunos] foi muito importante porque...contactaram com uma pessoa diferente, desenvolvemos uma aula de*

*História com Língua Portuguesa diferente. Ficou a promessa de irmos visitar também a escola dele que é a futura escola dos meninos (...)*

A afirmação da professora aponta para duas questões correlacionadas e veiculadas por esta formação: a formação em contexto através de “práticas de ação” (Benavente, 1990, p. 296) defendida por diversos autores como Veiga Simão *et al* (2009) e os consequentes efeitos que essa lógica de formação transporta (*idem, ibidem*). A formação centra-se no desenvolvimento de competências dos professores e visa a mudança de práticas. A planificação e reflexão de sequências didáticas e as discussões subsequentes concorrem para a mudança de práticas dos professores, práticas essas que convergem no desenvolvimento da articulação curricular efetiva entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo.

Realce dado à responsabilidade da formadora relativamente ao apoio nas aprendizagens a desenvolver pelos formandos sobre articulação curricular entre os dois ciclos. A esse respeito Inês refere que “*se calhar estou aqui contigo [formadora] para aprender alguma coisa*”. A procura de ajuda por parte dos colegas foi um facto que também ocorreu em contexto de formação, em que a investigadora, formadora da ação, anota o seguinte sobre um email a ela dirigido por um dos formandos:

*Pela primeira vez senti (...) que a minha pessoa já era vista como um dos colegas, uma insider, que pode ajudar constatando pela expressão “Podes-me ajudar a passar isto para o papel e ver como se insere na nossa ação?”*

(N. 24.9.2011)

Esse papel deixa subjacente a noção de *scaffolding* (Bruner, Wood e Ross, 1976, citado em Vasconcelos, 1999, e retomado por Vasconcelos, 2007b) enquanto estratégia do modelo de supervisão clínica. *Scaffolding*, conceito também conhecido por **andaimação**, colocação de andaimes (Vasconcelos, 2007b), atribui ao supervisor o papel de “amparar as tentativas do supervizando para adquirir mais competências, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que o façam progredir no seu desenvolvimento” (Vasconcelos, 2007b, p. 7) e o levem a executar “funções de ordem superior” (*idem, ibidem*). Maria evoca que as mudanças de práticas que tem vivenciado se devem à “*ajuda da formação que estou a ter*”.

Esta perspectiva identifica algumas características da formação “Ensino da Língua” que se revelaram próximas do modelo de supervisão clínica, em que a formadora foi, simultaneamente, supervisora e em que os formandos foram supervisionados o que, em nosso entender, se deveria estender à formação contínua em geral.

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSÕES

Este capítulo é dedicado, particularmente, ao balanço dos principais aspetos resultantes deste estudo investigativo subordinado ao tema *O Fim de um Ciclo? A Coconstrução da Articulação Curricular entre o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Este tema teve a sua origem na necessidade que a investigadora tem sentido ao longo dos anos em perceber as causas de dificuldades pelas quais passou enquanto estudante e, mais tarde, enquanto professora. A desarticulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo continua a ser uma problemática no ensino.

O facto de a investigadora se encontrar perante o papel de formadora de professores de uma ação de formação sobre articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo, no agrupamento de escolas ao qual pertence, foi o pretexto ideal para investigar esse tema. Para perceber aquelas dificuldades bem como encontrar soluções para a articulação curricular entre esses dois ciclos, pareceu-nos, numa primeira fase, que a colaboração de professores de cada ciclo seria importante, mas mais tarde, também optámos pelo envolvimento de alunos por entendermos fundamental no processo de articulação entre ciclos.

No início do trabalho de investigação delineámos objetivos e questões de investigação que foram guiando o percurso investigativo que cumprimos. Contudo, devido à própria natureza do estudo que se insere numa perspetiva com forte predominância qualitativa, de natureza interpretativa, com características etnográficas, os objetivos e as questões foram sofrendo algumas reformulações ao longo do processo.

Começamos por referir que a informação recolhida resultou de várias técnicas, nomeadamente: entrevistas realizadas a professoras de ambos os ciclos, entrevista realizada a alunos e observação realizada, especialmente, em contexto de formação. À medida que íamos concebendo a discussão dos dados, a partir de temas emergentes, fomos elaborando pequenas sínteses conclusivas a fim de realçar as informações mais significativas.

Neste momento, pretendemos analisar essas sínteses numa vertente mais global e integrada do trabalho com vista a responder às questões de investigação.

Assim, tendo como suporte a discussão dos dados, retomamos as questões de investigação, a saber:

1- De que forma as concepções que os professores têm sobre articulação curricular entre ciclos podem influenciar as práticas de articulação?

2- De que forma a coconstrução curricular pode melhorar a articulação entre o 1.º e o 2.º Ciclos do ensino básico?

Para responder à **questão 1**, elencámos os seguintes temas emergentes decorrentes da investigação:

- Tema 1. Articulação Curricular: Conceção
- Tema 2. Constrangimentos à Articulação Curricular entre Ciclos

A articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclo é percebida como o conhecimento de documentos curriculares específicos dos ciclos contíguos e de características curriculares comuns aos dois ciclos. No entanto, fatores correlacionados com a articulação, como a sequencialidade, não são apontados de forma articulada.

A fim de viabilizar a articulação, os professores apontam a necessidade de trabalho colaborativo entre os professores do primeiro e do segundo ciclos, quer ao nível da planificação, quer ao nível da operacionalização. Em relação à planificação, emerge a necessidade do trabalho em conjunto e a partilha de práticas. Já em relação à operacionalização, alguns professores entendem que é importante a realização de atividades conjuntas entre turmas dos dois ciclos, bem como a adoção de práticas de ensino que promovam a sequencialidade a partir dos conhecimentos que os alunos trazem do ciclo anterior. Estes devem decorrer, necessariamente, do conhecimento das características dos ciclos próximos pelos docentes. Contudo, detetámos uma certa incongruência quando outros professores revelam que não contemplam a sequencialidade na sua conceção sobre o ensino ou, ainda, quando referem que a articulação é especialmente necessária para preparar os alunos para o ciclo seguinte.

Verificámos que, apesar do papel que o agrupamento em que se desenvolveu o estudo, especialmente o órgão de gestão, tem desempenhado para fomentar a articulação curricular entre ciclos, existe um conjunto de fatores citados pelos professores e observados por nós que dificultam as práticas de articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo. Nesse sentido, identificámos dois tipos de fatores: internos - diretamente relacionados com o professor; externos - relacionados com entidades externas ao professor.

Relativamente aos fatores internos, identificámos um desconhecimento generalizado, pela parte dos professores, sobre articulação curricular regulamentada, seja inscrita em documentos oficiais externos, internos ou outros documentos de suporte. Entendemos que esse desconhecimento promoveu:

- a) críticas às práticas dos professores dos ciclos anteriores, bem como a iniciativas de articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo diligenciadas pelo agrupamento;
- b) desvalorização da sequencialidade educativa, isto é, detetámos que se os professores do primeiro ciclo não contemplam a sequencialidade com os ciclos contíguos, também os professores do segundo ciclo só revelam preocupação com a transição dos alunos para o ciclo posterior.

No que respeita aos fatores externos, conseguimos identificar constrangimentos que se prendem com:

- a) a organização de cada ciclo, em que se evidenciam diferenças ao nível do espaço físico e humano e ao nível da estrutura curricular e pedagógica;
- b) a disponibilidade do horário letivo para a articulação curricular pautada pela escassez de tempo e pela incompatibilidade de horários entre professores dos dois ciclos e a distribuição geográfica entre as escolas do primeiro ciclo e do segundo ciclo;
- c) os recursos logísticos e humanos que se encontram em défice;
- d) o cumprimento de programas preestabelecidos que conduzem a uma ação pedagógica rígida;
- e) o funcionamento das estruturas de coordenação educativa e de supervisão, em que se deteta ausência da promoção da articulação curricular entre ciclos.

Ainda no âmbito da articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclos, os professores enunciaram constrangimentos que dificultam a transição dos alunos entre estes dois ciclos e que podem servir de indicadores a contemplar neste domínio da articulação. Para além das diferenças entre o primeiro e o segundo ciclo, promovidas pela tutela e que não dependem da influência direta do professor, os constrangimentos apontados prendem-se com o desconhecimento dos alunos sobre as características do segundo ciclo e os momentos específicos de transição, que nos parecem reveladores do

pouco impacto que as iniciativas que visam a transição entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo desenvolvidas neste agrupamento têm tido.

Um último constrangimento apontado, quer à transição entre ciclos, quer a articulação curricular na sua generalidade, tem a ver com as representações que os professores têm sobre as concepções que os alunos demonstram sobre a escola. Por um lado, verificámos que os alunos gostam da escola, especialmente pelas relações de amizade que constroem. Por outro lado, a apropriação da escola como um espaço seu parece-nos condicionada por ideias pré-concebidas e vagas, construídas por outras vozes, de que é necessário estudar para, por exemplo, conseguir tirar um curso. Parece-nos que os alunos, em vez de se sentirem construtores da escola e de tudo o que a ela está relacionado, como a articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo, sentem-se mais um elemento da escola. Tal facto permite-nos, em jeito de reflexão, colocar a seguinte questão: como é que os alunos poderão realizar aprendizagens significativas e formação integral se não forem também eles construtores da articulação curricular?

Concluimos que, por um lado, as representações dos professores sobre articulação curricular entre ciclos, quer ao nível dos conceitos, quer ao nível da regulamentação, condicionam as práticas de articulação, por outro lado, e não menos importante, outros fatores, especialmente os que são da responsabilidade da tutela, não concorrem para o desenvolvimento destas práticas. Daí que não nos surpreenda que, devido a estes constrangimentos, o envolvimento dos professores na articulação curricular seja praticamente inexistente, excetuando as atividades de articulação que se realizam sob um compromisso com o que é determinado pelo agrupamento.

Com o intuito de responder à **questão 2**, recorreremos aos seguintes temas emergentes do estudo:

Tema 3. Medidas para a Articulação Curricular

Tema 4. Iniciativas e Práticas de Articulação Curricular no Agrupamento

As medidas apontadas para a articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo deixam subjacente a coconstrução (Raposo & Maciel, 2005; Vasconcelos, 2007) da própria articulação entre os envolvidos que se concretiza no desenvolvimento de trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998) e na constituição de comunidades de prática (Wenger, 1998, 2006) reflexiva (Roldão, 2007), no ensino coadjuvado (Leite,

2001) e na didática da articulação curricular. Contudo, foi interessante verificar que nenhuma medida contemplou o conhecimento da articulação curricular regulamentada, um dos constrangimentos à articulação curricular. Consideramos que este aspeto carece de uma maior reflexão.

Detetámos que a aproximação e as relações de proximidade entre os professores de cada ciclo são fundamentais para desenvolver a reflexão, planificação e partilha entre os docentes sobre articulação curricular, características do trabalho colaborativo bem como de comunidades de prática.

Realça-se que estas relações também são promotoras do ensino coadjuvado entre os professores dos ciclos contíguos, enquanto estratégia inovadora para a concretização da articulação curricular, bem como da própria didática da articulação, em que se sugere o envolvimento dos alunos e dos professores do primeiro ciclo e do segundo ciclo e a realização de projetos comuns, a partir de temas e conteúdos curriculares comuns.

Poder-se-á afirmar que o agrupamento a que os docentes pertencem, nomeadamente a direção do agrupamento, tem tido um papel fundamental na articulação curricular. Embora nas práticas esse papel ainda não seja visível, as iniciativas desenvolvidas no âmbito da articulação, mesmo que pontuais, são valorizadas pelos professores, inferindo-se que o “lançamento” da articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclos já foi iniciado.

A este respeito, os docentes indicaram atividades conjuntas realizadas entre os professores do primeiro e do segundo ciclos: as que visaram a sequência de conteúdos, através da definição conjunta, entre os professores do primeiro ciclo e do segundo ciclo, de metas de aprendizagem para o quarto ano de escolaridade; e as que objetivaram a transição dos alunos do primeiro ciclo para o segundo ciclo, através da planificação e operacionalização da receção aos alunos do quinto ano. Outra atividade valorizada é a que ocorre envolvendo a tutoria de alunos do segundo ciclo aos alunos que ingressam nesse ciclo, tal como foi referido no capítulo anterior.

Contudo, através do que nos foi possível observar, falta analisar os resultados destas atividades para que possam ser melhoradas a fim de se considerarem atividades de articulação efetivamente praticada, isto é, considera-se necessária uma estrutura específica que monitorize estas iniciativas e o seu impacto nas aprendizagens dos alunos.

Uma outra iniciativa do agrupamento que teve impacto neste estudo sobre a articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo foi o próprio contexto de

investigação, a ação de formação “Ensino da Língua”. Nesse âmbito, foi possível incentivar a articulação de uma forma consistente sob a alçada da supervisão, nomeadamente de um supervisor, que se materializou através da coconstrução do conhecimento pelos professores envolvidos na ação.

Este facto permite-nos concluir que a articulação curricular efetiva entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo pode melhorar através de práticas de coconstrução entre os professores.

Contudo, verificámos que, neste contexto específico, a articulação curricular entre esses ciclos ainda carece de, por um lado, apoio e de um maior envolvimento dos docentes, por outro lado, de uma formação contínua e abrangente a mais professores no âmbito da temática. A nosso ver, o agrupamento, no âmbito do seu quadro legal de autonomia, poderá recorrer à criação de mecanismos com vista a uma melhor concretização do processo da articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo.

Um desses mecanismos poderá passar pela criação de uma estrutura específica constituída pelo corpo docente que assuma verdadeiramente aquele apoio, que envolva todos os seus elementos e que promova uma formação, também ela coconstruída pelos pares. Dessa estrutura podem fazer parte professores de ambos os ciclos e uma figura, por exemplo, um colega, especialista na matéria, que supervisione, isto é, que apoie e que oriente, que permita a construção de “pontos de união” (Serra, 2004), “elo” (Naia, 2010), “laços” (Inês), “diálogo” (Sofia) entre o primeiro e o segundo ciclo e a autoformação do grupo com vista a articulação curricular entre estes dois ciclos. Ainda a este nível, e perspetivando a formação de futuros professores, por que não contemplar uma estratégia semelhante focalizada na articulação curricular efetiva entre ciclos ao nível da formação inicial?

O estudo realizado permitiu conhecer melhor uma determinada realidade e obter conclusões significativas, ainda que localizadas no contexto em que decorreu o estudo, sobre articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo. Contudo, alguns aspetos foram considerados de forma genérica.

Assim, seria pertinente abordar a temática da articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo com mais pormenor através de um conjunto de entrevistas diversificado a responsáveis pelo órgão de gestão do agrupamento e coordenadores de departamento, assim como a alunos do quarto ano de escolaridade e do quinto ano de escolaridade e suas famílias.

Por último, poderia ser interessante analisar o impacto que a formação “Ensino da Língua” teve no agrupamento, quer ao nível da política, quer ao nível das práticas.

Algumas limitações do estudo decorrem da natureza da investigação: trata-se de um estudo qualitativo envolvendo um universo reduzido de participantes. O facto de ser um estudo desta natureza implica que não sejam possíveis generalizações, além disso, dada à especificidade do contexto também nos parece que os resultados não podem ser transpostos de forma acrítica para outros contextos.

Salientem-se, contudo, contributos que nos parecem importantes, nomeadamente o trabalho de formação contínua que suportou este estudo e simultaneamente motivou uma atitude reflexiva dos professores que os levou a ser atores de inovação e mudança. Verdadeiramente, sentiu-se o desenvolvimento profissional dos professores pela aquisição de conhecimentos, quer a nível de conteúdos, quer a nível de desempenho profissional associado a uma reconceptualização dos saberes, saber agir, do saber partilhar.

Neste estudo, podemos destacar a reconstrução do papel do professor, não só dos professores envolvidos como da própria investigadora, enquanto membro de um grupo que partilha e constrói em conjunto percursos para resolver problemas comuns assim como concebe percursos de ensino e aprendizagem que respeitam as continuidades entre ciclos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2005). As Transições entre Ciclos de Ensino: Entre Problema Social e Objecto de Estudo Sociológico. *Interações*, 1, pp. 25-53. Recuperado em 2011, agosto 9, de <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/A0.pdf>.
- Abrantes, P. (2008). *Os Muros da Escola: As Distâncias e as Transições entre Ciclos de Ensino*. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Abrantes, P. (2009). Perder-se e Encontrar-se à Entrada da Escola. Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 60, pp. 33-52.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto: ASA.
- Afonso, N. (coord.) (2010). *Projecto Metas de Aprendizagem* (1.ª versão). Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Agrupamento de Escolas (2010/2013). *Projecto Educativo do Agrupamento – 2011/2013*.
- Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2008). Considerações Finais e Recomendações. In Alarcão, I., (Coord.). *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, pp. 114-127.
- Almeida, L. (2009). O Incidente Crítico na Formação e Pesquisa em Educação. *Educação & Linguagem*, v. 12, (19), pp. 181-200.
- Aniceto, J.(2010). *Articulação Curricular Pré-escolar/1º ciclo do Ensino Básico: Práticas Colaborativas*. Tese de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ávila de Lima, J. (2000). Questões Centrais no Estudo das Culturas Profissionais dos Professores. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, pp. 59-103.
- Azevedo, J. (2007). Articulação entre Níveis e Ciclos de Ensino. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Org.). *Educação para o sucesso: Políticas e Actores. Actas de IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Funchal: Universidade da Madeira, pp. 87-89.

- Barbosa, A. (2009). *Influência da Articulação Curricular no Sucesso Educativo dos Alunos: Estudo exploratório*. Tese de mestrado não publicada. Minho: Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bastos, H. (2007). *A Criança de Transição: Estudo das Representações e Atitudes face ao 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de mestrado não publicada. Porto: Universidade Portucalense.
- Beane, J. (2000). O que é um Currículo Coerente?. In Pacheco, J. (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 39-58.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braz, J. (2009). *Articulação Curricular como Problema da Gestão Escolar: Estudo do Trabalho Colaborativo em dois Departamentos numa Escola Básica 2-3 com Ensino Secundário da lezíria do Tejo*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Brites, M. (2002). *A Articulação Curricular entre o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico: Um estudo de Caso num Agrupamento Vertical de Escolas em Gestão Flexível do Currículo*. Tese de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cabral, J. (1983). Notas Críticas sobre a Observação Participante no Contexto da Etnografia Portuguesa. *Análise Social*, vol. XIX (76), pp. 327 – 339.
- Calado, S., Ferreira, S. (2004/2005). *Análise de Documentos: Método de Recolha e Análise de Dados*. Texto produzido no âmbito do mestrado em Educação, didática das Ciências. Lisboa: DEFCUL.
- Carvalho, M. (2002). O Grupo de Disciplina sob uma Perspectiva Política. *A Oficina do Colectivo*. Lisboa: Educa, pp 49-75.
- Casteleiro, J. (dir.) (2001), *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo, Academia das Ciências de Lisboa.
- Christensen, P., James, A. (2005). *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- Conselho Nacional de Educação (2008). Parecer n.º 8/2008: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. In *Conselho Nacional de Educação. Estudos e Relatórios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 394-399.
- Conselho Nacional de Educação (2009). Síntese da Conferência internacional (04.12.06) e do Workshop Nacional (11.12.06). In CNE. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos: Estudos e relatórios*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 405-411.
- Correia, J., Stoer, S. (1995). Investigação em Educação em Portugal: Esboço de uma Análise Crítica. In Campos, B. (org.). *A investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, J., Melo, A. (1989). *Dicionário de Língua Portuguesa* (6.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Costa, M. (2010). *Entre o Pré-escolar e o 1.º Ciclo: Descrição de um Processo Supervisivo entre Pares*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim-de-Infância: Práticas Docentes*. Tese de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- Demartini, Z. (2011). Diferentes Infâncias, Diferentes Questões para a Pesquisa. In Filho, A., Prado, P. (org.). *Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância*. Brasil: Editora Autores Associados, pp. 11-25.
- Descartes, R. (2006). *René Descartes. Discurso do método*. Lisboa: Edições 70.
- Dinello, R. (1987). *Actualização na Educação Infantil*. Santa Maria: Palloti.
- Dinis, R., Roldão, M. (2004). Gestão Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Discursos e Práticas. In Costa, J., Andrade, A., Neto-Mendes, A. (org.). *Gestão Curricular, Percursos de Investigação*. Universidade de Aveiro.
- Diogo, F., Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, J., Pacheco, J. (org.). *Fazer Investigação, Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105, 126.
- Estrela, M., Estrela, A. (1978). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*. Porto: Porto Editora.

- Ferreira, J. (2001). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Edições Magno.
- Fino, C. \_\_\_\_\_. *FAQs, Ethnography and Participant Observation*. Madeira: Universidade da Madeira, Departamento da Educação.
- Formosinho, J. (2000). O Ensino Primário: De Ciclo Único do Ensino Básico a ciclo Intermédio da Educação Básica. *Cadernos PEPT, n.º 2*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Graue, M., Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gómez, C. (2008). La Técnica del Focus Group para Determinar el Diseño de Experiencias de Formación de Usuarios. In Salazar, P. (coord.). *Métodos Cualitativos para Estudiar a los Usuarios de la Información*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 33-56. Recuperado em 2011, agosto 19, de [http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/metodos\\_cualitativos.pdf](http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/metodos_cualitativos.pdf).
- Gontijo, E. (1998). Ética e Conhecimento na Investigação Científica. *Síntese Nova Fase*, (25) 81, 173 - 187. Belo Horizonte. Recuperado em 2011, agosto 16, de <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/viewArticle/702>.
- Guerra, M. (2001). *A escola que Aprende*. Porto: Edições Asa.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Igea, D., Agustín, J., Beltrán, A., Martín, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciências Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Lapassade, G. (1992). *La Méthode Ethnographique (observation participante et ethnographie de l'école)*. Recuperado em 2011, julho 28, de <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/>
- Leite, C. (2001). Monodocência – Coadjuvação. In Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica. *Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência-Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, pp. 45-52.
- Leite, C. (org) (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal, Transição para o Século XXI*. Porto: Porto Editora.

- Lima, J. (2006). Ética na Investigação. In Lima, J., Pacheco, J. (org.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 127 - 159.
- Machado, F., Gonçalves, M. (1999). *Currículo – Problemas e perspectivas* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições ASA.
- Marques, B. (2002). *A Articulação Curricular entre o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico: Um Estudo de Caso num Agrupamento Vertical de Escolas em Gestão Flexível do Currículo*. Tese de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro..
- Marques, B., Costa, J. (2004). A (Des)Articulação Curricular entre o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico. In Costa (org.). *Gestão Curricular – Percursos de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 129-141.
- Melillo, A. (2005). Resiliência e Educação. In Melillo, A., Suárez, E. (org.). *Resiliência: Descobrimo as Próprias Fortalezas*. São Paulo: Artmed Editora, pp. 87-101.
- Merton, K., Fiske, M., Kendall, P. (1998). Propósitos y Criterios de la Entrevista Focalizada. *Empiria – Revista de Metodología de Ciências Sociales*, n.1, p. 215-271.
- Mesquita, E., Formosinho, J., Machado, J. (2009). Individualismo e Colaboração dos Professores em Situação de Formação. In *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação/Direcção Geral do Ensino Básico (1990). *Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral do Ensino Básico.
- Ministério da Educação/Direcção dos Ensinos Básico e Secundário (1991). *Ensino Básico 2.º Ciclo. Organização Curricular e Programas*. Volume I. Lisboa: INCM.
- Ministério da Educação/Direcção dos Ensinos Básico e Secundário (1993). *Objectivos Gerais de Ciclo: Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Volume I. Lisboa: INCM.
- Ministério da Educação (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Morgado, J. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico: Fundamentos, Fragilidades e Perspectivas. In Leite, C., Freitas, C., Morgado, J. (org.). *A Reorganização Curricular no Ensino Básico*. Porto: Edições ASA, pp. 39-60.

- Mouraz, A. (1998). Currículos Flexíveis, Diferenciados, Articulado Horizontal e Verticalmente. *Millenium on.line*, 9. Recuperado em 2011, agosto 8, de [http://www.ipv.pt/millenium/millenium\\_9.htm](http://www.ipv.pt/millenium/millenium_9.htm).
- Mouraz, A., Silva, A. (2001). Comentário Crítico. In Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica. *Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência-Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, pp. 75-90.
- Naia, M. (2010). *O Trabalho dos Professores em Matemática: Elo entre Ciclos*. Tese de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (2001). Professor se Forma na Escola. *Nova Escola*, 142. Recuperado em 2012, agosto 13, de <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>.
- OBVIE. *Articulação Curricular Vertical: Projecto Aprendizagens e Climats de Escola*. Recuperado em 2011, agosto 3, de <http://www.fpce.up.pt/ciie/obvie/docs/ArticulacaoCurricular.pdf>.
- Oliveira, M., Freitas, H. (1998). Focus Group – Pesquisa Qualitativa: Resgatando a Teoria, Instrumentalizando o seu Planeamento. *Revista de Administração*, (33)3. São Paulo. Recuperado em 2011, agosto 18, de [http://www.rausp.usp.br/busca/artigo.asp?num\\_artigo=258](http://www.rausp.usp.br/busca/artigo.asp?num_artigo=258).
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: Criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e Intervir Nelas. In Coll, C. et al (org.), *O Construtivismo na Sala de aula, novas Perspectivas para a Acção Pedagógica*, pp. 120-149. Porto: ASA.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000). Políticas de Integração Curricular. In Pacheco, J. (org.). *Flexibilização Curricular: Algumas Interrogações*. Porto: Porto Editora, pp. 127-145.
- Pacheco, J. (2001). Monodocência-coadjuvação. In Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica. *Gestão Curricular no 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, pp. 53-59.
- Pacheco, J. (2006). Um Olhar Global sobre o Processo de Investigação. In Lima, J., Pacheco, J. (org.). *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora, pp. 13-28.
- Pereira, L. (2007). *Co-construção de Estratégias de Ensino numa Comunidade de Prática Online, Análise de Interações entre Professores do 1.º Ciclo do Ensino*

- Básico*. Tese de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Departamento de Comunicação e Arte.
- Pires, E. (1987). O Ensino Superior é quem mais Ordena: A sequencialidade Regressiva. *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 51-56.
- Pires, E., Abreu, I., Mourão, M., Roldão, M., Clímaco, C., Valente, O., Antunes, J. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., Campenhoudt, L.(2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Raposo, M., Maciel, D. (2005). *As Interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 21, n. 3, pp. 309-317. Recuperado em 2011, junho 20, de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n3/a07v21n3.pdf>.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). Formação de Professores baseada na Investigação e Prática Reflexiva. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa, pp. 40-50.
- Roldão, M. (2008). Que Educação quer para a Infância? In Alarcão, I., (Coord.). *Relatório do Estudo: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, pp. 99-113. Recuperado em 2011, agosto 12, de <http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>.
- Sá-Chaves, I. (2004). Tendências para a Reconceptualização Curricular. In Sá-Chaves, I., Paixão, F. (org.). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: CNE, pp. 125 – 143.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas Áreas de Formação de Professores e outros Profissionais*. Aveiro: UA.
- Sacristán, G. (1996). *La Transición a la Educación Secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Simões, G. (2005). *Organização e Gestão do Agrupamento Vertical de Escolas*. Porto: Asa Editores.
- Sousa, O., Coelho, M. (2012). *Da Formação de Professores ao Desenvolvimento Curricular: Uma Experiência no âmbito da Articulação Curricular entre Pré-escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico*. A aguardar publicação em atas do XIX Colóquio Afirse, Lisboa.
- Strecht-Ribeiro, O. (2001). Línguas Estrangeiras para os mais novos: Articular o Sistema, melhorar as Práticas. *Educação & Comunicação*, 7, pp. 210-219. Recuperado em 2011, setembro 21, de <http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1429.1.pdf>.
- Tavares, J. (2001). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Teixeira, J. (2004). *Mudança de Concepções dos Professores*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomaz, C., Morgado, J. (2010). *Articulação Curricular: Concepções e Práticas. Avaliação e Currículo: actas do 22º Colóquio Internacional da EDMEE-EUROPE*, pp. 490-499. Recuperado em 2011, agosto 9, de <http://webs.iep.uminho.pt/admee/pt/actas/admee.html>.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, A. (2010). O "Calcanhar de Aquiles" do Programa AEC: A Articulação Curricular. In Leite, C., Mouraz, A., Moreira, A., Pacheco, J., Morgado, J. (org.). *Debater o Currículo e seus Campos: Políticas, Fundamentos e Práticas: Actas do IX Colóquio sobre questões Curriculares/V Colóquio luso-brasileiro*, pp. 221-231.
- Vasconcellos, V., Valsiner, J. (1995). *Perspectiva Co-constitutivista na Psicologia e na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vasconcelos, T. (2005). Das Transições à Articulação: A "Agência" da Criança. *Apresentação em Powerpoint elaborada para o 3.º Congresso da Texto Editores*. Santa Maria da Feira.
- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: Investigar a Experiência Vivida. In Lima, J., Pacheco, J. (org.). *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora, pp. 85 – 104.

- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim-de- Infância – 1.º Ciclo: Um Campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 81. Lisboa: APEI.
- Vasconcelos, T (2007b). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias Emergentes de “Andaimação” definidas por Supervisoras e Supervisionadas. *Revista da Educação*, Vol. XV, nº 2, pp. 5 – 26.
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de Infância e Promoção de Coesão Social. In Alarcão, I., (Coord.). *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, pp. 76-98. Recuperado em 2011, agosto 12, de <http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>.
- Veiga Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A., Almeida, T. (2009). Formação de Professores em Contextos Colaborativos: Um Projecto de Investigação em Curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 61-74. Recuperado em 2012, maio 12, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. New York.
- Wenger, E. (2006). *Communities of Practice, a brief Introduction*. Etienne Wenger Home Page. Recuperado em 2012, agosto 27, de <http://www.ewenger.com/index.htm>.
- Zabalza, M. (2004). Práticas Educativas en la Educación Infantil. Transversalidad y Transiciones. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 6, pp. 7-26.

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Despacho n.º 139/ME/1990, 16 de agosto – Aprova os Programas do 1º Ciclo de Ensino Básico.
- Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de julho – Aprova os Planos Curriculares para o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.
- Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho – Processo de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico.
- Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio – Princípios Regulamentadores e Orientadores do Projeto de Gestão Flexível do Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de setembro – Programa de Enriquecimento Curricular e Distribuição Horária do Programa do 1º ciclo do Ensino Básico
- Despacho n.º 546/2007, de 11 de janeiro – Cria o Programa Nacional de Ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico
- Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro. – Estabelece a Nível Nacional os Padrões de Desempenho do Docente.
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro – Revoga o Documento Currículo Nacional do Ensino Básico.
- Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio – Aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar, Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – Estabelece os Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. – Aprova o Perfil Geral de Desempenho Profissional de Educadores de Infância e Professores de Ensino Básico e Secundário.
- Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto - Aprova o Perfil Especifico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo de Ensino Básico.
- Decreto-Lei 27/2006, de 10 de fevereiro - Cria e Define os Grupos de Recrutamento para Efeitos de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-escolar, Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei 94/2011, de 3 de agosto. – Altera os Decretos-Lei anteriores que Estabelecem os Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular do Ensino Básico, bem como da Avaliação das Aprendizagens.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Parecer n.º 8/2008, de 24 de novembro – Parecer sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”.

Parecer n.º 2/2011, de 3 de janeiro. - Parecer sobre as Metas de Aprendizagem.

Portaria n.º 476/ 2007, de 18 de abril. – Altera a Portaria n.º1488/2004, de 24 de Dezembro, que Adota a Título de Experiência Pedagógica a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS)

Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro. – Aplica a partir do Ano Letivo de 2011-2012, o Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico, Homologado em 31 de Março de 2009, e Estabelece o Respetivo Calendário.

# ANEXOS

# **ANEXO I**

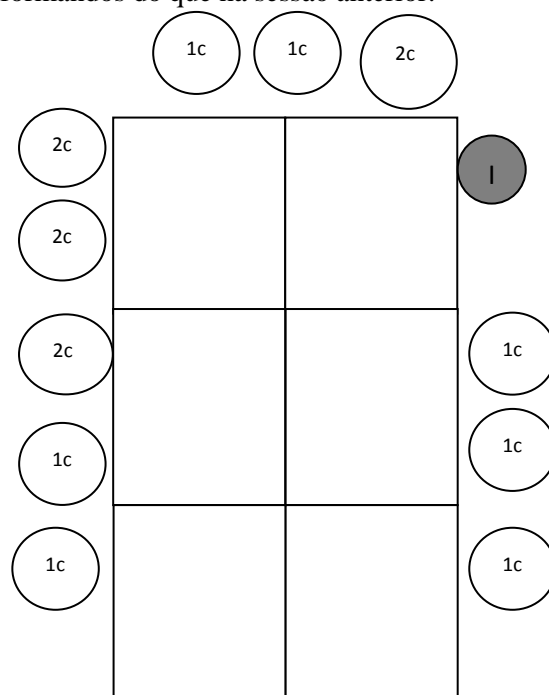
## **NOTAS DE CAMPO**

**Seleção de caráter ilustrativo**

**Ação de formação: 2.<sup>a</sup> sessão em conjunto**

No dia 30 de novembro realizámos a segunda sessão de formação, pelas 16h. Antes de chegar à sala, vi um colega/formando que andava a preparar uma exposição. Como ainda era cedo, acabei por o ajudar a transportar alguns materiais.

Entretanto fui para a sala e comecei a preparar a disposição das mesas e cadeiras. Esperava mais formandos do que na sessão anterior.



Um pouco depois da hora marcada, começaram a chegar os professores/formandos. Apesar de três formandos chegarem ainda atrasados, a sala acabou por ficar composta com onze. Uma das formandas continuava a faltar porque se encontrava em Reunião do Pedagógico. Os colegas sentaram-se por ciclo.

Os colegas que ainda não se tinham apresentado, fizeram-no.

Na primeira parte da sessão, abordámos questões sobre organização curricular de cada um dos ciclos e sobre o novo programa de português. A interação foi constante entre mim e os colegas e entre eles. Por vezes os assuntos fugiam do tema e eu ia fazendo o ponto da situação, priorizando a troca de impressões entre todos.

O colega do 2.<sup>o</sup> ciclo continuava a manter a mesma opinião do outro dia. Acrescentou que “no primeiro ciclo os professores promovem pouca autonomia nos alunos e exageravam nos afetos”. Continuou a insistir que os dias de articulação que ocorreram no início do ano foram apenas uma extensão do 1.<sup>o</sup> ciclo.

Na segunda parte da sessão, pedi um exercício sobre análise de partes do documento que teria de ser feito em grupo. Solicitei que formassem grupos com professores de ambos os ciclos e os colegas organizaram-se. Expliquei que a finalidade seria selecionar informação sobre as orientações de gestão do programa para o 1.º e para o 2.º ciclo expressas no documento “Programas de Português do Ensino Básico” e fazer uma pequena preparação oral ao resto do grupo. Formaram-se quatro grupos de trabalho.

Os colegas começaram a trabalhar.

C.O.: Foi notório o empenho da maioria, evidenciando-se as trocas de ideias entre os elementos de cada grupo. Este foi o primeiro momento em que os colegas começaram a estabelecer interações em grupos mais pequenos. Isso deixou-me feliz.

Procedemos às primeiras apresentações. Tal como veiculado pelo documento, sobressaiu a especificidade dos componentes programáticos de cada ciclo assim como “a progressão que a operacionalização do programa requer” (PPEB, p. 18). Como as apresentações ocuparam algum tempo, a hora para o fim da sessão aproximava-se. Combinei com todos que o resto das apresentações seria feito na próxima sessão.

De seguida, lancei um desafio. Os colegas teriam de se organizar para promover um primeiro contacto entre as turmas envolvidas. O objetivo seria criar um email e começar a fazer troca de correspondência entre turmas, partindo da apresentação da turma. Os colegas aderiram, organizaram-se novamente e trocaram contactos. Desta vez formaram três grupos (todos com professores do 1.º e do 2.º ciclo): dois com quatro elementos e um com três. Pareceram-me entusiasmados, mas ainda não sei bem o quanto.

C.O.: Nesse momento pensei em enviar um email coletivo em que me ofereceria para ajudar a fazer a atividade, isto é, criar o endereço de email e escrever o email com os alunos.

Já no final, pedi aos colegas se queriam colaborar na investigação que estava a pensar desenvolver, sujeitando-se a uma entrevista. Todos se mostraram disponíveis. Acabei por priorizar dois colegas do 2.º ciclo com turmas de 5.º ano e dois colegas do 1.º Ciclo com turmas de 4.º ano, porque lecionavam anos da transição entre os ciclos. Já tinha os meus participantes!

C.O.: O meu nervosismo ainda se manteve, à semelhança da última sessão.

Já depois de terminar a sessão fiquei à conversa com três colegas do 1.º Ciclo, à porta do agrupamento. As colegas comentavam que ainda se sentia um clima de crítica do professor

do 2.º ciclo relativamente ao professor do 1.º ciclo. Uma formanda acrescentou que a colega do 2.º ciclo com quem tinha estado a trabalhar na sessão dizia que “Os alunos dão muitos erros. Eu não digo que a culpa seja da professora do 1.º ciclo, mas...”

**ANEXO II**

**GUIÃO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL ÀS PROFESSORAS**

## GUIÃO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

Professores do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

BLOCOS	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
BLOCO A Legitimação da entrevista e motivação do interessado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</li> </ul>	a) Explicar o tema e os objetivos do trabalho; b) Solicitar a colaboração do entrevistado, explicitando a sua importância para o prosseguimento do estudo; c) Garantir o anonimato; d) Garantir informação sobre o resultado da investigação antes da publicação; e) Pedir autorização para gravar a entrevista.
BLOCO B Caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar formação no âmbito da docência</li> <li>• Identificar o tempo de atividade docente do professor</li> <li>• Conhecer o tempo de permanência do professor no agrupamento</li> <li>• Identificar o ciclo do ensino a que o professor pertence</li> <li>• Identificar o (s) ano (s) de escolaridade/ disciplina (s) que o professor leciona</li> </ul>	a) Que formação tem no âmbito da docência? b) Há quanto tempo dá aulas? c) É professor (a) deste agrupamento de escolas há quanto tempo? d) A que grupo de recrutamento pertence? E a que Ciclo pertence atualmente? e) Que ano (s) de escolaridade/ disciplina (s) leciona?
BLOCO C Articulação Curricular entre Ciclos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as conceções do professor sobre articulação curricular entre ciclos</li> <li>• Captar os conhecimentos do professor sobre normativos legais e/ou outros documentos que contemplem a articulação curricular entre ciclos</li> <li>• Levar o professor a pronunciar-se sobre os objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento que contemplam a articulação curricular entre ciclos, indicando a opinião e participação.</li> </ul>	a) O que entende por articulação curricular entre ciclos? b) Conhece normativos legais e/ou outros documentos que contemplem a articulação curricular entre ciclos? Se conhece, indique quais? c) O Projeto Educativo do Agrupamento contempla a articulação curricular entre ciclos/níveis de ensino. Comente os objetivos enunciados no projeto educativo relacionados com a articulação curricular, indicando para cada um deles a sua opinião e contribuição: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Promover um maior envolvimento dos alunos em projetos do agrupamento.” (PE, 2010/2013, p. 44)</li> <li>2. “Desenvolver e aprofundar a ligação entre ciclos e níveis de ensino.” (PE, 2010/2013, p. 46)</li> <li>3. “Potenciar a articulação nos departamentos e entre os departamentos curriculares.” (PE, 2010/2013, p. 47)</li> </ol>
Agradecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar agradecimento pela colaboração e disponibilidade</li> </ul>	a) Reforçar a importância da disponibilidade e colaboração para a realização da entrevista enquanto essenciais para o estudo a desenvolver.

**ANEXO III**  
**PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

## Protocolo de Consentimento Informado

Eu, \_\_\_\_\_ aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Manuela da Conceição Fernandes Coelho (mestranda do curso de mestrado em supervisão em educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa), orientado pela Professora Doutora Teresa Vasconcelos (Professora Coordenadora com Agregação e Presidente do Conselho Técnico-Científico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa), no âmbito da dissertação de Mestrado em Supervisão em Educação.

Foi-me explicado e compreendo o teor da investigação subordinada ao tema “O fim de um ciclo? A Coconstrução da articulação curricular entre o 1.º e o 2.º Ciclos do ensino básico”.

Também entendi os procedimentos que tenho de realizar e que terei acesso a todos os registos decorrentes da investigação que a mim digam respeito.

Compreendo que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Entendo, ainda, que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**ANEXO IV**  
**TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS**

## Transcrição da entrevista de Amélia

I – A investigação que quero desenvolver tem a ver com a articulação curricular entre o 1.º e o 2.º ciclo. Agradeço antes de mais a tua colaboração para este estudo. Tens direito ao anonimato e o acesso a toda a informação recolhida que a ti diz respeito. Tal como anuístes, a entrevista será gravada.

Amélia – Sim.

I – Que formação tens no âmbito da docência?

Amélia – Ora bem, eu...ah...[hesita] formação em que aspeto?

I – Podes começar pela formação inicial.

Amélia – Primeiro, eu sou licenciada em História. Depois fiz profissionalização em serviço na Universidade Aberta. Eu acho que deve ter sido a coisa pior que me aconteceu [sorri]. Não tive aulas assistidas, portanto comecei logo com aulas de Português no segundo ano que lecionei ... aulas de Língua Portuguesa ...ah...e portanto não tive assim grande dificuldade ... o que é que eu fiz para superar a dificuldade? ...pronto, isto até porque fiz o estágio já alguns anos depois de...eu comecei a dar aulas em oitenta e dois e só fiz o estágio em mil novecentos e noventa, noventa e um, portanto, a profissionalização em serviço, e então para colmatar qualquer dificuldade enchi-me de tudo o que era manuais que eu pudesse ter à mão, perguntei aos colegas mais velhos, com mais anos de trabalho...por sorte no segundo ano em que dei aulas estive numa escola onde se trabalhava muito em grupo, na escola Roque Gameiro, na Amadora, e os colegas tinham planificações de algumas disciplinas, por exemplo a História e a Geografia faziam-se planificações em conjunto tipo planificação de estágio, portanto, chegávamos à aula, “abram o livro na página tal, tal...exponha esta ideia, faça essa pergunta aos alunos” e isso ajudou-me imenso... guardei religiosamente aquelas folhinhas durante alguns anos.

Amélia – A nível da Língua Portuguesa, pedi a alguns colegas que me deixassem assistir às aulas, e foi isso que eu fiz.

I – Qual foi a reação dos colegas perante essa proposta?

Amélia – Aceitaram muito bem...ahhh...eee eu assisti a duas ou três aulas, porque era a primeira vez que dava Língua Portuguesa e não...não foi assim muito difícil nem para as turmas de quinto nem para as turmas de sexto. Não fiquei assim ...pronto, eu tinha uma preferência talvez por dar História, nos primeiros anos, mas neste momento é-me indiferente.

I – E aqui, tem havido contacto entre os colegas? Tem havido partilha de práticas? Aulas assistidas entre colegas?

Amélia – Não. Aqui há uns anos, no âmbito de uma formação que fizemos aí, portanto...fizemos aulas em conjunto ... nas escolas inclusivas...uma ação de escolas inclusivas e foi muito bom. Tivemos aulas em conjunto mas mais uma vez funcionei ao nível da História,

do ensino da História, e não de outras disciplinas, mas assisti a aulas de colegas de Inglês. Trabalhámos em parceria e foi um colega de Religião e Moral que trabalhou comigo, mas funcionou muito bem. Aquele trabalho podia ter-se feito numa aula de Língua Portuguesa. Mesmo os alunos mais desmotivados andaram a funcionar muito bem porque era um trabalho totalmente diferente. Nessa altura as aulas ainda eram muito expositivas. Quando fizemos a tal ação de escolas inclusivas, eu fiquei mais à vontade porque percebi que até podia negociar objetivos com os alunos, que era uma coisa que eu antes não fazia. Negociar com os alunos, por exemplo em três trabalhos qual é que eles escolhiam como sendo o melhor ou nos testes, qual destes elementos vai contar para nota? ...Pronto, eu comecei a trabalhar de outra forma...fiquei mesmo mais à vontade com os alunos. Comecei também a torná-los mais conscientes do seu papel como [riso] estudantes e empenharem-se mais também nas tarefas, porque isto tem a ver com tudo aquilo que eu vi de vídeos na altura ... escolas em que eram distribuídas tarefas aos alunos, aliás ainda no outro dia falámos na formação sobre isso ... escolas em que alunos aí do mesmo nível etário dos meus quintos e sextos anos ou até mais novos trabalhavam em pequenos grupos ou individualmente, ou trabalhavam individualmente e depois tiravam conclusões em pequenos grupos isto por exemplo numa aula de Ciências, porque aquilo que nós vimos não foi só em relação a uma disciplina, mas a várias.

Amélia – O professor funcionava ali como um monitor que distribuía serviço aos seus alunos. Eles recebiam, portanto, cada um a sua tarefa, que provavelmente estaria escrita, não é?, e a partir daí os alunos dirigiam-se ao seu lugar. Não se estabelecia qualquer tipo de confusão. Havia um pequeno diálogo inicial entre o professor que distribuía a tarefa e o professor ao longo da aula limitava-se a vigiar os alunos que estavam a trabalhar e se precisavam de alguma coisa. Se algum precisasse de alguma coisa ia ter com o professor. Portanto, cada um estava a trabalhar na sua aprendizagem de outra forma. Não era uma aula expositiva. Fugiu a tudo aquilo a que eu estava habituada a ver. Depois... aqui na escola fizemos...com os professores de Ciências da Natureza...trabalhámos em parceria...ah...pus os alunos, por exemplo fizemos uma chuva de ideias, uma *brainstorming* eee...depois cada grupo ficou a trabalhar...por exemplo, as classes sociais, isto foi o que eu fiz em História, calhou...eu tirei...escolhi números aleatoriamente, nem sei se foi um saquinho, já não me lembro bem...sei que eles ficaram por grupos e fizeram cartazes com imagens e cada um pesquisou...estivemos duas aulas a trabalhar os grupos sociais. Foi muito interessante, porque depois cada um mostrou o que tinha feito. E mesmo os alunos mais preguiçosos pintaram os cartazes...

I – Porquê?

Amélia – Porque se interessaram, porque foi motivante, porque foi diferente. De facto foi muito diferente. Não é o professor com uma ficha...porque eu até costumo trazer fichas para a aula, geralmente trago ... não foi...até nas classes sociais nos aqui na escola costumávamos dar uma ficha para eles irem ao livro ver e trabalhar, mas ali não, cada grupo depois mostrou o que tinha

feito e isso também é importante, eu acho que é. E era o que a Manuela há bocado estava a dizer, por exemplo, nas atividades do Funcionamento da Língua ...um grupo expõe depois as conclusões ao outro grupo...não é?...do que acabou de fazer...Isso para eles torna-se mais interessante, eles têm de ser mais ativos do que são. Não é estar pacificamente a ouvir aquilo que o professor está a dizer. Uma colega nossa até disse que achava que eles em História deviam sempre ter uma grelha para preencher, mas isso também ... eu acho que ... é sintetizar um pouco demasiado o ensino da História, também não é bem só...o aluno só pode dar algo com uma grelha à frente...o aluno lê e faz a grelha...eu acho que isso também não é suficiente...pronto, mas ajuda a sintetizar as ideias, de facto a grelha...e é por isso que elas existem ... não é? ...

Amélia – Aqueles esquemazinhos dão muito jeito...eles em Estudo Acompanhado aprendem a fazer esquemas, mas isso...lá está ...em casa para estudarem também...as técnicas todas de estudo, tudo isso é importante. Agora, as escolas inclusivas e as aulas em que essas escolas utilizam esses métodos, mesmo meninos que não conseguiam aprender foram entrevistados e estavam a dizer que só através daquele tipo de ensino é que conseguiram superar as suas dificuldades ... miúdos até com paralisias cerebrais e outros problemas que sentiam que podiam colaborar ali e sentir-se ... como os outros, sem haver aquela diferença, aquele estigma do ser diferente. Cada um tem de estabelecer para si próprio também as suas metas, não é? E isso também é importante, eles saberem até ou o que é que vão conseguir fazer, até onde é que vão conseguir chegar, não é? Mas tendo as suas limitações que as pode haver, fazerem qualquer coisa, não limitarem-se a estarem de braços cruzados, pacificamente a olhar. Eu trabalhei na aula de História com uma miúda que nem sequer falava e tinha uma funcionária só para a ajudar e durante a aula ela participava à sua maneira ... com as figuras, só, a nível da imagem...era adequado a ela, porque ela não conseguia, aliás, ela tinha um computador próprio e trabalhava e encostava a cabeça, não é?, e aquilo funcionava assim quando ela queria dar respostas em algumas disciplinas, comigo limitava-se a ver as imagens, pronto, e explicando, pronto, porque ela percebia o que eu dizia, mas tinha uma funcionária ao pé dela para a ajudar, pronto, agora ...

I – Seria possível desenvolver nesta escola esse tipo de estratégias que acabaste de descrever?

Amélia – Seria, eu acho que sim. É preciso que os professores se entendam, porque eu também...isto, digo-lhe que a minha experiência com a tal colega que estive nas minhas aulas não foi boa, foi traumatizante ... a colega não era do meu grupo e o fato de dizer...fazia sinais... “não faças assim”, mas também não preparámos o trabalho antes, o problema estava aí, ela estava lá atrás a criticar e às vezes baralhava, confundia porque não estava dentro do tema da aula ... ela foi lá assistir...

I – Era colega de formação?

Amélia – Exato, era colega de formação... e então pensámos em fazer uma parceria ... ou seja, eu ia às aulas dela e ela ia às minhas, mas quando eu fui às aulas dela, ela estava a dar aulas expositivas ou a corrigir um teste...

Amélia – ...calhou, e das vezes que ela veio às minhas aulas, pronto, eu achei que ela não entrou bem dentro do tema, pronto, e que até houve uma certa confusão que se estabeleceu porque ela estava a contradizer de certa forma aquilo que eu estava a dizer...

I – Porque é que achas que ela estava a fazer isso?

Amélia – Pela falta de preparação, de planificação ... o que falha sempre na minha opinião é a planificação. Se o trabalho não é planificado, não resulta.

I – Planificar individualmente ou em conjunto?

Amélia – Em ambos os casos...eu acho que se não planificarmos a coisa não resulta ... muito bem.

I – Porquê?

Amélia – Porquê?[risos]Porque eu acho que nós quando vamos para uma aula, os miúdos nesta idade não têm capacidade para muita coisa ainda que estão a adquirir capacidades ...ahhh...eu acho que precisam ser dirigidos até serem autónomos...a sua falta de autonomia faz com que eles precisem de alguém que os dirija. Se eles não são dirigidos, sentem uma fraqueza na pessoa que está à frente deles...se nós vamos para uma aula sem a preparar, se não temos uma ideia daquilo que vamos fazer...pode haver ali uma falhazita ou outra mas se não temos uma ideia concreta daquilo que vamos fazer, como é que nós vamos conseguir transmitir aquilo que queremos ou que eles apreendam alguma coisa, no fundo, os miúdos ficam às aranhas, não é? Eu acho que sim ...e pressentem que há ali uma fraqueza, uma pessoa fraca à frente deles, porque eles são muito críticos...eles podem não saber fazer, mas sabem criticar.

I – **E há quantos anos dás aulas?**

Amélia – Há vinte e nove.

I – **És professora deste agrupamento há quanto tempo?**

Amélia – Eu vim para aqui a primeira vez há vinte e dois anos. Depois houve alguns anos em que estive fora...poucos, portanto...estive em Vila Franca de Xira um ano, estive na escola Maria Veleda outro, estive outro ano em Bucelas...e outro ano, portanto, devo ter ficado fora aí uns quatro, cinco anos, talvez fora, em doze anos devo ter ficado...depois estive sete anos fora e agora regresssei...portanto, a primeira vez conheci o agrupamento há vinte e dois, depois estive uns anos fora, depois voltei...foi, de facto, a escola onde eu dei aulas mais tempo.

I – **A que grupo de recrutamento pertences?**

Amélia – Duzentos.

I – Estás no segundo ciclo?

Amélia – Sim. Embora o nosso estágio esteja...eu se quisesse dar História no terceiro ciclo também fiz estágio para isso. O nosso estágio é comum...a diferença é que nós ainda temos...como somos do segundo ciclo tivemos de fazer a Língua Portuguesa.

I – Recapitulando, fizeste o estágio há quanto tempo?

Amélia – Em noventa, noventa e um.

I – Acabaste a licenciatura antes, não é?

Amélia – Em oitenta e dois...em oitenta e um, é capaz de ter sido em oitenta e um...oitenta e dois comecei eu a dar aulas...devo ter acabado um ano e tal antes, não sei bem ao certo[risos].

Isso está no certificado de habilitações.

I – Que anos de escolaridade e que disciplinas lecionas?

Amélia – Sempre no segundo ciclo, Português e História...Este ano só tenho turmas de Língua Portuguesa, concretamente.

I – De quinto ano?

Amélia – De quinto ano e uma de sexto...duas de quinto e uma de sexto.

**I – Agora vamos passar à parte da articulação curricular entre ciclos. E aquilo que te vou pedir é que digas o que entendes por articulação curricular entre ciclos.**

Amélia – Exatamente...olha, eu entendo que seja...o que é que há? É conhecer o programa de um ... portanto, os programas...a articulação é, pronto, o que há de comum, o que podemos fazer em comum, portanto...comunhão de...neste caso...de conteúdos...é pesquisar o que é comum a todos os ciclos, não é? Porque vão-se repetindo ... ao longo do terceiro ... e eu insisto muitas vezes...vocês já deram isto, vão continuar a dar, eu sei que no nono ainda vão dar isto e no décimo, portanto isto não só na História como na...em Língua Portuguesa, claro. E às vezes até não vão achar assim tão difícil porque já deram e [risos] é isso...

I – Como é que se pode operacionalizar a articulação curricular entre ciclos?

Amélia – Ora bem, eu acho que nós deveríamos estar a par, de facto, dos programas anteriores e dos seguintes, mas acho que muitas vezes as pessoas não estão, confesso que isso acaba por ser uma falha...

I – Achas que essa situação facilitava?

Amélia – Sim, acho que sim, que facilitava.

I – E o que é que podia facilitar mais?

Amélia – O que é que podia facilitar mais? Ah...porque não, grupos de trabalho? Acho que sim...da mesma forma que estamos a tentar fazer agora...ou que já estamos a fazer, pronto, não é uma tentativa, já estamos em prática completamente\* ... era nós, também, embora nós reunamos semanalmente com os colegas de terceiro ciclo em Língua Portuguesa, mas formam-se grupos à parte...pronto, às vezes fala-se alto...há uma parte da reunião em que todos...olha, vamos fazer isto...e depois temos até atividades semelhantes, mas estou a falar de terceiro ciclo, não estou a falar do secundário, não é?, pronto, exato...nem pensar...de qualquer forma...ahh,

por exemplo o meu filho ... estou-lhe sempre a perguntar e ele próprio diz-me que conteúdos está a lecionar...

I – Porque é que lhe perguntas isso?

Amélia – Porque me interessa saber... às vezes também para saber se a professora...o que ela faz ... pronto, tentar saber...mas não é para criticar, embora ele esteja assim muito... muito à toa com aquilo tudo e eu estou um bocadinho preocupada...não sei o que é que vai sair dali, mas ele vai realizando ... e é um aluno que quer ter uma nota muito boa, por isso... porque ele é aluno de cincos a todas as disciplinas...pronto, ahhh...eu a articulação só a entendo assim...pronto...porque é muito mais fácil nós reunirmos e falarmos, para mim...porque a imagem para mim é importante... do que pegar num livro e ver o programa, não quer dizer que eu não o faça, já o fiz, logicamente, mas até porque tenho programas de português antigos da altura do estágio do segundo e terceiro ciclo e digo à Manuela que o que me ajudou mais no estágio foi mesmo o programa de Língua Portuguesa do Ministério mais do que aquela sebentinha da didática de Língua Portuguesa que me deram na Universidade Aberta...

I – Porque é que ajudou mais?

Amélia – Porque tinha uma serie de propostas de trabalho que me ajudaram, e essas propostas de trabalho foram importantes para mim e eu baseei-me muito nisso...

I – E este novo programa de Língua Portuguesa?

Amélia – Este novo programa de Língua Portuguesa é assim...sinceramente é violento, eu acho que ...isto porquê?

Amélia – Eles não estão preparados para o entender e eu não estarei talvez muito preparada para o dar...porque é assim, há coisas que nós gostamos mais de fazer com eles, há atividades que eles gostam mais... neste momento eu estou massacrada com o funcionamento da língua... está a ser em excesso ... não estou a contrabalançar ... portanto, o peso ... se fossemos pôr isto numa balança ... o peso do funcionamento da língua está a ser muito superior, neste momento, ao resto ... e não pode ser ... eu sei que não pode, mas Manuela, como é que eu vou conseguir ensinar-lhes aquilo ... ahhh que nos propõem no programa, disseram “segue o livro tal e qual como está, segue o livro” ... foram estas as indicações, “segues o livro”, mais...eu estou a ler texto por texto, uns a seguir aos outros...isto porquê? porque se eu passar um texto há uma ficha de Funcionamento da Língua que salta e é isso que eu estou a fazer ...porque foram estas as indicações que nos deram, a todas nós ...

I – **Que normativos ou outros documentos conheces que contemplem a articulação curricular entre ciclos?**

Amélia – Não, não tenho visto, confesso que não... palavra de honra, por acaso eu estive para perguntar antes da entrevista, mas não...neste momento não tenho...olhe, eu compro tudo o que é, o que posso ...

I – Não te lembras de ler nada em algum lado sobre articulação curricular?

Amélia – Li, deram-nos qualquer coisa sobre os novos programas, sim... tinha em casa qualquer coisa sobre isso, mas não sei o quê de articulação, li, de facto li, mas já foi há algum tempo... confesso que...e até gostava de ter o que a Manuela no outro dia levou para a formação, gostava muito de ter o programa porque acho que dá muito jeito, dá muito jeito... o que nós temos é a anulação do programa que foi uma coisinha de nada que veio no nosso manual, é isso que temos e pouco mais e posso dizer que não gosto muito assim do nosso manual ... mas...ahhhh havia outras propostas que eu achava mais interessantes, mais interativas e mais fáceis para os alunos do que o nosso manual. Eu recebi um da aula digital que eu gostei mais, confesso que gostei mais e acho que eles iam gostar mais também, mas não sou tida nem achada...achei muito mais interessante as propostas, bem mais interessantes do que as deste...confesso que sim, mas é que fiquei mesmo com pena ... quando vi tudo o que aquele livro permitia, aquele manual ...

Amélia - ...tudo o que se podia fazer e a forma de preparar as aulas ... era muito mais interessante, como tinham os guias de estudo, optaram...O aspeto gráfico do manual a mim cativa-me muito, tem muita importância ... tudo...imagem e texto, a forma como o texto...portanto...até o tipo de letra ... para mim tem muita importância, acho que pode motivar muito mais...

I – E os textos?

Amélia – Ah, a seleção dos textos é muito importante...

**I – O projeto educativo enuncia alguns objetivos relativos à articulação curricular entre ciclos. Relativamente ao objetivo “Promover um maior envolvimento dos alunos em projetos do agrupamento” gostaria de saber a tua opinião, o que te parece?**

Amélia – Está de acordo com a articulação e é muito importante porque eles têm de estar envolvidos, não é? E só assim é que [risos] Eu acho que só assim é que o ensino tem algo com significado, não é? Senão, o que é que nós andamos aqui a fazer? Então isto torna-se uma espécie de creche, não é? Se eles não se envolvem nesta idade em nada, não é? Eles têm mesmo que estar envolvidos, mas com interesse ... eu acho que é muito mais interessante em projetos do agrupamento

**I – E o que é que os projetos do agrupamento têm a ver com a articulação curricular entre ciclos?**

Amélia – Eu acho que...que eles visam a maior parte deles a articulação curricular, não é? Interescolas? eu acho que sim...acho que todos eles.

**I – De que forma é que tens participado para a concretização deste objetivo?**

Amélia – Eu participo em tudo aquilo que me propõem [risos]...e às vezes também arranjo assim umas atividades, pronto. Infelizmente temos muitas limitações de ordem económica por parte dos alunos e do agrupamento neste momento, contenção de despesas, mas é assim...eu acho que tudo o que seja muitas vezes saídas para os alunos, trabalho de campo...tudo isso é

muito importante...e eles gostam...quando há um dia especial na escola, e isso está a vista...quando foi o primeiro de junho, o ano passado, em que os colegas de EVT tiveram aqui um papel fundamental, porque foram eles que orientaram e o de Educação Musical, mas quer dizer...eu passei um dia divertidíssimo com os alunos e eles também, portanto foi uma coisa diferente.

I – Foi uma atividade que promoveu um maior envolvimento dos alunos?

Amélia – Aí eu acho que sim. Promoveu mesmo muito, muito, muito. Eles prepararam a atividade, porque eles estavam envolvidos mesmo. Houve uma preparação prévia a nível da Educação Musical, lá está, uma planificação das atividades ...

I – Com os alunos ou com os professores?

Amélia – Com os alunos e com os professores, portanto foram mais os grupos das Expressões nesse dia que trabalharam e os outros todos participaram. Assim como...olhe, eu ... na altura do Carnaval participo em todos os desfiles deles, pronto, porque também estou a tomar conta, mas não é só por isso...é o aspeto...eu gosto de ver o que é que se faz nas outras disciplinas também ... não gosto de ser só professora de Língua Portuguesa ou professora de História, gosto de estar envolvida e gosto de ajudar, porque eu nas minhas já contribuí também com um bocado de trabalho meu...eu, olha uma colega pede “hoje não te importas de me ajudar aqui a cortar?” e em Área de Projeto eu este ano não tive...portanto já não temos, mas ...eu não tive, mas o ano passado em Área de Projeto trabalhei com ela, ela pedia-me “Olha, hoje não te importas e vamos fazer aqui as máscaras porque eu não tive tempo ou vamos cortar isto para o Natal ou qualquer coisa” e eu participava também, também corto, também pego na régua ...

I – Consideras que a atividade do carteiro contribuiu para o desenvolvimento deste objetivo?

Amélia – Eu acho que sim, eu acho que sim. Claro que houve críticas. Posso dizer que as críticas foram que as professoras do 1.º ciclo deixaram vir as cartas cheias de erros ortográficos horrorosos. Eu tenho lá a minha em cima da minha cómoda. Eu fiz um esforço quase de arrancar a garganta para conseguir fazermos uma carta em conjunto e houve um que a levou para casa e passou, o que foi fantástico na altura em que ele se portava muito bem [risos] mas é mesmo verdade...ahhh, foi muito difícil conseguir escrever a carta em conjunto.

I – Porquê?

Amélia – Por causa do comportamento deles...e eu “acham que está bem assim? Vá, deixam uma ideia” e um diz qualquer coisa e foi ... assim, pronto...eu já tinha feito uma história, com a turma, por partes. Cada um dizia uma frase e eu corrigia ...

Amélia - ... foi muito giro, mas são atividades demoradas, mas pronto ... se tivermos tempo para as fazer, eu não me importo nada de estar três aulas a fazer uma carta, mas lá está...depois é o programa “cumpriste?”...agora vem aí a folhinha do Plano de Melhoria\*...Manuela, é que é assim...“O quê? Não fez? O quê? Tens de fazer! Ai que horror que eu não dei isto...” o problema ... é esse. Outro dia uma colega quando viu a matéria que ia sair já estava em

pânico...“Será que eu tenho estado a dormir nas aulas?” Não, não está a dormir, está a fazer outras coisas, com certeza até são mais importantes do que estar a debitar nomes e pronomes e adjetivos e determinantes, mas...ah...e de certeza que há atividades bem mais interessantes do que estar a mostrar grelhas e quadrinhos e fichinhas destas, não é? Mas a atividade foi...foi importante, para mim posso dizer que também foi tirada a ferros [risos], mas pronto, mas saiu e o certo é que chegou lá e depois...eu não queria também...eu digo-lhes muitas vezes “Vocês têm de se começar a habituar a falar de outra forma porque vocês muitas vezes utilizam expressões que não são corretas, também não devem criticar os vossos pais se as utilizam, certo? Aqui, na aula, o nível de exigência vai sendo maior, mas não é *assenta-te*, não é *alevanta-te* ... se os vossos pais o dizem, não dizem bem. Não é ... *derivado a*...” por amor de Deus e disse mesmo “Miguel, a tua composição estava ótima, mas quando me aparece *O Natal é derivado a*...” Isso não! Eu essa do *derivado* dispenso![ri] Por favor! Mas eu brinco com eles “Nós estamos mesmo pimba! Por amor de Deus, isso não!” Não, mas eu tenho assim à vontade com eles e digo...é que é um falar tão mau, tão mau, tão mau que eles não se apercebem e eu digo “Olhem, sabem o que é *derivado*? São as pessoas que querem falar caro e não sabem e dizem *derivado a*” e fica ali escarrumado o assunto [ri] “Ó professora, mas a minha mãe diz isso!” e eu sou capaz de dizer “Ó filho, mas não diz muito bem, estás a perceber? Sem a ofender, não tens nada que a criticar, percebes?” pronto e vou tendo assim um certo cuidado, mas às vezes é difícil, depois o tal trabalho de estar ali a escrever e eles saem-se com estas “Por causa que”, “Muinto”...

I – Que intervenção devemos fazer perante essa situação? O que podemos fazer para melhorar?

Amélia – Eu digo-lhes muito e...para lerem e digo porque é na leitura que eles vão conseguir orientar-se depois melhor, vai ser a orientação deles ...

Amélia - ... é a leitura, mas leitura vamos ver que leituras e digo: “Se seguirem o Plano Nacional de Leitura, os livros que vos são propostos...” alguns...isto vai de encontro aos interesses deles, há uns que são mais interessantes, não é?...ahhh, para eles, há temas que eles preferem, há livros que eles não acham piada nenhuma e são do Plano Nacional de Leitura...eu, por exemplo, neste momento estou a ler um da Alice Vieira ...ahh...“O casamento da minha mãe” e como há filhos de pais divorciados e situações assim eu pensei “Isto vai ser uma maravilha!”, não foi nada ...eles não acham piada nenhuma àquilo, nenhuma! Eu acho, mas eu tenho cinquenta e dois anos, não é? E, porque já vi histórias parecidas com aquela, no entanto eles não estão a achar a mínima piada, não conseguem. Eu acho que é um livro para segundo ciclo ou princípio de terceiro, mas eles não o estão a entender muito bem e como não podemos praticar semanalmente eu podia passar o Plano de Nacional de Leitura só para os colegas de Estudo Acompanhado, mas... eu acho que isso também não é muito correto e acho que eles que devem ter sempre uma leitura, uma obra, até porque eu quero que eles aprendam o resumo. E já os mandei fazer um resumo...ainda ninguém me entregou um resumo e isto já está pedido há

um mês, daquilo que já lemos até agora...pronto para eles terem uma ideia de como se resume um livro, não é? pronto. São atividades que eu vou propondo...bem ou mal eles têm que as fazer e só assim, como diz a Manuela, é que se aprende.

**I – Há um outro objetivo: “Desenvolver e aprofundar a ligação entre ciclos e níveis de educação e ensino criando uma cultura de sequencialidade que se inicia na educação pré-escolar e termina no terceiro ciclo do ensino básico”. Qual é a tua opinião sobre este objetivo e de que forma o operacionalizas?**

Amélia – Concordo, concordo até porque é assim esta cultura de sequencialidade ...pronto, lá está, tem de haver um fio condutor disto tudo ... que se inicia, e eles vão aperfeiçoando, no pré-escolar exatamente ...e eles no pré-escolar e que se prolonga, pronto, por aí em diante até em prosseguir o terceiro ciclo e até ao fim, quer dizer e...e mais poderá ir pela universidade, não é? [ri] conforme as suas opções. Agora, de facto, muitas vezes eu acho que se trabalha melhor em jardim de infância do que aqui, é essa sensação que eu tenho...

I – Porquê?

Amélia – Porquê? Porque eu acho que eles são muito mais organizados do que nós...

E – Quem?

Amélia – Os educadores. Acho que sim, acho que eles conseguem maravilhas com os meninos. É a ideia que eu tenho. Isto também é a minha experiência de mãe. E acho que é maravilhoso e muitas vezes digo-lhes a forma como eles se organizam em todas as tarefas...ahh...e elas têm os seus objetivos, não é? E conseguem conduzir aqueles meninos na perfeição e ali há pouco espaço para birras e para más criações e nós aqui temos meninos que muitas vezes me dizem que nunca frequentaram o jardim de infância, vê-se bem que não, porque eu digo...eu vejo-os...uma pessoa vai à hora da refeição vai buscá-los, vai à hora do conto...pode aparecer na hora do conto, na mantinha, quando eles chegam, e o certo é que elas conseguem detetar coisas nos miúdos que, de fato, estão carregadas de razão e dão conselhos muito sábios aos pais, portanto...e sabem ... conhecem melhor os miúdos com quem estão a lidar do que muitas vezes certos professores ...

I – Se no pré-escolar tem resultado, o que é que falha quando subimos para o primeiro ciclo, segundo ciclo...?

Amélia – Eu acho que o problema...o problema maior estará do primeiro para o segundo...eu acho que aí é que há um *break* qualquer [ri] muito fundo ...que surgem aí...acho que começam aí os problemas...

I – Porquê?

Amélia – Eles chegam a uma escola grande...apesar de eles, por exemplo, quem frequenta depois os prolongamentos, já ter o Inglês, já conhece o professor de Inglês, mas eu ainda sou do tempo em que a professora do meu filho, quase à beira da reforma, fazia umas aulas de ginástica ou Educação Física supostamente, ia para o recreio com eles e fazia qualquer coisa com eles no

pátio e também no ginásio fazia atividades em que era a professora polivalente, não é? Pronto, a professora, abençoada professora Odete, que foi dos meus dois mais velhos, e então essa senhora, que merecia uma estátua ali em Santo António dos Cavaleiros...e de facto, acho que depois quando eles fazem...o problema quando chegam aqui a estas escolas de segundo ciclo, a coisa não corre tão bem, porque eles às vezes ficam à toa...muitas aulas, saem daqui às vezes nem têm uma sala fixa. Acho que este ano houve preocupação em mantê-los numa sala mais tempo...a nossa sala, não é? Eles apropriarem-se da sua sala, isso é importante para eles, porque há miúdos que muitas vezes falham pelo ...

Amélia - ...elevado número de toques de entradas, saídas, desorganização, choram, ficam à toa, não sabem um mês depois às vezes onde é que estão, esquecem-se, vão para o recreio, afastam-se, portanto, há aqui muitos problemas, há poucos funcionários na escola, em termos físicos há falhas, em termos físicos aqui, pronto, não só de espaço, mas de... também...pessoal, falta de suporte humano para trabalhar com estes meninos e, pronto, há professores até que se oferecem para estar a vigiá-los no intervalo...pronto, o ano passado houve, este ano não sei como é que a coisa está, o certo é que há falta de funcionários e muitas vezes eu percebi de que as funcionárias veem tomar o pequeno-almoço durante o tempo de serviço, o que eu também não acho bem, pronto...isto eu sou sincera, peço desculpa, mas digo tudo o que tenho a dizer. Porque é que não há uma funcionária no pavilhão a partir do momento em que eles entram? Devia haver, quer dizer, é uma falha. Há aqui muita coisa que falha. E isso prejudica a transição porque eles deviam de ter mais apoios. A escola do primeiro ciclo para eles é muito familiar, mesmo os que têm quatro professores como eles dizem “Tive quatro, tive duas professoras em dois dias!” eles às vezes ... contam-nos sobre as suas experiências, mais tarde o que é que aconteceu... imagine “Eu tive tantas professoras e não estou tão bem preparado”, às vezes eles confessam estas coisas e dizem “Ó professora e isto e aquilo e a minha professora não deu isto, sabe, a minha turma era muito turbulenta” eles próprios já sabem...portanto, avaliam o porquê de não saberem tanto as coisas. No entanto eu acho que aqui há muita coisa que não corre bem apesar das nossas tentativas, não é? Mas há coisas perfeitamente loucas, e eu própria digo, quer dizer, uma pessoa sente-se mal pela desorganização. Então há dois anos atrás, pela questão da gripe, aquilo foi a maior confusão nesta escola, porque eles entravam na sala e depois saíam e diziam que estavam maldispostos, depois vinham para ali, para o gabinete, depois...estavam uma semana em casa de prevenção, depois quando vinham os outros colegas já tinham feito teste, depois era um de cada vez a pedir para fazer teste, mas eu não tinha ali um saco com testes ou uma mala com testes...portanto isto tudo era...foi um ano muito complicado ...a nível da transição...Entretanto há outras escolas onde eu tenho estado onde as coisas funcionam melhor, pronto, porque isto é uma escola grande, não é? Eu estive em escolas mais pequenas, mas que funcionavam muito bem...

I – Em relação à transição entre o primeiro e segundo ciclo?

Amélia – Hum, hum... a João Roiz, de Castelo Branco, para mim ao pé desta é uma escola modelo...e é uma escola de segundo e terceiro ciclo, é uma EB2,3, mas quer dizer...em todos os sentidos, portanto...

I – Que contextos é que são criados lá para promover a passagem dos alunos para o segundo ciclo?

Amélia – Fazemos mais atividades do que aqui, mesmo visitas ao exterior, lá está, a vida cultural...fazemos visitas ao exterior, por exemplo vamos organizar uma visita ao Mosteiro da Batalha e vamos mesmo e não há condicionamentos, vamos a Espanha e vamos mesmo ... e reúnem-se todas as condições para se ir a Espanha e vai-se os alunos de Religião e Moral...e cada passeio custou setenta euros...não era aqui que eu podia fazer isto. Mas quando foi do passeio a Lisboa, cada aluno teve de pagar seis ou sete euros do seu bolso ou catorze, quando foi necessário, houve alunos que, no passeio, nunca tinham vindo a Lisboa...ficaram assustadíssimos, nunca saíram da Vila de Alcains, o máximo foi até Castelo Branco, a cidade ... que fica a doze quilómetros, e nunca tinham visto Lisboa e ficaram amedrontados quando saíram da camioneta ...eu achei o máximo “Ainda bem que saímos aqui...ao pé do castelo” e depois foram ao centro comercial, que na altura ainda não havia em Castelo Branco, agora já há ... e, de fato, as coisas corriam melhor e os grupos trabalhavam também bem na preparação, bem...digo, quase não andámos à chapada dentro da camioneta no dia da visita ao Mosteiro da Batalha [ri] porque não calhou...ao Mosteiro da Batalha e centro de interpretação da Batalha de Aljubarrota, que é uma coisa maravilhosa, pronto...quem me dera poder pegar neles...nestes meninos e pô-los lá...e fomos aí também...a outro centro...eu participei noutra atividade, a de Ciências da Natureza, com um simulador, também, um centro qualquer do Alviela, no centro também vimos a gruta dos morcegos...pronto, atividades interessantíssimas.

**I – Ainda em relação a este objetivo, aqui...**

Amélia – Aqui não se pode fazer nada...eu fico muito triste, muito frustrada, a sério, são demasiadas limitações e nós também gostamos de variar um pouco ... e acho que isso também é importante para eles...ter uma boa recordação de uma disciplina “Demos um passeio incrível com o professor tal, tal” é ou não é? Isto é marcante ou não é na nossa vida? Eu acho que é! Eu tenho boas recordações dos meus professores pelas ...

Amélia - ...relações em si, agora um professor chato que todos os dias me entrega uma ficha para eu fazer de Funcionamento da Língua e que me manda fazer e ler é muito chato, mas pronto ...

**I – O que é que costumam fazer para operacionalizar este objetivo?**

Amélia – Relativamente a este objetivo, ralho muito com eles [ri]...não, a sério, não...eu digo, pronto, digo-lhes sempre “não se preocupem, porque vocês vão voltar a dar isto futuramente”...

I – Será que existem iniciativas no agrupamento que contribuam para este objetivo?

Amélia – Há, há, há...há algumas, há algumas nomeadamente logo no início do ano aquela dos padrinhos...de eles terem um padrinho que já esteve na escola e saiu, e isso é importante portanto...pronto, mas há aqui meninos do terceiro ciclo que por vezes apadrinham naturalmente os do segundo ciclo...

I – **De que forma é que tu tens contribuído para este tipo de atividades?** Existem atividades em comum? Estão ao menos planificadas?

Amélia - Algumas estão, algumas estão, algumas estão...

I – Consegues dizer-me uma, por exemplo?

Amélia – Por exemplo “Anda Cá Tu”, veio agora aí a tal oficina à escola, pronto... de fabrico de objetos pré-históricos em que as coisas...é uma atividade comum ao quinto e ao sétimo. Pediram-nos talvez que o discurso fosse um bocadinho mais elaborado...eu não assisti à do sétimo, mas assisti à do quinto duas vezes, mas acho que o discurso deve ser muito semelhante, pronto...até achei um bocadinho demais para o segundo ciclo...a atividade também já é a terceira...fui eu que propus essa atividade aqui para a escola porque havia em Castelo Branco e fiquei fascinada...mas vê-la quatro vezes [ri]

I – Mas essa atividade é para os professores ou para os meninos?

Amélia – É para os alunos, mas os professores acharam muito interessante e eu como professora achei interessantíssimo porque fiquei absolutamente fascinada da primeira vez...porque ele faz um talho de pedra como o homem primitivo...

I – E foste com as tuas turmas?

Amélia – Fui com as minhas turmas e achei fabuloso porque ele domina as técnicas...pronto, e depois eu é que propus essa atividade...eu vinha cheia de ideias de Castelo Branco, com muito folgo na altura [ri], e por mim já estavam no...ainda há o outro centro de interpretação da Batalha e fazia muitas coisas com eles e nós nesse dia fomos a Leiria e fomos ao CIB e fomos ao Mosteiro da Batalha, mas eles adoraram aquilo, adoraram mesmo...porque é um dia diferente, é uma diversificação, é o aprender no local, é estarmos... o centro de interpretação da Batalha de Aljubarrota foi construído no campo da Batalha ... e tem as covas de lobo ali ao pé e nós estamos a ver armadilhas...ali...no local, elas estão lá, é uma exposição, mas não é uma exposição vazia de sentido, daquelas só com quadros, não é? Eu posso dizer à Manuela, quando eu cheguei ao museu de Gulbenkian com os meus meninos de Alcains, eles quase...alguns deles...e foi eu que fiz a visita guiada porque não houve a oportunidade...é aquela visita que é o museu assim em dez obras ou qualquer coisa, é uma visita que eles fazem para segundo ciclo...destinada, é uma volta ao mundo apenas em dez obras. Eles passam por todas as salas, mas focalizam-se numa obra lá e interpretam... a monitora interpreta e é muito interessante e houve uma aluna que disse “Quem me dera estar aqui até ao final do dia” e essa nunca saiu mesmo da aldeia dela, nem era da vila, era da aldeia...para ela a vila era a escola. Ela vivia numa aldeia e ficou fascinada com o museu de Gulbenkian. Eu...fiquei comovida com

aquilo...e ela disse-me “Professora, eu tenho muita pena, muita pena de não poder estar aqui”...e certamente que a mãe operária fabril, com um rendimento curto, não a poderia trazer aqui e a Lisboa para irem ao museu da Gulbenkian, nem eu estou a ver uma visita em família ao museu da Gulbenkian, mas disse “E esta miúda ia longe”, pensei. E há de ir um dia, não comigo, mas...mas há miúdos que adoraram a atividade e empenharam-se. Eu tentei ver Lisboa o mais que pude. Eu sou um bocadinho dissidente e então os meus colegas foram todos descansar para... o Parque das Nações, mas eu disse “Eu quero uma atividade diferente”, de maneira que arranjaram uma camioneta só para mim. Fui a única que fiz a visita à Gulbenkian e almoçámos no jardim. Depois os meus colegas acharam que eu tinha razão, porque à tarde fomos ao teatro.

**I – Em relação ao objetivo “Potenciar a articulação nos Departamentos e entre os Departamento Curriculares”, o que tens a dizer?**

Amélia – Ah...aqui, é das tais coisas, se nós a ideia de querer fazer, fazemos muito bem. Eu procuro sempre os meus colegas, eu sou das que procuro! E gosto de falar com todos os colegas e pedir, e peço...pronto...e sei o que é que eles estão a dar muitas vezes e isto porquê? Porque nas reuniões de conselho de turma nós concluímos, pronto, e eu sei porque lhes peço o livro de Ciências, porque vejo “E vamos dar isto e porque não falar disto?” e há...

**I – Mas achas que é importante trabalhar a articulação nos e entre os departamentos?**

Amélia – É, é, acho que é, acho que é...e nós falamos disso, às vezes, nas reuniões, pronto, não propriamente a nível de departamento, mas pronto, nós somos, no fundo, veículos daquilo do que se faz no departamento...

I – E falam sobre?

Amélia – Atividades...ainda o ano passado, pronto, participei, porque lhes dava jeito ter...fomos ao museu da Ciência, pronto, vamos...pedem, nós vamos. Vamos e participamos e vamos na mesma, pronto...assim como um colega de História pode vir...isto é o mesmo que ter uma ação de formação em que estão pessoas de vários [ri]...várias disciplinas e eu...pronto, aqui há uns anos fiquei horrorizada porque havia uma colega que aparecia com uma pastinha muito bem vestida e com uma linda pastinha e depois vimos ...ahhh as fábulas de La Fontaine em azulejo. Ela ficou fascinada e pensou: “Eu tenho filhas que podiam ler as fábulas de La Fontaine” e era uma senhora professora de Matemática. Depois, por estranho que pareça, ela não sabia que se vendiam as fábulas de La Fontaine, que até se venderam já nas caixas de supermercado...e eu digo: “Como é possível?”. Na mesma forma quando fomos a um museu e ela perguntou se no século quinze já havia vidro...É uma colega aqui da escola, docente aqui da escola e até é da área de Línguas...Nós falamos dos vidros dos fenícios...sem comentários...portanto, isto faz-se e...e...temos feito o possível. Claro que há pessoas que são mais empenhadas, não é? Mas lá está, muitas vezes isto também funciona assim...há colegas, muitas vezes é por uma questão de amizade que planeiam determinados tipos de

tarefa...em Área de Projeto, por exemplo, fazia-se muito trabalhos desse género...interdisciplinares, não é? Podia-se fazer muito bem. Agora, nós podemos realizar atividades comuns, por exemplo, eu acho que há áreas...muitas vezes as pessoas até perguntam se eu sou professora de Ciências...a alimentação é uma área que me interessa imenso, porque os professores de Ciências falam dela...

Amélia – mas eu também falo dela em História. Aqui há uns anos foi-me pedido no Dia Mundial da Alimentação para falar sobre alimentação e houve um senhor professor de Educação Musical, pai de um aluno meu, que disse “Ela que dê a matéria dela e que não fale em agricultura”. Foi o recado que o senhor deu ao diretor de turma, porque naquele dia em explorei a alimentação, falei dos cereais, falei da produção biológica...assim muito por alto, por exemplo, agora há uma preocupação, isto para reduzir o número de doenças...porque é que a Língua Portuguesa não pode ser também um veículo de transmissão, portanto, de outros saberes? Porque é que eu só tenho que dar Funcionamento da Língua? Uma vez eu fiz jogos de computador com os miúdos...mostrei-lhes, estava eu com o computador à frente e eles estavam a responder porque não havia projetor na sala...e eu a alguns ... eu até digo: “Olha, vê aqui” e o senhor...e nós tínhamos sumários eletrónicos, tínhamos mesmo de o fazer na hora, não era como aqui, tínhamos mesmo que fazer os sumários eletrónicos na hora, e o senhor achou que eu que estava a...depois mandei os alunos, houve um dia que mandei fazer uma ficha enquanto eu estava a escrever o sumário e o senhor disse que eu que mandei o filho para a rua, foi o tal professor, o miúdo foi palermita porque estava conversar, estive uns minutos assim na rua... e... com outro colega, e o senhor disse que eu deixei os alunos entregues a si mesmo a fazer uma ficha enquanto eu estava no computador [ri]...isto é muito difícil, muito difícil...As pessoas preocupam-se tanto, tanto, tanto com o cumprimento do programa que isso tornou-se uma...nós estamos muito preocupados com a nossa avaliação, com o que pensam de nós, “se cumpriu, se não cumpriu”, com os resultados dos alunos, tendo a perspetiva de que os resultados deles também vão servir para a nossa avaliação, porque acaba por ser assim, não é?

I – Acabámos a entrevista. Mais uma vez, agradeço a tua disponibilidade. Obrigada.

## **Transcrição da entrevista de Inês**

I – Como já falámos, o tema da investigação que pretendo desenvolver tem a ver com a articulação curricular entre o primeiro e o segundo ciclos. Pretendo explorar essa temática. Agradeço, desde já, teres aceite participar nesta investigação. Já assinaste o protocolo de consentimento informado, portanto já sabes que podes desistir de participar em qualquer momento. Vais ter acesso às transcrições e informações que a ti digam respeito. Também anuíste quanto à realização de gravação da entrevista. Assim sendo, vamos começar.

Inês – Claro.

I – Vamos falar basicamente sobre dois temas. O primeiro prende-se com a tua caracterização enquanto professora e o segundo trata da articulação curricular entre ciclos.

Inês – Está bem.

**I – Que formação tens no âmbito do ensino?**

Inês – Ah...sou licenciada em História, fiz a profissionalização em serviço...

I – Quer dizer, fizeste primeiro a licenciatura e só depois a profissionalização?

Inês – Sim...na Escola Superior de Educação.

I – Fizeste logo a seguir à licenciatura?

Inês – Não, não. Só fiz há seis anos. Só há seis anos é que fui chamada para fazer a profissionalização em serviço.

I – Foste chamada ou propuseste?

Inês – Fui chamada, fui chamada.

Inês – Fiz a licenciatura ...há dezassete anos. Não fui logo para o ensino, eu já estava a trabalhar...na altura ia concorrendo aos miniconcursos ...ahhh...era difícil, muito difícil a colocação....por outro lado estava muito, muito agarrada ao trabalho que fazia, era um bocadinho....ah... Tinha tirado um curso para dar aulas, era esse o meu objetivo de vida, por outro lado não me conseguia desvincular daqueles anos. Estava muito ligada ao serviço, às pessoas e havia ali um conflito que era...queria muito concretizar, no fundo, o grande objetivo de vida...e por outro lado ...não queria separar-me do que tinha construído até a altura. Depois andei a concorrer aos miniconcursos...nunca me alargando muito da área de residência e era muito difícil na altura...aliás, eu na altura morava em Lisboa e concorria para a área de Lisboa e grande Lisboa...e na altura foram uns anos terríveis. Depois como é que eu consigo finalmente entrar...há catorze anos entrei no ensino...salvo erro, há catorze anos...que foi...eu venho morar para a Malveira e vou concorrer a Torres Vedras, por isso, à zona Oeste, e entrei logo...pronto. Aí consegui-me aperceber que também tinha a ver com a área geográfica, por isso se eu na altura tivesse ido para a região Oeste, não estaria aqueles anos à espera, porque eu entrei logo no concurso, o primeiro com dezanove horas, mas pronto, mas a partir daí consegui,

consegui entrar sempre no miniconcurso. Depois fui chamada para fazer a...porque depois eu tinha o problema, porque eu fiz na faculdade e não tinha via ensino e...e depois era muito difícil...na altura...conseguir sem profissionalização... e foi muito problemático, porque nós ficámos muito prejudicados por não ter a profissionalização...e a pressão em termos dos sindicatos também foi muito grande junto do Ministério, porque estas pessoas tinham anos de ensino e tinham de ter uma saída...o Ministério deveria garantir essa...porque, lá está, quando se fez a licenciatura não havia a via ensino, a via ensino aparece depois, e o que é que se faz às licenciaturas que não tinham a via ensino? Mas isto era um curso para o ensino, quer dizer, no meu caso...o de que outros não, enveredaram por outras áreas. No meu caso era via ensino, pronto. E esta falha, esta falha como é que se iria colmatar? E pronto, foi aí depois de muita pressão por parte dos sindicatos...acabou, pronto...eles abriram vagas para se fazer, então, na Escola Superior de Educação onde eu fui fazer, pronto.

I – Há quanto tempo fizeste?

Inês – Fiz há seis anos, seis anos, sim.

I – **Dás aulas há quanto tempo?**

Inês – Há catorze.

I – Parte desse tempo só com a licenciatura e posterior a isso..

Inês – E depois há seis anos fui fazer a profissionalização...

I – Mudaste alguma coisa nas tuas práticas devido à profissionalização?

Inês – Não. Sabes Porquê? Não porque infelizmente foi muito pobre, muito pobre em termos da profissionalização. Aquilo, aquilo não foi mais do que resolver-se uma situação, pronto. Foi...eu tinha aulas na Escola Superior de Educação...era...ahh literalmente um, um...como se tivesse profissionalização foi mesmo feita na escola, no duro, no dia-a-dia, aprender, desaprender, com os erros...acho que com as coisas melhores, piores...acho que é essa a aprendizagem que tive de fazer. Os professores queixam-se...quem tinha esta profissionalização, que foram milhares, de certeza, porque havia muita gente e...infelizmente não tiraram grande partido, pronto. Foi bom profissionalmente porque ficámos profissionalizadas e em termos, depois, de colocações, pronto, resolveu-se esse problema mais burocrático do que propriamente isso tenha sido uma mais-valia em termos de profissionalização pelos modos que foi feitos essa profissionalização, percebes?

I – **És professora deste agrupamento de escolas há quanto tempo?**

Inês – Vai fazer seis anos...

I – Consecutivos?

Inês – Consecutivos, sim.

I – **A que grupo de recrutamento pertences?**

Inês – Ao duzentos.

I – Do segundo ciclo?

Inês – Segundo ciclo, sim. Eu fui profissionalizada no segundo ciclo...sim, porque depois também teve a ver com isso, porque as profissionalizações depois...tiveram um bocadinho a ver com a...tiveram um bocadinho, não...eu acho que tiveram a ver com a falta de professores que havia mais de segundo e terceiro ciclo do que de secundário...e...e a maior parte...e eu vim a constatar que estavam mais no segundo ciclo, por isso, naquele ano havia de haver, possivelmente, ainda falta de profissionalizações no segundo ciclo, porque a maior parte das pessoas que eu conheço, tiraram...foi tudo parar ao segundo ciclo.

I – A tua profissionalização foi em alguma área específica ou foi geral?

Inês – Foi geral.

I – **Que anos de escolaridade lecionas este ano?**

Inês – Quintos e sextos.

I – **E disciplinas?**

Inês – História e Português.

I – Quantas turmas tens de História, quantas turmas tens de Português?

Inês – Três de História e uma de Português de quinto ano...As de História são de sexto, tenho três turmas de sexto e uma de quinto ano de Língua Portuguesa.

I - Vamos então para a parte de articulação curricular entre ciclos.

Inês – Sim.

I – **O que entendes por articulação curricular entre ciclos?**

Inês – A articulação...a articulação...curricular é conseguirmos realmente...ah...articular os conteúdos, não é? que são lecionados no primeiro ciclo...no fundo, prepará-los para um segundo ciclo e essa articulação acho que cada vez mais faz mais sentido e cada vez mais até na minha prática docente sinto mais falta disso.

I – Porquê?

Inês – Porque eu como não tenho experiência no primeiro ciclo, não sei o que se passa ou sei de uma forma muito genérica e às vezes eu sinto falta de saber o que é que se passa em termos de currículo mesmo, porque eu encontro meninos ahhh...que me...que têm falhas em aspetos...ahh...e que eu não atribuo isso à a...que foi por falta de...da...não, não, Manuela, mas não é isso...é o que eu estou a pensar...e como eu trabalho no segundo ciclo, eu gostaria de perceber, até porque se eu percebesse se calhar melhor poderia remediar essa situação. Como? Tem havido...o primeiro ciclo, felizmente, agora está a trabalhar, por causa dos agrupamentos, muito mais de frente e durante anos estávamos completamente separados e estas dúvidas que eu acho que...que...calculo que na prática docente que aparece muitas vezes ao professor ninguém me esclarecia e eu muitas vezes cheguei a telefonar a amigas minhas do primeiro ciclo para que me expliquem, me expliquem, como é que elas trabalham...a prática delas, a sensibilidade delas, que elas têm, por exemplo, porque é que os miúdos chegam ao quarto ano e leem tão mal...ou em termos da compreensão que é tão difícil eles perceberem, o que é que elas sentem

naqueles quatro anos para...o que é que acontece para isto chegar até aqui. E eu hoje acho que das coisas melhores que tem acontecido ahh...foi, foi realmente a existência dos agrupamentos, acho que foi realmente uma ideia muito boa, porque hoje, ao haver maior contacto entre nós, ao podermos ...ahhh...trocar ideias, de haver outro tipo de preocupações do primeiro para o segundo...porque eu às vezes penso também que os colegas do primeiro ciclo, se calhar agora...penso eu...no, nunca por acaso...que os colegas do primeiro ciclo hoje já terão mais alguma preocupação para com o segundo ciclo, eles vão mandá-los para o segundo ciclo, pronto. E eu hoje vejo, já olho para trás, para o percurso escolar destes meninos, com uns olhos diferentes, já percebo as coisas de uma forma diferente, graças às reuniões que há...ahh...se calhar estou aqui contigo também para aprender alguma coisa...mas isso é importante, porque cada vez mais é mais difícil ensinar, cada vez mais ...a nossa...coloca-se muitas questões. Realmente a melhor maneira de chegar a estes meninos e...e só tendo uma abordagem, realmente, das coisas muito transparente, muito... muito tentar o melhor possível, fazermos o melhor possível por eles é que se consegue porque senão é impossível...se eu não souber o que é que se passa e os professores do primeiro ciclo também não...não terem realmente...não perceberem muito bem o segundo ciclo, o que é que nós, como é que...em termos de currículo o que é que nós vamos exigir, por exemplo no quinto ano...ahh...a forma como eles aprendem cá e depois a forma como nós abordamos, por exemplo, o currículo...será que estamos a fazer bem? Será que estamos a dar continuidade? Percebes? Isso preocupa-me um bocadinho, preocupa-me um bocadinho.

**I – Conheces alguns normativos ou outros documentos onde a articulação curricular entre ciclos esteja exposta?**

Inês – Não. Eu sou péssima para os papéis e nessa base...e...é muito mais fácil eu falar com alguém com toda a humildade e perguntar: “Como é que fazes? O que é que se passa?” do que ir à procura dos papéis, porque eu tenho uma ideia dos papéis assim, Manuela, o que está normalizado, o que está...muitas vezes não é o que acontece na prática e eu muitas vezes procuro ir à prática, porque eu acho que é a realidade...e eu vejo na minha prática...uma coisa é o que está no papel e outra coisa é o que se passa dentro da sala de aula, eu sou um bocadinho avessa aos papeis [ri].

**I – O projeto educativo do nosso agrupamento tem alguns objetivos que vão ao encontro da articulação curricular entre ciclos. Gostaria que analisasses cada um dos objetivos, dizendo a tua opinião e a forma como o operacionalizas. Começamos por este: “Promover um maior envolvimento dos alunos em projetos do agrupamento.”**

Inês – Sim. Ahhh...eu acho extremamente importante porque...aliás, o ano passado dinamizei uma atividade de final de ano que envolveu uma turma que veio cá, da Mealhada, até pela acessibilidade, ahhh ...e cada vez mais eu acho que fazia sentido que era fazer atividades onde houvesse já articulação, sobretudo com os meninos do quarto ano. Porque o primeiro

período...porque é que eu penso isto? Eles quando nos chegam aqui ...ahh...isto o primeiro período é caótico, eles andam aqui o primeiro e segundo mês é muito difícil começar a trabalhar com eles de uma... forma mais consistente, porque eles andam muito perdidos, isto é tudo um grande...uma grande...tudo, tudo ...tem toda uma envolvimento, tem tudo, tudo uma complexidade para eles, para esta faixa etária, muito grande e acho que essa articulação, nem que fosse projetos pequeninos, lúdicos, mas essa proximidade, essa convivência, essa realidade que afinal...ahhh, ahhhh...fazê-los entender que isto só é maior em termos de espaço e...e em termos de alunos, mas que isto é a continuidade, e às vezes o que me...ahhh, ahhh...passa pela cabeça é que lhes dá a sensação que isto é uma coisaaaa...não é, claro que não, é uma escola...pronto, que está organizada de forma diferente em termos curriculares, mas, mas quer dizer, no fundo os objetivos são os mesmos, não é? E eles, realmente, nota-se e eu tenho sido sempre diretora de turma e, e, e as turmas do quinto ano são muito complicadas, muito complicadas, porque...ahhh...o que é que acontece? Eles muito perdidos, completamente perdidos e essa insegurança, essa, essa...o eles não se conseguem muito bem mexer cá dentro, faz com que esses problemas avancem até à sala de aula, e posso dizer, eu este ano a única disciplina que eu estou a lecionar é o português à minha turma, à direção de turma, eles interrompem-me a toda a hora. Agora está melhor, mas eles interrompem-me a toda a hora: “Professora, o almoço? Professora, isto, professora, aquilo.” E é muito difícil, é assim, tu tens que parar, pelo menos eu acho assim, tu tens que parar a aula, tens que perder...cortas o raciocínio, mas aquele miúdo...é tão importante para ele aquela dúvida que se aquilo não for colmatado tu também não vais fazer mais nada, porque ele também não vai apanhar mais nada, porque aquilo é meio-dia e ele não marcou o almoço. Isto é um exemplo. Porque ele perdeu-se completamente, perdeu-se nos intervalos ...ahh, ahh vai para a fila e depois tem medo de chegar atrasado, porque já chegou a duas ou três aulas, e não compra o almoço e vai para a aula. Depois chega à aula em pânico porque está a chegar a hora de almoço e não tem senha e isto...gerir isto tudo é muito complicado, porque eles parecem uns coelhinhos assustados que aqui andam. Normalmente as turmas de quinto ano começa-se, em termos de desenvolver competências, mais ao nível do segundo período, onde eles já começam a tratar um bocadinho a escola por “tu”, não a tratam por tu, mas já há certos aspetos em que eles já são mais autossuficientes e a partir daí eles estão mais tranquilos, têm um pouco mais de segurança e a partir daí então parte-se já para consolidar outras aprendizagens...mas o primeiro período é catastrófico! Tanto que eu penso muitas vezes...ahhh...ahhh o trabalhar, o trabalhar sobretudo com as turmas do 3.º ano e do 4.º ano, porque são as que estão mais próximas, julgo que são as que se aproximam mais, também é uma forma de desmistificar a escola grande com muitos alunos e “aí meu Deus, o que é que me vai acontecer?”. Acho que se conseguíssemos promover esses projetos...não...não vejo necessidade em ser grande...não é o grande projeto para ficar na ata que foi tudo muito lindo, não é isso que eu acho que era importante...era trabalhar mesmo com eles. Por exemplo,

às vezes passa-me pela cabeça ir...não tenho, por acaso no agrupamento...por acaso nunca se proporcionou assim a ligação a uma professora em que eu pudesse pegar nos meus, com autorização dos encarregados de educação, por exemplo ir ali à Mealhada, percebes? E os meus terem uma história, lerem uma história, um livro e irmos lá, percebes? Acho que esta, esta...olha, aos meus fazia-lhes bem porque iam apanhar ar [ri], e às vezes bem tinha vontade de ir com eles dar aí umas voltas a ver se aquela energia se gasta um bocadinho [ri]...entendes? E ter uma conceção de escola mais do que a sala de aula, porque é isso que me preocupa...a escola não é só uma sala de aula. Sabes que eu todo o ano, todos os anos, normalmente meto-me assim para aí nalguma coisa...num projeto qualquer, porque eu estou sempre a dizer que não me meto: “Eu estou muito cansada”, mas aquilo chega ao terceiro período e aquilo faz-me falta, aquele stress, aquela agitação e eu depois acabo sempre normalmente por me meter em qualquer coisa, porque a minha conceção de escola e...e...acho que eles, o envolve-los num...numa atividade para os outros, eles trabalhem em algo para envolver outros...ahhh...acho que isso os ajuda a gostar mais da sua escola ... e acho que era muito importante fazer-se isto cá dentro mas já que somos um agrupamento...acho que é...continua a ser pouco trabalharmos só para o nível de ciclo, certo? e trabalhamos o segundo ciclo, por exemplo, muito mais com o primeiro...porque depois também me apercebo de uma coisa...porque é que eu acho isto? Porque eu não me estou...se me perguntares assim: “Então mas porque é que não fazes uma atividade para o terceiro ciclo?” e eu digo, o sexto ano, o sexto ano, por exemplo, ao nível do segundo e do terceiro período, sim, para o terceiro ciclo, o quinto ano não tem, não tem...nem os do sétimo ano achariam perfeitamente normal estar a ter uma atividade do quinto ano, porque acham aquilo muito infantil, porque acham uns bebés e eles já são uns homenzinhos e umas mulheres, por isso eu acho que o quinto ano, por exemplo, deve trabalhar muito mais com o primeiro ciclo e o primeiro ciclo com o quinto ano. O quinto ano é a continuidade e os outros verem que...colegas que eles viram, já reparaste?, os que estão nos terceiros e quartos anos vão identificar em como tudo é normal, por exemplo, ao nível de um sexto ano, por exemplo, aí já poder trabalhar, articular com o terceiro ciclo, porque eles, a cabeça deles já está muito mais para o terceiro ciclo. Isto é o que eu penso [ri].

**I – E projetos? Que projetos é que se têm feito a nível de articulação? Entre esta escola e escolas do 1.º Ciclo? Tem havido, não tem? Tens participado em alguns?**

Inês – Às vezes há algumas...Sabes que eu estive muito ligada aos PCA, pronto, e os PCA, pronto, pelas suas características muito suis generis, pronto, não é que eles estivessem fora, mas pronto, era um tipo de trabalho diferente...ahhh...eu apercebo-me que já tem havido algumas, algumas participações ao nível aqui da Mealhada, participar, mas acho que se calhar essa necessidade, essa consciência de agrupamento, essa consciência de articulação...essa consciência, se calhar também...esta consciência disto tudo também é agora que os professores

se calhar começam a pensar e a refletir um bocadinho mais nessa necessidade de se aprofundar estes laços, não é?

**I – De seguida apresento mais dois objetivos ligados à articulação. Começo por este: “Desenvolver e aprofundar a ligação entre ciclos e níveis de educação e ensino, criando uma cultura de sequencialidade que se inicia na educação pré-escolar e termina no terceiro ciclo do ensino básico”.**

Inês – Sabes que isto...ah...eu muitas vezes...este, este, se calhar os professores do primeiro ciclo acham que...que os professores do segundo ciclo podem, podem...ahh...pôr em questão o trabalho efetuado no primeiro ciclo porque às vezes a forma como certas afirmações são feitas que é eles chegam-nos cá e não sabem nada...mas não há problema porque se nós formos ao terceiro ciclo eles também acham que nós nada fazemos e quando...se fossemos ao secundário eles estão convencidos que nunca ninguém trabalhou com aqueles meninos [ri] por isso eu digo: “Não há problema nenhum” porque eu...eu quando oiço estas coisas, pronto, porque é mesmo assim. É assim, cada, cada...quando nós começamos a trabalhar com um nível de ensino, nós procuramos, reagimos ao estado em que eles...ao tipo de alunos que temos...às competências que foram ou não conseguidas ou que muitas vezes foram desenvolvidas e não interiorizadas...eles chegam-nos, eu falo do segundo ciclo, que é essa a minha prática, não é?, eles chegam-nos cá e por muitas ideias que tenha, eu não consigo elevar...vá lá...ahhh...hum...não é bem elevar, eu não consigo pôr em prática muitas das coisas que acho que é essencial no final do segundo ciclo. É assim, as competências são dadas, mas muitas vezes ficam à quem da, da solidez, porque eles...por razões várias, eles não, não...não interiorizam, não consolidam, não normalizam e nós, quando chegamos ao final do sexto ano, nós sabemos que são meninos que passam para o sétimo ano já com fragilidades na aquisição de conhecimentos que seriam próprios de quem terminou um segundo ciclo, pronto. Razão que eu digo quando chegam ao sétimo ano, os professores vão pôr as mãos na cabeça e vão dizer: “Mas o que é que esta gente andou a fazer com estes meninos?”. Acredito que vão fazer exatamente o que nós fazemos, porque nós temos um padrão de alunos em que a palavra “trabalho” não existe...não existe. Tudo tem que ser o mais facilitado possível, não há trabalhos de casa na maior parte das vezes, independentemente do que eu penso sobre os trabalhos de casa, atenção...pronto, mas é, não há concentração...ahhh...não há, não há ...ahhh...eles próprios têm uma conceção de escola, escola não é igual a trabalho, escola é um sítio que eles são obrigados a vir ...que têm que estar aqui a cumprir o horário, que alguém os vem buscar, ou é uma carrinha, ou é o pai ou a avó, vão de transporte para casa, mas isto não é sinónimo de algo que é uma mais-valia para eles, isto faz parte da vida deles, mas não é um projeto deles e como não é um projeto deles ...ahhh...a luta que eu tenho todos os dias é fazer-lhe ver que isto tem de ser um projeto de vida e...ah...quando num ano, normalmente eu tenho à volta sempre...ainda este ano tenho à volta de cento e dez alunos se eu no final do ano achar que consegui

que...ahhh alguém interiorizou um ou dois alunos, não sei se haverá anos que eu consiga que esse meu objetivo seja alcançado, não é? Porque isto é só uma passagem...e nós cheios de boa vontade de ensinar meninos e...e atribuir-lhe essas competências para que eles façam delas o melhor uso acabamos um bocadinho por nos ver muito, muito, muito confinados a estes problemas todos que se nos deparam por isso...mas cada vez mais também tenho noção de uma coisa que é: “Porque é que será que quando chegam ao sétimo ano os professores acham que eles não sabem escrever?” e não sabem “que a matemática não há raciocínio” e não sabem, e não sou professora de matemática, mas se seguir pelo lado do português é verdade...e depois? O que é que se faz? Vai-se passar a chumbar os alunos todos os anos? Isso também é bom para eles? O que é que eu faço ao nível dos sextos anos? Ahhh...tento, ao nível do segundo período, a partir do segundo período, a passar, isto ao nível de História, eles trabalharem um bocadinho por objetivos, começar um bocadinho...a prepará-los...em vez de lhe dar a papa toda, em vez de lhe...de...de fazer resumos para eles já que eu faço...para o quinto ano já que eles não percebem o manual, eu decifro-lhes o manual e...e...e faço fotocópias para...para dizer a mesma coisa que está no manual, mas numa linguagem mais acessível, quando lhe dou continuidade no sexto ano começo a fazer este desmame que é em vez de fazer isto então vamos agora tentar...vamos tentar a começar a trabalhar de outra maneira, um bocadinho porque sei que no sétimo ano ninguém lhe vai fazer os resumos, por um lado porque já acham que eles são uns homens e umas mulheres, e são um bocado, pronto, temos que perceber que eles têm que ter outras competências ali ....e...essa é um bocadinho a ligação que eu sinto...ahhh...eu tenho um bocadinho de preocupação ...em que estado é que eles vão para o sétimo ano. Tento também, isto sobretudo ao nível da História, ahhh...pô-los a pensar um bocadinho, porque acho que ao nível de um...a partir do terceiro ciclo já se exige ali, já o...eles serem...terem um espírito crítico...pronunciarem-se sobre as coisas. É um trabalho que eu tento incorporar nas minhas aulas...ahhh...não ter alunos passivos, não ter alunos passivos, mas alunos que comecem a despertar para pensar um bocadinho e faço isto um bocadinho tendo em atenção que eles vão passar para outro nível de ensino e que os colegas vão exigir deles outras competências e um bocadinho prepará-los, isso tenho, isso tenho, sobretudo ao nível do sexto ano, tenho.

#### **I – Há iniciativas que envolvam os professores com vista a atingir este objetivo?**

Inês – Nos grupos disciplinares, sim. Nos grupos disciplinares...ahh...eu tenho a sorte de estar num grupo...eu sou do grupo de docentes, mas como tenho uma carga horária superior de História vou às reuniões de História. Nós temos essa sorte de...a representante do grupo é do terceiro ciclo e...e eu como falo muito com ela apercebo-me dos problemas com que eles se deparam ...ah...e acho que eles olham para os alunos já de uma maneira um pouco diferente. Os colegas do terceiro ciclo já exigem uma postura, uma atitude face à escola um pouco diferente, até porque a faixa etária é diferente. Uma coisa é receber meninos de dez anos, outra coisa é se houver alguma repetência eles chegam ali com doze, treze anos, também já é diferente

e eles olham para os alunos de maneira diferente. Esta prática...não é esta prática, esta...ahhh...esta, esta preocupação que eu tenho, sobretudo com os alunos do sexto ano, tem a ver com eu através das conversas que tenho com os colegas apercebo-me que eles já os veem de maneira diferente e eu tendo um bocadinho prepará-los para o que eles vão encontrar, sabes? Porque sei que se eu não...se eu não... não os abanar, aquilo vai ser muito complicado para eles e para os professores, porque os professores já não vão lá...ahhh...ahhh...porque nós no segundo ciclo...nós no segundo ciclo...eles, quando no segundo ciclo, nos aparecem cá, nós não temos ponta por onde...não temos. Nós vamos, no fundo, em continuidade ao primeiro ciclo, mesmo sem saber. Não temos hipótese, eles choram dentro da aula, eles chamam-nos “mãe” dentro da aula e contra isto o que é que tu fazes? Pegas num livro e dizes que queres desenvolver a competência da leitura? Ou vais ao pé dele e pões o braço por cima e vais ouvi-lo nem que seja trinta segundos? Nem que seja vais empatá-lo até ao final da aula para eles não chorar mais e não te empatar mais? No sexto ano isto é tudo mais fácil, porque eles crescem, como nós até já sentimos que o nosso papel a esse nível também já é diferente e nós passamos a exigir mais deles. Mas também te digo uma coisa, eu tenho esta preocupação, mas infelizmente acho que se trabalha pouco isto ao nível da escola ...é que nas reuniões...nas reuniões não são trabalhadas, não são. Isto é pouco trabalhado...esta...os problemas são muitos, a burocracia é muita ...ahhhh...e o tempo acaba por ser pouco para tanta coisa que nós temos que abordar, tanta coisa que temos que dar resposta, tanta coisa que temos de fazer, tanta coisa...pronto. Depois há um bocadinho ...ahhh...não é só...era como eu estava a dizer...não é só o voltar...não há nada o voltar costas, não é nada disso...há é pouco tempo para nos voltarmos todos para dentro e ver o problema, porque o primeiro ciclo está a queixar-se...costuma dizer-se: o primeiro ciclo queixa-se da pré, o segundo ciclo queixa-se do primeiro ciclo e assim sucessivamente...porque nos voltamos muito pouco para o cerne do problema.

I – Tem havido no agrupamento reuniões entre os professores do primeiro ciclo, segundo ciclo, terceiro ciclo?

Inês – Sim. Ahhh...ahhh...atenção, houve o ano passado ... tu estiveste presente ...aquela do verão...posso estar a esquecer de alguma...dessa eu lembro-me. Essa que eu achei muito interessante e achei positivo....ahhh a forma até como todos estiveram e todos quiseram dar o seu contributo... achei, achei...por exemplo... depois tivemos aquela da preparação da receção aos quintos anos. Também estiveste, não foi, Manuela? Ahhh...estivemos lá. Pronto, acho que já começa a haver algumas iniciativas. Pode estar a falhar-me alguma...

**I – Há um terceiro objetivo no Projeto Educativo relacionado com a articulação curricular entre ciclos: “Potenciar a articulação nos departamentos e entre os departamentos curriculares”.**

Inês – Sim, sim...Acho que há aí...ali uma faltazinha na articulação nos departamentos...a articulação...Nós chegamos lá com uma ordem de trabalhos, isto ...isto ao final do dia, isto...isto é assim...isto tem um bocadinho...ahhh...as reuniões são ao final do dia com não sei quantos pontos para tratar, pronto. Isto, quer se queira, quer não, também é muito limitativo. Eu digo-te, Manuela, o meu marido quando chega a casa e diz que vai para uma reunião às nove da manhã eu quase que tenho inveja, porque eu acho que ...ah...às nove da manhã é melhor. Agora ao final do dia, depois de um dia de trabalho, depois com exigências próprias pessoais da vida das pessoas, uma ordem de trabalhos de não sei quantos pontos...Manuela, não há duvida nenhuma que a articulação no departamento fica...tem...deixa muito a desejar. E existe, então, entre os departamentos curriculares...há algumas, algumas articulações que se faz...poucas, Manuela, muito poucas...tenta-se fazer mais algumas coisa, mas...

**I – Tens fomentado de alguma forma a articulação nos departamentos ou entre os departamentos?**

Inês – Eu trabalho...ah...tento trabalhar sempre ao nível do conselho de turma ...aí, sim. Ao nível do conselho de turma tento sempre articular...eu não gosto de trabalhar sozinha...acho que não tem graça nenhuma, pronto, e...como não tem graça nenhuma, isto é muito mais animado aqui com não sei quantos professores, tudo ao barulho, tudo a reclamar e a correr pessimamente, tudo com os cabelos no ar ...é assim que eu me revejo nas situações...e então tento trabalhar com os professores de EVT, com os professores de Música, depois arranjo umas peças de teatro, tudo original, não há nada copiado, certo? Fazem o texto dramático, fazem os cenários em EVT, fazem a letra e a canção em Educação Musical. Depois às vezes temos também...por exemplo com as Ciências, que é uma coisa que também ando aqui a pensar, com as Ciências que as Ciências têm uma parte, por exemplo ligada ao ambiente...são coisas que eu trabalho na Formação Cívica, cada vez mais o professor tem a responsabilidade ...dos tratamentos do lixo, dos papeis que os meninos deixam debaixo da mesa mais os pacotes de sumos amachucados e tudo mais e eu acho que esta consciência cívica tem que ser trabalhada na escola...os professores ...infelizmente a maior parte das famílias não têm essa consciência e na escola o professor tem essa consciência. Depois eu tento é articular com os professores e...e...ao nível do conselho de turma. O conselho de turma é formado...a turma tem aqueles professores ...E eu faço, ainda hoje fiz uma proposta, fiz uma proposta entre História e EVT ...ah...estas propostas...isto às vezes não dá nada bom resultado ...eu só estou a ver é que sai de lá uma mão [ri], não...eu acho que há conselhos de turma que olham para mim e dizem: “Lá vem ela! Há de chegar uma altura em que ela vai inventar alguma coisa”.

I – Porquê essa reação dos colegas?

Inês – Porque as pessoas...isto, isto é uma falta de tempo muito grande. Depois estes projetos implica nós ficarmos cá. Temos que ficar...os miúdos não se responsabilizam muito pelos trabalhos e isto tem de haver uma grande vontade do professor em pôr estes projetos para a

frente, envolver os miúdos e ficar cá e trabalhar. As pessoas já estão muito sobrecarregadas, as pessoas têm já dificuldades também de ter disponibilidade mental para essas coisas. Não é fácil, mas tento...vou tentando, é mais isso. É difícil, é muito difícil a articulação nos departamentos ...ah...porque a articulação dos departamentos ...eu posso dizer de outra maneira. Dentro de departamento é tudo mais fácil, pronto. Dentro de departamento é muito mais fácil... propor ...ahh...ahhh, pronto...depois...ahhh...para...ao nível da articulação dos vários departamentos, aí...há projetos e tem havido, mas...mas são mais difíceis pôr em prática...ah...normalmente aí o papel do coordenador ...é...é...não é tanto o papel do professor...por isso é que eu jogo no conselho de turma, porque é tudo muito mais fácil porque estamos muito mais próximos, pronto. Ao nível dos departamentos já é muito mais complicado e normalmente há alguns projetos mais...pronto, que são possíveis mas já...que são mais com os coordenadores do que com os professores.

I – Há coordenadores de projetos, é isso?

Inês – Não. Há coordenadores de departamento, percebes?, e são eles que depois vão ao pedagógico, percebes? E são eles...que dinamizam, que dinamizam, pronto.

I – Tem havido projetos nesse âmbito?

Inês – Não, mas eu acho que também continua a haver porque também...por isto que eu te estou a dizer ...falta de tempo porque depois também é muito difícil.

I – Acabámos a nossa entrevista. Agradeço a tua participação.

## **Transcrição da entrevista de Sofia**

I – Bom dia. Antes de mais quero agradecer a tua participação nesta investigação. Conforme disse, pretendo estudar a articulação curricular entre ciclos. Já assinaste o protocolo de consentimento informado e já sabes que vais ter direito a todas as informações que a ti digam respeito e ao anonimato. Podes desistir se quiseres. Também anuíste que a entrevista pode ser gravada, portanto podemos começar?

Sofia – Sim.

I – Esta entrevista contempla dois blocos. Um tem a ver com a tua caracterização enquanto professora e outro dedicado à articulação curricular entre ciclos. **Que formação tens no âmbito da docência?**

Sofia – Tenho uma licenciatura...ahhh de segundo ciclo do ensino básico, variante Português/Inglês e foi feita a prática pedagógica um que na altura na ESE dava direito a lecionar no primeiro ciclo e foi só para esse que eu concorri, apesar de continuar a não deixar o Inglês de parte, como part-time, mas trabalhei sempre no primeiro ciclo.

I – **Há quanto tempo dás aulas?**

Sofia – Este é o décimo segundo ano.

I – **És professora deste agrupamento há quanto tempo?**

Sofia – Este é o quinto ano que estou neste agrupamento.

I – Estiveste noutros agrupamento?

Sofia – Estive no agrupamento n.º1 de Vialonga, dois anos. Estive... na Castanheira do Ribatejo, numa escola que ainda estava a funcionar independentemente de agrupamentos, porque era a única. Depois agrupou-se, mas verticalmente, com...com as outras escolas no ano a seguir. Trabalhei no agrupamento de escolas de Abraveses, do distrito de Viseu, e quando...e quando comecei a trabalhar, trabalhei numa EBI, escola básica integrada do jardim de infância ao nono ano, no Alentejo, no conselho de Moura.

Sofia – Ao cento e dez. Primeiro ciclo.

I – **Que ano de escolaridade lecionas este ano?**

Sofia – Terceiro ano de escolaridade.

I – Que outros anos tens lecionado?

Sofia – Já lecionei todos, já lecionei todos os anos...ahhh...e já consegui levar uma turma do primeiro ao quarto ano.

I – **O que entendes por articulação curricular entre ciclos?**

Sofia – Sabes que nós o ano passado já levámos uma ensaboadela bem grande e uma lavagem cerebral bem grande sobre isso. Começámos...desde que eu estou neste agrupamento começou-se sempre com uma...aiii...uma luta enorme com a articulação entre jardim de infância e

primeiro ciclo, isso para mim nunca se pôs, acho que esses dois ciclos sempre articularam, sempre. Só agora, só este ano, sim...porque o ano passado aquilo ainda foi também em relação à pré, quando veio aquela senhora da ESE, que agora não me lembro o nome, também foi em relação à pré e isso para mim nunca se pôs. Neste agrupamento sempre houve essa...essa...como é que hei de dizer...ahhhh...esse histerismo que não houvesse... sempre me dei conta disto, porque no primeiro ano que eu trabalhei cá, fiz um trabalho de grupo de...de ano, na altura a coordenadora de ano era a Ana Andrade e eu fiz um grupo com duas professoras, um trabalho com duas professoras: Sara Lopes e a Cláudia, que já cá não estão.

I – Quem eram?

Sofia – Eram do meu grupo de ano. Nós tínhamos primeiro ano na altura e fizemos um trabalho exaustivo em articulação com a pré. Portanto, já desde essa altura que houve esses...esses...essa preocupação enorme. E para mim isso nunca se pôs, porque eu acho que nós com a pré conseguimos articular sempre até porque os jardins de infância estão sempre nas escolas...quase sempre, quase sempre. Eu acho que...que o que preocupa qualquer professor do primeiro ciclo, ou deve preocupar, é a articulação com o segundo ciclo.

I – Muito bem, mas aquilo que eu quero saber para já é o que entendes por articulação curricular entre ciclos.

Sofia – O que é eu não sei...o que devia ser é haver...ahhh...haver uma...haver diálogo entre os dois ciclos, entre o primeiro e o segundo ciclo haver um diálogo muito frontal de...de que objetivos é que, é que se têm de alcançar no primeiro ciclo para os alunos estarem preparados para enfrentar o segundo...ahhh...depois, claro, podem ser feitos vários tipos de trabalho em conjunto e aí já será articular.

I – E articulação curricular entre ciclos é o quê?

Sofia – É dar a conhecer...é a partilha de atividades conjuntas. Tem que ser...ahhh de um ciclo para o outro, darem-se a conhecer e trabalharem em conjunto, isso é que seria articular.

I – Podes especificar?

Sofia – Pode-se começar com as áreas que...que se repetem...repetem entre aspas...que se mantêm como a Língua Portuguesa, a Matemática e as Ciências. Pode-se começar por aí ...e as expressões, claro, e depois partir para as outras áreas, mas tem que se começar com as áreas que ...que eles têm quer num ciclo, quer noutra e não com as novidades...isso poderá vir a seguir ...

I – Envolvendo quem?

Sofia – Os alunos e os professores, por isso é que eu acho que apesar de tanta preocupação não tem havido articulação, tem-se falado de articulação e não é a mesma coisa que articular. Houve sempre atividades em que o jardim pode participar com o primeiro ciclo o que não acontece com o segundo ciclo e lá está, se calhar a distância geográfica também não possibilita isso, mas ...eu acho que...que é mais grave do que isso. Falar-se de articulação e haver essa preocupação

não é articular. Fazemos reuniões de horas e com convidados que sabem do assunto não é articular, porque a articulação tem que envolver os alunos principalmente e os professores, claro.

**I – Conheces alguns normativos ou outros documentos que abordem a articulação curricular entre ciclos?**

Sofia – Não conheço nenhum.

I – Nunca ouviste falar? Nunca leste nada em algum lado?

Sofia – Não. O ano passado eu...o ano passado, quando fomos àquela ação, não sei se foi uma ação de formação, mas àquela...aquele esclarecimento, a senhora realmente apresentou uns acetatos que referiam alguns artigos, mas eu não foi ler, por isso deve haver, mas eu não sei quais...espera, relativamente a isso...deve haver sim, porque os novos programas quer de Matemática, quer de Língua Portuguesa abordam os três...abordam todo o ensino básico, portanto, deve haver alguma lei que obriga a haver articulação, só que eu não as conheço.

I – O projeto educativo do agrupamento contempla com objetivos a articulação curricular entre ciclos. Gostaria que analisasses cada um dos objetivos e desses a tua opinião e indicasses a tua

Sofia – Que eu não conheço e já devia, porque estão no projeto.

I – Passo a ler: **“Promover um maior envolvimento dos alunos em projetos do agrupamento”**. O que te parece este objetivo enquanto medida para a articulação curricular entre ciclos?

contribuição para atingir cada um.

Sofia – Parece-me que isso para mim é que é articulação ou pelo menos tem que começar por aí. O ano passado eu estava numa escola muito perto da sede de agrupamento e quando nos chegavam aqueles convites para a semana da Matemática ou semana das Ciências ou não sei o quê eu inscrevia-me logo. Era muito complicado ir com os miúdos a pé, porque ainda é longe. É mais longe do que parece, mas far-se-ia bem a pé, só que perde-se tempo de deslocação...ou seja, eu já fiz isso, sempre tentei fazer isso, envolver as turmas que tinha em projetos do agrupamento. Por exemplo, na escola em que estou este ano não sei se vou conseguir, porque já envolve um pedido de transporte ...ahhh...se bem que eu nunca tenha tido muitos problemas com isso, porque quando quero fazer atividades desse género eu convoco os pais e arranjo boleias para todos, arranjo autorizações e quatro ou cinco pais levam-nos a todos. Só que já vai,

I – E os alunos só conseguem participar em projetos do agrupamento indo ao agrupamento?

já vai exigir outros...outros intervenientes, não é? Porque eu não posso ir com eles a pé daqui...

Sofia – Dos projetos que o agrupamento nos tem apresentado? Não, há os que são convites à escola para participar em atividades que depois ...como a bandeira da paz...atividades...o agrupamento tem promovido muitos projetos desse género. Estou a lembrar da bandeira da paz,

estou a lembrar do Comenius...só que não têm para eles a mesma visibilidade, porque eles depois não veem o resultado final e o ano passado, quando eu ia com os meus alunos a pé, à sede do agrupamento, participar nas atividades promovidas pelos alunos de lá, era diferente, tinha outra visibilidade e isso marcava-os, motivava-os, fazia com que eles quisessem conhecer melhor aquela escola, fazia-os sentir-se à vontade com a escola para onde iam ...isso, é diferente. Só que lá está, logisticamente cada vez nos é mais difícil participar em atividades desse género, porque nós...porque as escolas não têm dinheiro para transportes, não têm...para já não têm transportes, ao contrário de algumas escolas que conseguiram pensar nisso a tempo, antes dos cortes financeiros...não têm transportes, não temos autorizações para isso, não temos verbas para isso, não...parecendo que não isso acaba por ser limitativo e pode-se contornar, mas...pronto, exige que se despenda muito mais tempo, muito mais dinheiro e...e a necessidade de muito mais intervenientes, mas eu concordo com projetos desse género.

I – Concordas e tens participado?

Sofia – Sim, sempre que é possível, tenho.

I – O próximo objetivo é **“Desenvolver e aprofundar a ligação entre ciclos e níveis de educação de ensino, criando uma cultura de sequencialidade que se inicia na educação pré-escolar e termina no terceiro ciclo do ensino básico.”** Sendo um objetivo que vai ao encontro da articulação curricular entre ciclos, o que te parece? De que forma o tens promovido?

Sofia - É mais claro, mas é muito mais vago. Eu acho que isso consegue-se fazer em...em...ciclos imediatamente próximos.

I – Porquê?

Sofia - [Silêncio]. Porquê?...Ora bem, eu acho que entre...eu acho que o que se faz entre o pré-escolar e o primeiro ciclo também se passa entre o segundo e o terceiro pela proximidade geográfica, acho eu e não só...talvez por causa da proximidade entre os professores do pré-escolar e do primeiro ciclo e depois o mesmo se passa entre os do segundo e os do terceiro. Há um corte é ali entre o primeiro e o segundo ciclo...aí é que eu acho que se quebra um bocado a sequência...

I – Mas achas necessário criar uma cultura de sequencialidade entre os ciclos?

Sofia – Eu acho imprescindível, só que eu acho que isso é muito vago, ou se concretiza isso em outros sub-objetivos ou então...

I – Como é promoves a sequencialidade tendo em vista o segundo ciclo, por exemplo?

Sofia – Não consigo ver como é que se promove isso entre os quatro ciclos ...

I – Especifica a tua ação nesse âmbito enquanto professora do primeiro ciclo.

Sofia – Temos que ver, lá está...

I – O que é que fazes?

Sofia – O que é que eu faço? O que eu faço é aquilo que o agrupamento promoveu este ano que é uma análise conjunta...uma análise das metas de aprendizagem de final do primeiro ciclo e as metas de segundo ciclo, houve encontros, pronto, houve encontros presenciais com os professores das áreas de Matemática e Língua Portuguesa e assim, sim, consegue-se perceber muito bem o que é que um ciclo espera do outro, um do outro, exatamente, se bem que o primeiro ciclo não crie muitas expectativas em relação ao segundo é mais o segundo em relação ao primeiro. É a única coisa que eu...que eu me lembro de ter feito. Eu acho que se pudesse haver um momento de reflexão, não só das metas, mas partir mesmo para os programas, para os programas, para o tipo de...não é conteúdos, é temas...temas abordados, acho que seria isso concretamente desde a pré até ao terceiro ciclo. Acho que há temas comuns a todos os ciclos, têm é que haver um momento de reflexão conjunta com os professores de todos os ciclos, porque há temas que se conseguiriam trabalhar ao longo da vida escolar dos alunos, porque se mantêm.

I - O objetivo seguinte é **“Potenciar a articulação curricular nos departamentos e entre os departamentos curriculares”**.

Sofia – Potenciar a articulação curricular nos departamentos ...e entre os departamentos...

I – A articulação curricular nos departamentos remete para nós, enquanto professores...

Sofia – Claro...sim, é onde tem que começar, mas...potenciar a articulação nos departamentos e entre os departamentos...no segundo e no terceiro ciclo entre as diferentes áreas, pois porque também há temas tratados na História que são tratados no Português e há...e...há temas tratados nas Ciências que são tratados na História...

I – E como é que é aqui, no primeiro ciclo?

Sofia – No primeiro ciclo há a monodocência, portanto...

I – A minha pergunta é: o que é que te parece este objetivo? Se achas que é importante para a concretização da articulação curricular? E como é que tens potencializado o objetivo?

Sofia – Nada, não temos...Pronto, nos departamentos nós temos sempre potencializado a articulação com a...com o departamento que é o pré-escolar. Isso sempre houve. E agora começou-se então a pensar em articular com outros departamentos e começou-se com o de Matemática e com o de Língua Portuguesa, para já.

I – O que é que achas do objetivo?

Sofia – Eu acho que deve ser, é assim que deve ser...

I – Porquê?

Sofia – É assim que tem que ser. Tem que se começar...os professores é que têm que começar a pensar em fomentar atividades de articulação para depois isto passar para os alunos....tem que começar nos professores, claro.

Sofia – De que forma tens contribuído? Que situações tens tu promovido no departamento do primeiro ciclo para desencadear a articulação curricular?

I – Não tenho promovido muito...naquilo que o plano anual de atividades nos exige ou nos sugere sempre que posso estou envolvida com a pré, mas é mais, é mais o jardim de infância desta escola que nos tem envolvido nas atividades deles e depois aí eu consigo articular ...parte do que eles nos dão para...para o que o primeiro ciclo nos exige. Isso eu consigo fazer mais ou menos...para não haver um corte, por exemplo quando nós fomos ver a exposição do Corpo Humano...ahhh...nós partimos da descrição que os meninos do jardim de infância tinham feito de uma menina para eu dar a descrição, que fazia parte dos conteúdos do terceiro ano, e dei a descrição a partir dessa motivação. Consigo visua...consigo articular, mas se tivesse havido um encontro, uma conversa anteriormente, eu não tinha mudado a minha planificação, tinha já feito uma planificação concisa e coerente e já sabia que, depois da exposição da pré, é que dava a descrição e não houve e eu consegui articular, consegui-me adaptar.

I – Então como é que achas que se podia fazer?

Sofia – Olha, podia-se fazer de muitas maneiras. Podia-se fazer em reuniões de conselho de docentes, podiam...porque é assim...hoje em dia usa-se o mail para tudo, usa-se o email, o correio eletrónico para tudo e o nosso agrupamento continua infelizmente a fazer reuniões de conselho de docentes que são de transmissão de informações. Eu sei que há informações muito importantes e sei que há muita gente que não lê o mail com atenção. No entanto ninguém pode alegar que não tem conhecimento das coisas. As nossa reuniões deviam ser encontros produtivos, de troca de experiências...é claro que eu não digo isto nas reuniões, mas quando me é pedido uma avaliação por escrito eu dou esta opinião...e agora que me estás a perguntar, dou esta opinião, não é?, mas eu vou às reuniões de conselhos de docentes sabendo que vou...que vão ser transmitidas uma série de informações durante duas horas ou mais e que nessa altura nós podíamos estar a partilhar outras coisas que, se calhar, nos dariam muito mais ...ah....sei lá, que potencializavam algumas atividades mais ricas, porque não há muito tempo livre para reuniões e não há muito tempo livre com horários disponíveis para todas as pessoas, portanto teria que ser numa altura dessas...não sei...

I – Muito bem. Acabámos a nossa entrevista. Muito obrigada.

## **Transcrição da entrevista de Maria**

I – Muito bom dia. Muito obrigada por teres aceite participar nesta investigação. Vamos fazer a entrevista que já tinha proposto e que anuíste. Terás acesso à transcrição como a toda a informação que a ti diga respeito, antes da sua divulgação. Podes desistir em qualquer momento, se assim pretenderes.

Maria – Participo com todo o gosto.

I – Gostava que me disseses que formação tens no âmbito da docência.

Maria – Sou licenciada em professores do ensino básico. Inicialmente fiz um bacharel e depois fiz logo...portanto, aquilo foi o primeiro ano em que havia bacharel para os professores do ensino básico e depois segui logo e fiz a licenciatura. Portanto sou licenciada em ensino básico pelo ISCE.

I – Há quanto tempo dás aulas?

Maria – Dez, dez anos.

E – Consecutivos?

M1 – Sempre consecutivos.

I – No primeiro ciclo?

Maria – Sempre no primeiro ciclo. Eu não tenho formação para o segundo ciclo. Só tenho formação para o primeiro ciclo. Fui quatro anos contratada. Durante esses quatro anos...num ano letivo era capaz de trabalhar em quatro escolas diferentes, a partir do momento em que me tornei QZP pronto...

I – Quadro de zona pedagógica?

Maria – Quadro de zona pedagógica há dez anos.

I – Dás aulas neste agrupamento de escolas há quanto tempo?

Maria – Com este ano letivo, há três anos letivos consecutivos.

I – A que grupo de recrutamento pertences?

Maria – Ao cento e dez. Ao grupo cento e dez que equivale ao 1.º ciclo.

I – Que anos de escolaridade lecionas?

Maria – Neste ano leciono dois anos de escolaridade...leciono o terceiro ano e o quarto ano...

I – E durante o teu percurso profissional deste aulas a que anos?

Maria – A todos. Ao primeiro ano, segundo, terceiro e quarto ano de escolaridade.

I – O que entendes por articulação curricular entre ciclos?

Maria – O que eu penso ... é no trabalho que cada ciclo, neste caso entre o primeiro e o segundo ciclo, pode fazer em conjunto, em parceria... aahh...partilhando ideias, trabalhando os mesmos temas...ahhh...ganhando experiências, por exemplo, eu sendo do primeiro ciclo poderia

participar numa aula do segundo ciclo e vice versa...portanto, é mais, é mais...é partilha mesmo de trabalho e de aprendizagem...é troca de trabalhos, de ideias, de ajudas ...

I – Conheces alguns normativos legais ou outros documentos que contemplem a articulação curricular entre ciclos?

Maria – Não, não conheço.

I – O projeto educativo do nosso agrupamento contempla a articulação curricular entre ciclos.

Maria – Ah, sim?! [ri]. Que boa notícia! [ri].

I – O projeto educativo do agrupamento tem alguns objetivos no âmbito da articulação curricular. Proponho que dêes a tua opinião e o que fazes para concretizar cada um deles, está bem?

Maria – Está bem.

I – Qual a tua opinião sobre o objetivo “Promover um maior envolvimento dos alunos em projetos do agrupamento”?

Maria – Parece-me que faz todo o sentido...os alunos sejam de que ciclo for, podem trabalhar para um mesmo projeto, não é? Não é isso? Nós temos feito isso através, por exemplo, do jornal escolar...temos partilhado...as crianças elaboram textos, uns individuais e outros coletivos, e depois enviamos os nossos trabalhos com as atividades que têm sido feitas para serem partilhadas e lidas por todos os alunos, neste caso do agrupamento, de todos os ciclos, desde o pré-escolar ao segundo ciclo.

I – Mas há projetos no âmbito da articulação interescolas?

Maria – Penso que sim, posso estar errada em considerar isso um projeto, mas por exemplo, o “M Igual?” que é um projeto que abrange desde a pré até ao segundo ciclo. É um projeto que trabalha os direitos universais das crianças, dos valores, dos direitos humanos, da paz e da não violência...esses valores...e todo o agrupamento trabalha, todos os ciclos trabalham...

I – E tu trabalhas? De que forma?

Maria – Eu trabalho. Por exemplo, eu, quando digo eu, eu como escola, porque aqui na escola como somos pouquinhos quando trabalhamos a nível de projetos, trabalhamos sempre com o jardim de infância e o primeiro ciclo. Nós fizemos agora...agora...novembro um trabalho em parceria com o jardim de infância de Salemas também, em que trabalhámos os direitos universais da criança. Portanto, fizemos vários corpos humanos de tamanhos diferentes com as cores que cada direito representa e juntámo-nos todos, estivemos todos a pesquisar, desde os mais pequeninos aos mais crescidos, materiais para compor cada cor, porque cada cor representava um direito. Depois cada um apresentou esse trabalho e foi muito giro porque envolveu todos os alunos, desde os mais pequeninos. A seguir enviámos esse trabalho para o jornal da escola e foi partilhado com os meninos do segundo ciclo.

I – Como é que este tipo de projetos podem ser possíveis? De que forma?

Maria – Temos meios para os desenvolver, temos a internet...eu acho que é viável, é fácil de fazer, se quisermos.

I – O que te parece o objetivo “Desenvolver e aprofundar a ligação entre ciclos e níveis de educação e ensino, criando uma cultura de sequencialidade que se inicia na educação pré-escolar e termina no terceiro ciclo do ensino básico”?

Maria – Também me parece muito pertinente. Talvez aqui haja alguma dificuldade em fazer a sequencialidade de ...criar a sequencialidade através da articulação ... porque para isto já é preciso que os docentes planifiquem em conjunto, certo? Não podem...não é só partilhar o que nós fazemos com o que eles fazem, não é uma coisa assim já tão simples. Para fazer isso é preciso haver uma planificação.

I – Achas que no agrupamento se têm fomentado iniciativas no sentido de promover a sequencialidade entre ciclos?

Maria – Bem, este ano criou a possibilidade ... e o ano passado...o ano letivo passado também criou a possibilidade de haver formação de...de...de articulação no âmbito da Língua Portuguesa...o ano passado foi pré-escolar/1.º ciclo, este ano será primeiro ciclo/ segundo ciclo, portanto ao implementar essas formações para os professores e educadores...ahhh...já está a dar ... talvez os primeiros passos nesse sentido. O ano passado, quando terminou o ano letivo, ficou combinado que para não haver uma distância tão grande entre colegas do primeiro ciclo, especialmente do quarto ano, e os colegas do quinto ano e depois mesmo para a adaptação das crianças à escola...que estão no primeiro ciclo depois para irem para a Sttau...ahhh...foi combinado que no início deste ano letivo haveria um apoio por parte dos professores do primeiro ciclo em acompanhar os seus alunos que passariam para o quinto ano e iam ser recebidos pelos colegas de quinto ano. Portanto, houve reuniões, houve uma receção aos alunos também de forma diferente, já este ano letivo e...e eu penso, apesar de não ser do quarto ano o ano passado, mas eu penso que houve uma reunião...reuniões, pelo menos uma ou duas houve, entre os colegas do quarto ano e quinto ano para aferir as metas de transição do quarto ano para o quinto ano para matemática e língua portuguesa.

I – E tu? O que é que fazes para aprofundar a ligação entre ciclos e para promover a sequencialidade?

Maria – Tenho feito formações...tenho feito a formação para aprender a fazer e abrir também a minha cabeça relativamente a isto...porque é complicado assim também de um dia para o outro!...Este ano tenho feito um trabalho mais direcionado para...para a transição de ciclo também com a ajuda da formação que estou a ter. Neste momento o que eu tenho feito assim...que nunca fiz em anos anteriores é trabalhar diretamente com o professor do 2.º ciclo, neste caso ele é de História, e temos partilhado ideias e trabalhos. O professor já veio cá uma vez. Para eles foi muito importante porque eles contactaram com uma pessoa diferente, desenvolvemos uma aula de História com Língua Portuguesa diferente...ficou a promessa de

irmos visitar também a escola dele que é a futura escola dos meninos, não é? Nesse sentido este ano estou a fazer isso...ahhh e vamos com frequência à internet ver se os colegas...também partilhamos mensagens e fotografias e trabalhos pela internet com essa turma de sexto ano...Assim em termos de conteúdos, na parte de Língua Portuguesa, tenho ... treinado as provas de aferição ...que não tem nada a ver! [ri] ... não sei, não sei...

I – Achas que o objetivo é pertinente para a articulação curricular?

Maria – É pertinente, mas é mais difícil do que o anterior porque tem que haver uma aproximação entre colegas para podermos trabalhar em conjunto para chegar a essa articulação. Em relação à sequencialidade curricular...de aprendizagens...pensar que os alunos quando chegam a nós já trazem conhecimentos e o que é esperado deles quando vão para o outro ciclo...esquecemo-nos...eu tenho ainda dificuldade em pensar assim...sobre o segundo ciclo sei muito pouco, as rotinas deles, o que é que eles fazem...o que eles escrevem... Eu preparo os alunos...eu ainda não consegui encontrar...claro que para os meus de quarto ano tenho um discurso...falo com eles de forma diferente...puxo muito por eles...quero que eles cresçam um bocadinho em autonomia...trabalho a parte do discurso e do incentivo.

I – Relativamente ao objetivo “Potenciar a articulação nos departamentos e entre os departamentos curriculares”, o que te parece?

Maria – Parece-me bem potenciar a articulação curricular nos e entre os departamentos curriculares...porque é nos departamentos...nestas reuniões de departamento que temos e é nestas que fazemos o balanço de atividades...se as coisas correram bem. É falado também em projetos, nas coisas que podemos implementar e que não devemos, no que está bem feito ou mal feito...mas eu acho que...já está a dar alguns passinhos aqui no agrupamento relativamente à articulação nos departamentos, mas destes o que necessita mais é articular os departamentos, porque eu não sei o que se passa no pré-escolar nem no segundo ciclo...eu sei o que se passa no primeiro ciclo, nos outros não sei.

I – Tu achas que nas reuniões de departamento do primeiro ciclo se tem valorizado a articulação curricular?

Maria – Tem...de há dois anos para cá tem-se melhorado. Há sempre uma tendência de aproximação ao pré-escolar, mas já se começa ... já começaram a entender nestes últimos tempos a necessidade de haver uma aproximação e uma articulação com o segundo ciclo...mas não há atividades promovidas pelo departamento que visem a articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo.

I – E tu tens promovido a articulação curricular no departamento?

Maria – Não, não tenho. Tenho partilhado as experiências que tenho tido na formação...portanto, os trabalhos, todas as aulas e as experiências que tenho tido na formação de articulação entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo ...tenho partilhado com os colegas de

departamento e com a direção... Tenho falado por acaso bastante sobre isso e é a única coisa que tenho feito, mas não tenho sugerido nada, não.

I – Acabámos a entrevista. Mais uma vez, muito obrigada pela tua colaboração.

Maria – Muito obrigada.

**ANEXO V**  
**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA INVESTIGAÇÃO AOS**  
**ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

## Pedido de autorização para investigação aos Encarregados de Educação

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Sou professora do 1.º Ciclo e formadora de professores no agrupamento de escolas n.º 1 de Loures. Estou a fazer o Mestrado em Supervisão em Educação, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. No âmbito da tese de mestrado, encontro-me a realizar uma investigação subordinada ao tema “O fim de um ciclo? A coconstrução da articulação curricular entre o 1.º e o 2.º Ciclos”.

A investigação está a decorrer durante o presente ano letivo, no agrupamento de escolas [REDACTED], tendo sido autorizada pela diretora do referido agrupamento. Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à realização de entrevistas para conhecer a opinião dos alunos relativamente ao assunto em estudo. Para o efeito, solicito a sua autorização para entrevistar e áudio-gravar o seu educando.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Investigadora

(Professora Manuela Coelho)

---

### Autorização

Eu, .....

Encarregado de Educação do aluno .....

....., n.º ....., da turma.....,

autorizo que a Professora Manuela Coelho entreviste e grave em áudio o meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data: ...../...../2012

.....

(Assinatura do Encarregado de Educação)

## **ANEXO VI**

### **GUIÃO DE ENTREVISTA EM GRUPO AOS ALUNOS**

## GUIÃO DE ENTREVISTA EM GRUPO

Alunos do 6.º ano do Ensino Básico

BLOCOS	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
BLOCO A Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir autorização aos Encarregados de Educação para a realização da entrevista aos educandos</li> <li>• Motivar os entrevistados</li> </ul>	f) Explicar o tema e os objetivos do trabalho; g) Solicitar a colaboração dos entrevistados, explicitando a sua importância para o prosseguimento do estudo; h) Garantir o anonimato; i) Garantir informação sobre o resultado da investigação antes da publicação; j) Pedir autorização para a gravação áudio da entrevista.
BLOCO B Identificação dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a idade</li> <li>• Identificar a naturalidade e a nacionalidade</li> <li>• Identificar o ano de escolaridade</li> <li>• Identificar o tempo de permanência do aluno no agrupamento</li> </ul>	f) Que idade têm? g) Em que cidade e país nasceram? h) Em que ano de escolaridade estão? i) Desde que entraram na escola, estiveram sempre neste agrupamento?
BLOCO C Perspetivas e expectativas sobre a escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar perspetivas sobre a escola</li> <li>• Identificar expectativas sobre a escola</li> </ul>	a) Acham que a escola é importante? Porquê? b) Gostam de andar na escola? Porquê? c) Já reprovaram algum ano? Se sim, em que ano? Porquê? d) Pensam estudar até quando? e) Que profissão gostariam de ter?
BLOCO D Segundo ciclo vs primeiro ciclo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar cada um dos ciclos</li> <li>• Identificar semelhanças e diferenças entre os ciclos</li> <li>• Caracterizar os comportamentos em cada um dos ciclos</li> </ul>	a) Como é a escola do segundo ciclo? b) O que gostam mais da escola do segundo ciclo? c) O que gostam menos da escola do segundo ciclo? d) Como era a escola do primeiro ciclo? e) O que gostavam mais da escola do primeiro ciclo? f) O que gostavam menos da escola do primeiro ciclo? g) Que semelhanças existem entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo? h) Que diferenças existem entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo? i) Como é o vosso comportamento no segundo ciclo em relação ao primeiro ciclo? Porquê?
BLOCO E Transição para o quinto ano de escolaridade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever o processo de transição do 4.º para o 5.º ano</li> <li>• Identificar diferenças das aulas, dos professores e das notas entre o 4.º ano e o 5.º ano</li> <li>• Caracterizar o comportamento no 5.º ano em relação ao 4.º ano</li> </ul>	a) Quando vieram para o 5.º ano, houve alguma atividade de receção aos alunos? Se sim, como foi? b) Como foi a vossa adaptação ao 5.º ano? Porquê? c) Como acham que deveria ser a passagem dos alunos do 4.º ano para o 5.º ano? d) Conheciam a escola e/ou professores do 2.º ciclo quando vieram para o 5.º ano? Se sim, porquê? e) Conheciam colegas da turma do 5.º ano? Porquê? f) As aulas do 5.º ano foram diferentes das aulas do 4.º ano? Porquê? g) Existiram diferenças entre o (s) professor (es) do 4.º ano e os professores do 5.º ano? Quais?

(Continua)

## GUIÃO DE ENTREVISTA EM GRUPO

Alunos do 6.º ano do Ensino Básico (Continuação)

BLOCOS	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
BLOCO E Transição para o quinto ano de escolaridade	<ul style="list-style-type: none"><li>• Descrever o processo de transição do 4.º para o 5.º ano</li><li>• Identificar diferenças das aulas, dos professores e das notas entre o 4.º ano e o 5.º ano</li><li>• Caracterizar o comportamento no 5.º ano em relação ao 4.º ano</li></ul>	<p>h) Como foram as vossas notas do 5.º ano em relação às notas do 4.º ano? Porquê?</p> <p>i) Como foi o vosso comportamento no 5.º ano em relação ao 4.º ano? Porquê?</p>
BLOCO F Articulação curricular	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar experiências de articulação</li></ul>	<p>a) Quando andaram no primeiro ciclo participaram em atividades que envolvessem colegas e/ou professores do mesmo nível de ensino e/ou de outros níveis de ensino? Se sim, quais?</p> <p>b) No 5.º ano participaram em atividades que envolvessem colegas e/ou professores do mesmo nível e/ou de outros níveis de ensino? Se sim, quais?</p> <p>c) Neste ano já participaram em atividades que envolvessem colegas e/ou professores do mesmo nível e/ou de outros níveis de ensino? Se sim, quais?</p>
Agradecimentos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Manifestar agradecimento pela colaboração e disponibilidade</li></ul>	<p>j) Reforçar a importância da disponibilidade e colaboração para a realização da entrevista</p>

**ANEXO VII**  
**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AOS ALUNOS**

I – Que idade têm?

Tiago – 12 anos.

Xavier – 11 anos.

Álvaro – 12 anos.

Alves – 11 anos.

I – Em que cidade e país nasceram?

Tiago – Eu nasci em Lisboa. O país é Portugal [ri]

Xavier – Eu também.

Alves – Eu também.

Álvaro – Tal como os meus colegas....

I – Em que ano de escolaridade estão?

Xavier – Estamos todos no sexto ano, somos todos da mesma turma [ri].

I – Desde que entraram na escola, estiveram sempre neste agrupamento?

Álvaro – Desde o 1.º ciclo?

I – Sim, desde que começaram a andar na escola...

Tiago – Sim, eu sim.

Álvaro – Sim.

Alves – Eu também.

Xavier – Eu igual...

I – Acham que a escola é importante? Porquê?

Tiago – Sim, porque permite-nos ter conhecimentos para o futuro.

Alves – Concordo com o Tiago.

Álvaro – A escola dá-nos instrução para fazer coisas na vida...

Xavier – Sim...as pessoas aprendem o que sabem na escola...

I – Gostam de andar na escola? Porquê?

Alves – Eu gosto de aprender e ...e fazer amigos!

Tiago – Porque a escola dá-nos conhecimentos...eu também gosto de andar na escola pelos colegas que tenho...isso para mim é importante.

Xavier – Para além de aprender...quero ser alguém na vida...também há as amizades que fazemos na escola...

Álvaro – Eu gosto da escola porque aprendo e ...os amigos...

I – Já reprovaram algum ano? Se sim, em que ano? Porquê?

Tiago- Não, nunca.

Álvaro – Não.

Xavier – Não.

Alves – Não.

I – Pensam estudar até quando?

Álvaro – Até ser possível...

Tiago – Eu também.

Alves – Eu também.

Xavier – Eu quero ir para a universidade!

I – Que profissão gostariam de ter?

Tiago – Engenheiro informático.

Alves – Cientista.

Álvaro – Bombeiro.

Xavier – Biólogo marinho.

I – Como é a escola do segundo ciclo?

Tiago – É diferente do 1.º ciclo...há diferenças de idades...o nosso estado físico e psicológico muda...crescemos, entramos na adolescência...

I – Entram na adolescência? Como é isso?

Tiago - ...não sei muito bem, mas mudamos...o nosso corpo começa a ficar diferente...começamos a pensar em coisas diferentes e a falar de outras coisas...outros...outros interesses[ri]

I – E para vocês? Como é a escola do segundo ciclo?

Alves – É ...diferente...mais confusa...há muitas salas, mais livros...

Xavier – O número de alunos é maior...há muitas idades diferentes.

Álvaro – Há mais responsabilidade...é mais exigente...

I – O que gostam mais da escola do segundo ciclo?

Xavier – O tamanho e os conhecimentos que nos dá.

Tiago – Aprender e fazer amizades.

Alves – Estudos...os amigos...a quantidade de atividades...

Álvaro – Os amigos novos e...também...os conhecimentos.

I – O que gostam menos da escola do segundo ciclo?

Tiago – A problemática...os mais velhos julgam-se superiores e os mais novos são vistos como inferiores...

Alves – A diferença de idades...os mais velhos julgam-se os maiores...

Xavier – Os chamados “rufias”...os que fazem mal às crianças mais novas...

Álvaro -...pois, os mais velhos!

I – Como era a escola do 1.º ciclo?

Xavier – Era mais pequena e acolhedora.

Alves – Concordo!

Tiago – Era melhor...era pequena...as pessoas eram mais próximas e não havia tanta diferença de idades entre os alunos...

Álvaro – Eu era da mesma turma do Tiago...e...e...eram todos mais chegados...

I – O que gostavam mais da escola do 1.º ciclo?

Tiago – Dos adultos porque nos ajudavam...

Alves – A ligação que havia com os adultos... funcionários e professores

Álvaro – Os adultos ajudavam-nos a ultrapassar os maus momentos

Xavier – Da professora porque houve uma vez que até pagou uma visita a um colega que não podia e não se importou... estava ali para os bons e maus momentos...

I – O que gostavam menos da escola do primeiro ciclo?

Alves – Eu gostava de tudo.

Tiago – Às vezes havia problemas... porque a escola estava num bairro social...

Álvaro – Sim... às vezes havia umas confusões... e alguns alunos também tinham a mania da superioridade...

Xavier – Os funcionários eram severos e injustos!

I – Que semelhanças existem entre o 1.º e o 2.º ciclo?

Tiago – Fazer novos amigos...

Alves – Sim, sim...

Álvaro – Também concordo...

Xavier – O mesmo nível de estudo.

I – Que diferenças existem entre o primeiro e o segundo ciclo?

Tiago – Mais castigos severos... as características da escola e há mais pessoas...

Alves – A escola é maior, há mais problemas... o nível de estudo é maior... as casas de banho estão sempre sujas [ri]

Álvaro – O tamanho... há mais matéria, as contínuas são mais rígidas e há regras injustas.

Xavier – A escola é maior... há diferentes funcionários... há mais matérias.

I – Como é o vosso comportamento no segundo ciclo em relação ao primeiro ciclo? Porquê?

Alves – Passei a estudar mais...

Álvaro – Aplico-me mais...

Tiago – Mudou a atenção... estou mais atento porque a matéria é mais difícil...

Xavier – Mudou porque é preciso estar mais atento...

I – Quando vieram para o 5.º ano, houve alguma atividade de receção aos alunos? Se sim, como foi?

Tiago – Houve a apresentação dos professores no primeiro dia... ah... e para a gente ter mais segurança houve os ditos padrinhos... que nos tratassem como se fossem nossos irmãos e nos ajudassem... ah... pelo menos no nosso caso a turma que nos calhou... nunca era de... nunca falava connosco. Foi só aquilo muito bonito no início, mas depois cada um foi para a sua vida. Até foi isso discutido numa assembleia da nossa turma e realmente foi aprovado que não nos ajudavam muito.

Álvaro – Concordo com o meu colega Tiago porque...nalguns casos...foram um porto seguro ... mas foi só em muitos poucos casos na nossa turma.

Xavier – Concordo com o meu colega Tiago. Os nossos ditos padrinhos só nos ajudaram numa situação que foi na apresentação da escola ... mostraram-nos os sítios, as salas...e foi isso.

I – Então como acham que devia ser?

Tiago – Eu acho que...eu não sei o meu dia de amanhã, não sei se vou ser igual a eles se for padrinho, mas...eu acho que se fosse para isso não se candidatavam a ser padrinhos...

I – Então como acham que a receção devia ser?

Tiago – Devia ser mais acolhedora...

Alves – Ah...acho que a receção devia ser...como aquilo que o Tiago tinha referido...deviam de dar mais sensação de segurança porque por nos apresentar a escola não é muito, apesar de nos fazer alguma diferença, não é assim tanta...de nos ajudarem em algumas situações.

I – Vocês referem só os colegas. Vocês acham que a receção deve ser feita só pelos colegas?

Álvaro – Eu concordo com os meus colegas, mas também ...mas não acho que seja só a nível de padrinhos...dos nossos colegas...ah...fazerem essa receção. Os professores e os funcionários deviam também dar essa sensação de segurança.

Xavier – Concordo com o meu colega Álvaro.

Tiago – Os professores acho que nos receberam bem. Os funcionários é que não...

I – Como foi a vossa adaptação ao 5.º ano?

Xavier – Antes de vir para o 5.º ano tinha alguns problemas...não sabia como iria ser com os alunos mais velhos...tinha receio, mas depois não aconteceu nada...

Álvaro – Foi uma boa integração.

Alves – Eu também acho.

Tiago – Foi uma boa adaptação, foi boa...

I – Conheciam a escola e/ou professores do 2.º ciclo quando vieram para o 5.º ano. Porquê?

Tiago – Eu conhecia esta escola porque a minha irmã tinha frequentado esta escola, mas a nível de professores conhecia poucos, alguns foram da minha irmã....mas a maior parte não conhecia.

Alves – Não conhecia.

Álvaro – Não.

Xavier - Conhecia parte da escola, pois o meu irmão já a tinha frequentado e também conhecia alguns professores porque o meu pai tem um estabelecimento e os professores costumam lá ir, às vezes.

I - Gostariam de ter conhecido (melhor) a escola e/ou professores do 2.º ciclo antes de virem para o 5.º ano? Porquê?

Álvaro - Sim, porque podia transmitir-nos mais segurança...

Tiago – Eu achava importante para facilitar... por exemplo a conhecer os caminhos para as salas ou a ter ...conhecer caras menos estranhas...mais próximas...

Alves – Para nos sentirmos mais próximos...

I – Conheciam colegas do 5.º ano? Porquê?

Tiago – Eu conhecia grande parte dos meus colegas porque...ah...a maior parte frequentava a minha escola...mesmo que não fosse...ah...muitos deles eram da minha turma...acho que não mudou muito e adaptei-me muito bem por causa disso.

Alves – Vieram menos...vieram só cinco a contar comigo e acho que é só isso...

Xavier – Ah...conhecia os colegas que vinham comigo da outra escola, mas também conhecia alguns colegas de outras escolas...como o meu colega Tiago e o meu colega Álvaro...já conhecia alguns...

Álvaro – Concordo com os meus dois colegas...

I – As aulas do 5.º ano foram diferentes das aulas do 4.º ano? Porquê?

Tiago – As aulas foram diferentes porque no primeiro ciclo não era tudo misturado, mas a professora dava por partes a matéria. Aqui não, temos um professor por cada disciplina. As disciplinas são dadas de diferentes maneiras e em diferentes salas.

Xavier – Concordo com o meu colega Tiago em todos os sentidos.

Álvaro – Concordo com eles.

Alves – Eu também.

I – Existiram diferenças entre os professores do 4.º ano e os professores do 5.º ano? Quais?

Tiago – Eu acho que houve porque no primeiro ciclo...pelo menos a mim foi a mesma professora do primeiro ao quarto e então havia uma maior amizade, um maior aconchego e isso...aqui os professores, normalmente, mudam de ano para ano. Como há muitos professores nunca há assim uma ligação tão grande.

Alves – Tive a mesma professora desde o primeiro ao quarto ano só que tinha atividades extracurriculares e aí os professores também estavam sempre a mudar... a quantidade de professores do segundo ciclo e do primeiro é muito diferente.

I – A quantidade é uma diferença, de facto. E a diferença entre eles?

Alves – A simpatia.

Tiago – Isso também varia de professor para professor...

Alves – Acho que os professores do 1.º ciclo eram simpáticos...metiam-se connosco e os do segundo ciclo...alguns são simpáticos e outros são mais rigorosos...varia de pessoa para pessoa...

Xavier – A minha professora foi sempre a mesma, do primeiro ao quarto ano. Os professores aqui...se formos a comparar com os professores...com a professora que eu tive do primeiro ao quarto ano...há professores aqui na escola que são muito mais severos...e a professora da outra escola era muito mais simpática do que esses professores.

Álvaro – Concordo com os meus colegas.

I – Como foram as vossas notas do 5.º ano em relação às notas do 4.º ano? Porquê?

Tiago – As minhas notas foram boas na mesma...

Alves – As minhas notas foram muito parecidas do 4.º para o 5.º ano.

Xavier – As minhas foram... não... não... nem... não desci, mas... sim, não desci... mas certas disciplinas penso que subi... Álvaro – Concordo com o meu colega Alves.

I – Como foi o vosso comportamento no 5.º ano em relação ao 4.º ano? Porquê?

Tiago – Igual.

Todos – Igual.

Xavier – No meu caso o comportamento teve que ser um pouco mais... um pouco mais atento, mais calado...

Tiago – A professora já tinha feito essa pergunta anteriormente... é igual porque é igual à outra resposta.

I - Quando andaram no 1.º ciclo participaram em atividades que envolvessem colegas e/ou professores do mesmo nível de ensino ou de outro nível de ensino? Se sim, quais?

Tiago – Sim, porque as atividades do Natal, do Halloween e assim... algumas tinham alguma junção de professores, de meninos do ensino ...hum... especial com o nosso, ou seja de diferentes ensinamentos... ah... e no entanto dava-nos sempre bem e entendíamos-nos...

I – E do 2.º ciclo?

Tiago – Sim, o Challenger...o Challenger...

Todos – Sim.

Tiago - ...foi a única atividade...

I – Que atividade é essa?

Tiago – É umas atividades adaptadas ...ah... para a nossa idade... em que foi numa ribanceira...

Alves - ...em Montargil...

Tiago – e então é diferentes... BBT ou ...e outras coisas em que a gente participa... dá para a gente se divertir...

I – Desta escola?

Tiago – Sim, sim... muitas escolas, não foi só desta...

I – Escolas do 1.º ciclo e escolas do 2.º ciclo?

Todos – Não, não...

Tiago – Foi do 2.º ciclo...

Álvaro – 2.º e 3.º...

I – Então e quando tiveram no 1.º ciclo fizeram atividades com alunos e/ou professores do 2.º e/ou 3.º ciclo?

Tiago – Ah... isso não.

Alves – Que eu me lembre, nunca tive atividades com gente do 2.º e do 3.º ciclo...

I – Quer dizer, só tiveram atividades com alunos e/ou professores do 1.º ciclo quando andaram no 1.º ciclo...

Todos – Sim...

I – No 5.º ano participaram em atividades que envolvessem colegas e/ou professores do mesmo nível ou de outros níveis de ensino?

Tiago – Não, não...é individual, não é? É individual as respostas? Eu não fui ao Challenger...

Alves – Sim tivemos o Challenger...visitas de estudo...

Tiago – Ah...visitas de estudo...sim...

I – Visitas de estudo também são atividades...fizeram com quem?

Tiago – Sim com os professores...do 2.º ciclo...professores e alunos...as nossas visitas foram só com o 2.º ciclo, não foram?

I – Só com o 2.º ciclo?

Álvaro – Não, mas lá aquele teatro de inglês...com outras escolas e com o 3.º ciclo...

Tiago – Exclusivamente uma com o 3.º ciclo...

I – Então mas quando estiverem no 5.º ano fizeram alguma atividade com o 1.º ciclo?

Alves – Uma de um teatro de inglês ...

Tiago – E houve aqui uma festa da escola...vocês não se lembram? Logo no início?

Álvaro – Ya, que nós tínhamos que dançar ou que era...

Alves – Sim, sim...

Tiago – Eu não me lembro do nome...

I – Então quando estiveram no 5.º ano fizeram também atividades com o 1.º ciclo?

Álvaro – Só uma, que eu me lembre foi só uma...foi um teatro ou uma visita de estudo que foi ali ao teatro.

I – Então e as outras atividades foram só com colegas e professores do 2.º ciclo, não é?

Concordam?

Todos – Sim.

I – Este ano [2.º ciclo] já participaram em atividades que envolvessem colegas e/ou professores do mesmo nível ou de outros níveis de ensino?

Tiago – Não.

Alves – Só com os do 2.º ciclo...

Xavier – Fomos à Assembleia mas só com os do 2.º ciclo...

Álvaro – Ya...

Tiago – É tudo igual porque somos todos da mesma turma [risos].

I – Muito bem. Já acabámos a entrevista.

Tiago – Foi bom?

I – Foi ótimo. A vossa colaboração foi fantástica. Muito obrigada. De qualquer forma, se a gravação não ficar muito boa, podemos repetir?

Todos – Claro que pode. À vontade.

## **ANEXO VIII**

### **ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS ÀS PROFESSORAS**

## Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Amélia

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Docência	Identificação	Habilitações académicas e profissionais	(...) licenciada em História (...) fiz profissionalização em serviço na Universidade Aberta (...)  (...) se quisesse dar História no terceiro ciclo também fiz estágio para isso (...)  (...) comecei a dar aulas em oitenta e dois e só fiz o estágio em mil novecentos e noventa, noventa e um (...)  Há vinte e nove.
		Tempo na profissão	
		Tempo na escola	(...) doze anos (...)
		Ciclo de ensino – grupo de recrutamento	(...) segundo ciclo (...) Duzentos.  Este ano só tenho turmas de Língua Portuguesa, concretamente. (...) duas de quinto e uma de sexto.
		Anos de escolaridade e disciplina que leciona neste ano letivo	
	Percurso profissional	Constrangimentos da formação inicial	(...) fiz profissionalização em serviço na Universidade Aberta. Eu acho que deve ter sido a coisa pior que me aconteceu (...) Não tive aulas assistidas (...)  “enchi-me de tudo o que era manuais”
		Preparação para a prática letiva	(...) perguntei aos colegas mais velhos, com mais anos de trabalho (...)  (...) chegávamos à aula, “abram o livro na página tal, tal...exponha esta ideia, faça essa pergunta aos alunos” e isso ajudou-me imenso  (...) pedi a alguns colegas que me deixassem assistir às aulas e foi isso que eu fiz.
		Mudança de práticas	(...) percebi que até podia negociar objetivos com os alunos, que era uma coisa que eu dantes não fazia (...)  (...) comecei a trabalhar de outra forma (...)  Comecei também a torná-los mais conscientes do seu papel como (...) estudantes e empenharem-se mais também nas tarefas (...)  (...)as técnicas todas de estudo, tudo isso é importante (...)
		Práticas	Eu trabalhei na aula de História com uma miúda que nem sequer falava(...)

(Continua)

## Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Amélia (Continuação)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Docência	Alunos	Conceções	<p>(...) eles têm de ser mais ativos do que são(...)</p> <p>(...) Cada um tem de estabelecer para si próprio também as suas metas(...)</p> <p>(...) precisam ser dirigidos até serem autónomos(...)</p> <p>(...) eles podem não saber fazer, mas sabem criticar (...)</p>
Articulação curricular	Articulação curricular entre ciclos	<p>Conceções</p> <p>Documentos orientadores (normativos e outros): desconhecimento</p> <p>Constrangimentos: desconhecimento dos programas dos outros ciclos; cumprimento do programa</p>	<p>É conhecer (...) os programas (...)o que há de comum (...)</p> <p>(...) o que podemos fazer em comum (...)</p> <p>(...) é pesquisar o que é comum a todos os ciclos (...)</p> <p>(...)gosto de estar envolvida e gosto de ajudar(...)</p> <p>Não, não tenho visto, confesso que não(...)</p> <p>(...) acho que nós deveríamos estar a par, de facto, dos programas anteriores e dos seguintes, mas acho que muitas vezes as pessoas não estão, confesso que isso acaba por ser uma falha (...)</p> <p>As pessoas preocupam-se (...) com o cumprimento do programa (...) nós estamos muito preocupados com a nossa avaliação, com o que pensam de nós, “se cumpriu, se não cumpriu”, com os resultados dos alunos, tendo a perspectiva de que os resultados deles também vão servir para a nossa avaliação(...)</p>
	Articulação curricular entre áreas curriculares (articulação horizontal)	Conceções	<p>(...)eu gosto de ver o que é que se faz nas outras disciplinas (...)</p> <p>(...) não gosto de ser só professora de Língua Portuguesa ou professora de História (...)</p> <p>(...) procuro sempre os meus colegas, eu sou das que procuro! E gosto de falar com todos os colegas (...) sei o que é que eles estão a dar (...)Porque nas reuniões de conselho de turma nós concluímos (...)vejo “E vamos dar isto e porque não falar disto?”</p>

(Continua)

## Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Amélia (Continuação)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Articulação curricular	Trabalho em parceria	<p>Justificação</p> <p>Potencialidades: estratégia facilitadora de aprendizagens dos alunos - exemplos</p> <p>Condição: relação entre os professores</p> <p>Constrangimentos: Ausência de planificação</p>	<p>(...)porque é muito mais fácil nós reunirmos e falarmos (...) da mesma forma que estamos a fazer agora [na formação]</p> <p>Aqui há uns anos, no âmbito de uma formação que fizemos aí, (...) fizemos aulas em conjunto (...)</p> <p>Trabalhámos em parceria (...)foi um colega de Religião e Moral que trabalhou comigo (...) funcionou muito bem (...) os alunos mais desmotivados andaram a funcionar muito bem porque era um trabalho totalmente diferente.</p> <p>(...) aqui na escola fizemos...com os professores de Ciências da Natureza...trabalhámos em parceria (...)cada grupo ficou a trabalhar...por exemplo, as classes sociais (...). Foi muito interessante, porque depois cada um mostrou o que tinha feito. E mesmo os alunos mais preguiçosos pintaram os cartazes.</p> <p>É preciso que os professores se entendam (...)</p> <p>(...) a minha experiência com a tal colega que esteve nas minhas aulas não foi boa (...) não preparámos o trabalho antes, o problema estava aí (...)</p> <p>Pela falta de preparação, de planificação (...) o que falha sempre na minha opinião é a planificação. Se o trabalho não é planificado, não resulta.</p>
	Transição entre o 1.º e o 2.º ciclo	Constrangimentos	<p>(...) o problema maior estará do primeiro para o segundo...eu acho que aí é que há um break qualquer (...) acho que começam aí os problemas...</p> <p>Eles chegam a uma escola grande(...)</p> <p>(...)às vezes ficam à toa(...)muitas aulas (...) nem têm uma sala fixa (...)</p> <p>(...) elevado número de toques de entradas, saídas(...)</p> <p>(...) há poucos funcionários na escola, em termos físicos há falhas (...) falta de suporte humano para trabalhar com estes meninos(...)</p> <p>(...) eles deviam de ter mais apoios (...)</p> <p>(...) acho que aqui há muita coisa que não corre bem apesar das nossas tentativas, (...)uma pessoa sente-se mal pela desorganização.</p>

(Continua)

### Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Amélia (Continuação)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Articulação curricular	Transição entre o 1.º e o 2.º ciclo	Medidas	<p>(...) acho que aqui há muita coisa que não corre bem apesar das nossas tentativas, (...)uma pessoa sente-se mal pela desorganização.</p> <p>(...) este ano houve preocupação em mantê-los numa sala mais tempo (...)apropriarem-se da sua sala, isso é importante para eles (...)</p> <p>(...) há professores até que se oferecem para estar a vigiá-los no intervalo(...)</p> <p>(...) há algumas [atividades] nomeadamente logo no início do ano aquela dos padrinhos(...)</p>
	1.º Ciclo	Considerações/conceções	<p>Posso dizer que as críticas foram que as professoras do 1.º ciclo deixaram vir as cartas cheias de erros ortográficos horrorosos.</p> <p>A escola do primeiro ciclo para eles é muito familiar (...)</p>
	1.º Ciclo	Considerações/conceções	<p>(...)contam-nos sobre as suas experiências [no 1.º ciclo]</p> <p>(...)“Eu tive tantas professoras e não estou tão bem preparado”(...) a minha professora não deu isto, sabe, a minha turma era muito turbulenta”(...) avaliam o porquê de não saberem tanto as coisas.</p>
	Objetivos no âmbito da articulação curricular (Projeto Educativo do Agrupamento)	Projetos do agrupamento	<p>(...) ainda o ano passado, (...) participei, porque lhes dava jeito (...) fomos ao museu da Ciência, (...) pedem nós vamos.</p> <p>(...) quando foi o primeiro de junho, o ano passado, em que os colegas de EVT tiveram aqui um papel fundamental, porque foram eles que orientaram e o de Educação Musical (...) passei um dia divertidíssimo com os alunos e eles também, portanto foi uma coisa diferente.</p> <p>“Andakatu” (...) é uma atividade comum ao quinto e ao sétimo (...)fui eu que propus essa atividade (...)</p>

(Continua)



## Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Inês

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Docência	Identificação	Habilitações académicas e profissionais	(...) sou licenciada em História (...)há dezassete anos.  Não fui logo para o ensino (...)  Só há seis anos é que fui chamada para fazer a profissionalização em serviço (...) na Escola Superior de Educação.  (...)fui profissionalizada no segundo ciclo(...)  (...)há catorze anos (...)  Vai fazer seis anos(...)
		Tempo na profissão	Vai fazer seis anos(...)
		Tempo na escola	Segundo ciclo (...)duzentos (...)
		Ciclo de ensino – grupo de recrutamento	As de História são de sexto, tenho três turmas de sexto e uma de quinto ano de Língua Portuguesa
		Anos de escolaridade e disciplina que leciona neste ano letivo	
	Percurso profissional	Constrangimentos da formação inicial	(...)pobre em termos da profissionalização  (...)a minha profissionalização foi mesmo feita na escola, no duro, no dia a dia, aprender, desaprender, com os erros(...)
	Alunos	conceções	(...) temos um padrão de alunos em que a palavra “trabalho” não existe (...)não há concentração (...)  (...)escola é um sítio que eles são obrigados a vir(...)  (...) isto faz parte da vida deles, mas não é um projeto deles (...)  (...) eles (...)não interiorizam, não consolidam, não normalizam(...)  (...) não há concentração (...)
Articulação curricular	Articulação curricular intra-ciclo	Conceções/Ações pessoais	(...)tento trabalhar sempre ao nível do conselho de turma(...)Ao nível do conselho de turma tento sempre articular(...) não gosto de trabalhar sozinha (...)eu jogo no conselho de turma, porque é tudo muito mais fácil porque estamos muito mais próximos (...)
		Constrangimentos	(...) ainda hoje fiz uma proposta, fiz uma proposta entre História e EVT (...)às vezes não dá nada bom resultado (...)Porque as pessoas(...) falta de tempo (...) Depois estes projetos implica nós ficarmos cá (...)

(Continua)

## Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Inês (Continuação)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Articulação curricular	Articulação curricular entre ciclos	Articulação curricular entre ciclos enquanto necessidade	(...) continua a ser pouco trabalharmos só para o nível de ciclo(...)  (...) é agora que os professores se calhar começam a pensar e a refletir um bocadinho mais nessa necessidade de se aprofundar estes laços (...)
		Operacionalização: sugestão - transição entre ciclos	(...) trabalharmos o segundo ciclo (...) muito mais com o primeiro(...) (...) o sexto ano (...) ao nível do segundo e do terceiro período(...) para o terceiro ciclo
		Constrangimentos : conceções dos professores sobre o ciclo/nível anterior	(...) o primeiro ciclo queixa-se da pré, o segundo ciclo queixa-se do primeiro ciclo e assim sucessivamente(...) porque nos voltamos muito pouco para o cerne do problema
	Articulação curricular entre o 1.º e o 2.º ciclo	Conceções: articulação curricular entre o 1.º e o 2.º ciclo	(...) é conseguirmos (...) articular os conteúdos (...) que são lecionados no primeiro ciclo(...)  (...) essa articulação (...) cada vez (...) faz mais sentido e cada vez mais (...) na minha prática docente sinto mais falta disso.  (...) sinto falta de saber o que é que se passa [no 1.º ciclo] em termos de currículo (...)
		Necessidade	Porque (...) não tenho experiência no primeiro ciclo, não sei o que se passa ou sei de uma forma muito genérica (...)
		Medidas	(...) se eu não souber o que é que se passa e os professores do primeiro ciclo também não(...) não perceberem muito bem o segundo ciclo, o que é que nós(...) em termos de currículo (...) vamos exigir(...)  (...) acho que fazia sentido (...) fazer atividades onde houvesse já articulação, sobretudo com os meninos do quarto ano (...)  (...) o quinto ano(...) deve trabalhar muito mais com o primeiro ciclo e o primeiro ciclo com o quinto ano (...) O quinto ano é a continuidade (...)  (...) trabalhar sobretudo com as turmas do 3.º ano e do 4.º ano, porque são as que estão mais próximas(...) é uma forma de desmistificar a escola (...) os que estão nos terceiros e quartos anos vão identificar em como tudo é normal (...)  (...) passa-me pela cabeça ir(...) ali à Mealhada (...) E os meus(...), lerem uma história, um livro e irmos lá (...)  (...) fazê-los entender que isto só é maior em termos de espaço (...) e em termos de alunos, mas que isto é a continuidade(...)

(Continua)

## Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Inês (Continuação)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Articulação curricular	Articulação curricular entre o 1.º e o 2.º ciclo	Constrangimentos : desconhecimento sobre o 1.º ciclo (currículo); distanciamento entre ciclos	<p>(...)fazê-los entender que isto só é maior em termos de espaço (...) e em termos de alunos, mas que isto é a continuidade(...)</p> <p>(...)dá a sensação que isto é uma coisaaaa(...) não é, claro que não, é uma escola(...) que está organizada de forma diferente em termos curriculares, mas, (...) os objetivos são os mesmos(...)</p> <p>(...) ter uma conceção de escola mais do que a sala de aula(...)a escola não é só uma sala de aula(...)</p> <p>(...) a forma como eles aprendem cá e depois a forma como nós abordamos(...) o currículo(...)será que estamos a fazer bem? Será que estamos a dar continuidade?</p> <p>(...) porque (...) encontro meninos (...) que têm falhas (...) gostaria de perceber, até porque se eu percebesse se calhar melhor poderia remediar essa situação</p> <p>(...) durante anos estávamos completamente separados [1.º ciclo e 2.º ciclo](...)</p>
	Articulação curricular entre o 1.º e o 2.º ciclo	Medidas de intervenção promovidas pelos agrupamentos/imparto – aproximação dos professores, reuniões, formação	<p>(...) hoje acho que das coisas melhores que tem acontecido (...) foi realmente a existência dos agrupamentos(...) porque (...) ao haver maior contacto entre nós, ao podermos (...)trocar ideias, de haver outro tipo de preocupações do primeiro para o segundo.</p> <p>(...)já olho para trás, para o percurso escolar destes meninos, com uns olhos diferentes (...)</p> <p>(...) já percebo as coisas de uma forma diferente, graças às reuniões que há(...)</p> <p>(...)se calhar estou aqui contigo [formadora/supervisora]também para aprender alguma coisa (...)</p>
	1.º ciclo	Conceções	<p>(...) cheguei a telefonar a amigas minhas do primeiro ciclo para que me expliquem (...) como é que elas trabalham (...) a prática delas, (...) por exemplo, porque é que os miúdos chegam ao quarto ano e leem tão mal (...) ou em termos da compreensão que é tão difícil eles perceberem, o que é que (...) acontece para isto chegar até aqui.</p> <p>(...) se calhar os professores do primeiro ciclo acham que (...) os professores do segundo ciclo podem (...) pôr em questão o trabalho efetuado no primeiro ciclo porque às vezes a forma como certas afirmações são feitas que é eles chegam-nos cá e não sabem nada (...)</p> <p>(...) o primeiro ciclo (...) agora está a trabalhar, por causa dos agrupamentos, muito mais de frente (...)</p> <p>(...) os colegas do primeiro ciclo hoje já terão mais alguma preocupação para com o segundo ciclo, eles vão mandá-los para o segundo ciclo(...)</p>

(Continua)

## Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Inês (Continuação)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Articulação curricular	Articulação curricular entre ciclos	Documentos orientadores (normativos e outros): desconhecimento e desvalorização em benefício da prática	Não (...) o que está normalizado(...) muitas vezes não é o que acontece na prática (...) uma coisa é o que está no papel e outra coisa é o que se passa dentro da sala de aula(...)
	Transição entre o 1.º e o 2.º ciclo	Necessidade	(...) acho que fazia sentido (...) fazer atividades onde houvesse já articulação, sobretudo com os meninos do quarto ano (...)  (...) o quinto ano(...) deve trabalhar muito mais com o primeiro ciclo e o primeiro ciclo com o quinto ano (...)  (...) trabalhar sobretudo com as turmas do 3.º ano e do 4.º ano, porque são as que estão mais próximas(...) é uma forma de desmistificar a escola (...) os que estão nos terceiros e quartos anos vão identificar em como tudo é normal (...)  (...) passa-me pela cabeça ir(...) ali à Mealhada (...) E os meus(...), lerem uma história, um livro e irmos lá (...)  (...) o primeiro período é caótico, eles andam aqui o primeiro e segundo mês é muito difícil começar a trabalhar com eles (...)  (...) andam muito perdidos(...)  (...) o eles não se conseguem muito bem mexer cá dentro, faz com que esses problemas avancem até à sala de aula (...)  (...) eles interrompem-me a toda a hora(...) (...) em termos de desenvolver competências, mais ao nível do segundo período, onde eles já começam a tratar um bocadinho a escola por “tu” (...)  (...) já são mais autossuficientes e a partir daí eles estão mais tranquilos, têm um pouco mais de segurança(...)
	Objetivos no âmbito da articulação curricular (Projeto Educativo do Agrupamento)	Projetos do agrupamento	(...) acho extremamente importante (...)  (...) envolve-los (...) numa atividade para os outros, eles trabalhem em algo para envolver outros(...) acho que isso os ajuda a gostar mais da sua escola  (...) o ano passado dinamizei uma atividade de final de ano que envolveu uma turma que veio cá, da Mealhada(...)

(Continua)

## Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Inês (Continuação)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Articulação curricular	Objetivos no âmbito da articulação curricular (Projeto Educativo do Agrupamento)	Sequencialidade: maior preocupação na sequencialidade do 6.º para o 7.º ano; alguma cultura de sequencialidade nos grupos disciplinares; iniciativas do agrupamento	<p>(...) fazer resumos para eles já que eu faço...para o quinto ano já que eles não percebem o manual, eu decifro-lhes o manual (...) faço fotocópias (...)para dizer a mesma coisa que está no manual, mas numa linguagem mais acessível (...)</p> <p>O que é que eu faço ao nível dos sextos anos? (...)tento(...) partir do segundo período, a passar, isto ao nível de História, eles trabalharem um bocadinho por objetivos, (...) a prepará-los...</p> <p>(...)quando lhe dou continuidade no sexto (...)vamos tentar a começar a trabalhar de outra maneira, um bocadinho porque sei que no sétimo ano ninguém lhe vai fazer os resumos, por um lado porque já acham que eles são uns homens e umas mulheres(...) temos que perceber que eles têm que ter outras competências ali (...) essa é um bocadinho a ligação que eu sinto(...)eu tenho um bocadinho de preocupação ...em que estado é que eles vão para o sétimo ano.</p> <p>Tento (...) sobretudo ao nível da História, (...)pô-los a pensar um bocadinho, porque acho que ao nível de um(...) terceiro ciclo já se exige (...) um espírito crítico(...)pronunciarem-se sobre as coisas</p> <p>É um trabalho que eu tento incorporar nas minhas aulas(...)não ter alunos passivos(...) mas alunos que comecem a despertar para pensar um bocadinho e faço isto um bocadinho tendo em atenção que eles vão passar para outro nível de ensino e que os colegas vão exigir deles outras competências e (...) prepará-los, isso tenho, (...) sobretudo ao nível do sexto ano(...)</p> <p>Nos grupos disciplinares(...)apercebo-me dos problemas com que eles se deparam (...)e acho que eles olham para os alunos já de uma maneira um pouco diferente (...)</p> <p>(...) tenho esta preocupação, mas infelizmente acho que se trabalha pouco isto ao nível da escola (...) nas reuniões não são trabalhadas, não são. Isto é pouco trabalhado (...)</p> <p>(...) houve o ano passado [reunião entre professores de português e de matemática do 1.º ciclo e do 2.º ciclo] (...)achei muito interessante e achei positivo (...) a forma até como todos estiveram e todos quiseram dar o seu contributo (...)</p> <p>(...) tivemos aquela [reunião entre professores de português e de matemática do 4.º ano do 1.º ciclo e do 5.º ano do 2.º ciclo]da preparação da receção aos quintos anos (...)</p>

(Continua)

### Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Inês (Continuação)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Articulação curricular	Objetivos no âmbito da articulação curricular (Projeto Educativo do Agrupamento)	Articulação entre e nos departamentos	<p>(...) há (...)uma faltazinha na articulação nos departamentos (...)                      (...)                      (...)as reuniões são ao final do dia com não sei quantos pontos para tratar(...)                      (...)a articulação no departamento (...)                      (...)deixa muito a desejar(...)</p> <p>(...)entre os departamentos curriculares(...)                      (...)há algumas(...)                      (...)articulações (...)                      (...) muito poucas</p> <p>(...) é muito difícil a articulação nos departamentos (...)                      (...)há projetos e tem havido, mas (...) são mais difíceis pôr em prática(...)                      (...)falta de tempo (...)                      Ao nível dos departamentos já é muito mais complicado e normalmente há alguns projetos (...) que são possíveis mas (...)que são mais com os coordenadores do que com os professores(...)</p> <p>(...)Há coordenadores de departamento, (...) são eles(...)                      (...)que dinamizam</p>

## Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Sofia

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Docência	Identificação	Habilitações académicas e profissionais  Tempo na profissão  Tempo na escola  Ciclo de ensino – grupo de recrutamento  Ano de escolaridade que leciona neste ano letivo	Tenho uma licenciatura (...) de segundo ciclo do ensino básico, variante Português/Inglês (...)  (...) foi feita a prática pedagógica um (...) na ESE (...)dava direito a lecionar no primeiro ciclo (...)  (...)é o décimo segundo ano(...)  (...) é o quinto ano (...)  (...) cento e dez. Primeiro ciclo.  Terceiro ano de escolaridade
Articulação curricular	2.º Ciclo	Conceções	(...)o primeiro ciclo não crie muitas expectativas em relação ao segundo é mais o segundo em relação ao primeiro(...)
	Articulação curricular inter ciclo	Sugestões  Constrangimentos: falta de tempo	Podia-se fazer em reuniões de conselho de docentes(...) As nossa reuniões deviam ser encontros produtivos, de troca de experiências(...)  (...)porque não há muito tempo livre para reuniões e não há muito tempo livre com horários disponíveis para todas as pessoas, portanto teria que ser numa altura dessas(...)
	Articulação curricular entre o 1.º e o 2.º ciclos	Conceções  Transição  Trabalho em conjunto  Partilha de atividades conjuntas	(...) haver diálogo entre os dois ciclos, entre o primeiro e o segundo ciclo(...)  (...) que objetivos é que (...) se têm de alcançar no primeiro ciclo para os alunos estarem preparados para enfrentar o segundo (...)  (...) podem ser feitos vários tipos de trabalho em conjunto (...)  (...)é a partilha de atividades conjuntas (...)

(Continua)

**Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Sofia (Continuação)**

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Articulação curricular	Articulação curricular entre o 1.º e o 2.º ciclos	Conhecimento mútuo dos ciclos	(...) de um ciclo para o outro, darem-se a conhecer e trabalharem em conjunto (...)
		Envolvimento dos professores e dos alunos	(...) a articulação tem que envolver os alunos (...) e os professores (...)
		Preocupação: articulação entre o 1.º e o 2.º ciclo	(...) o que preocupa qualquer professor do primeiro ciclo, ou deve preocupar, é a articulação com o segundo ciclo.
		Constrangimentos: distância geográfica; falta de articulação teoria/prática	(...) apesar de tanta preocupação não tem havido articulação, tem-se falado de articulação e não é a mesma coisa que articular(...)
		Estratégias propostas	Houve sempre atividades em que o jardim pode participar com o primeiro ciclo o que não acontece com o segundo ciclo (...) se calhar a distância geográfica também não possibilita isso, mas (...) eu acho (...) que é mais grave do que isso. Falar-se de articulação e haver essa preocupação não é articular. Fazermos reuniões de horas e com convidados que sabem do assunto não é articular (...)
			Pode-se começar com as áreas (...) que se mantêm como a Língua Portuguesa, a Matemática e as Ciências.
			(...) tem que se começar com as áreas (...) que eles têm quer num ciclo, quer noutra(...)
	Articulação curricular entre o pré escolar e o 1.º ciclo	Cultura de agrupamento	(...) desde que eu estou neste agrupamento começou-se sempre com (...) a articulação entre jardim de infância e primeiro ciclo(...) acho que esses dois ciclos sempre articularam(...)
		Ações desenvolvidas	(...)no primeiro ano que eu trabalhei cá, fiz um trabalho de grupo de (...) ano (...)fizemos um trabalho exaustivo em articulação com a pré(...)

(Continua)

### Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Sofia (Continuação)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Articulação curricular	Articulação curricular entre o pré escolar e o 1.º ciclo	Vantagens: proximidade geográfica entre os níveis/ciclos	(...) naquilo que o plano anual de atividades nos exige ou nos sugere sempre que posso estou envolvida com a pré(...)é mais o jardim de infância desta escola que nos tem envolvido nas atividades deles e depois aí eu consigo articular (...) parte do que eles nos dão para(...) o que o primeiro ciclo nos exige. Isso eu consigo fazer mais ou menos(...)para não haver um corte(...)  (...) acho que nós com a pré conseguimos articular sempre até porque os jardins de infância estão sempre nas escolas (...)
	Articulação curricular entre ciclos	Documentos orientadores (normativos e outros): desconhecimento	(...)Não conheço nenhum.  (...) o ano passado, quando fomos àquela ação (...) a senhora (...) apresentou (...) alguns artigos, mas eu não foi ler, por isso deve haver, mas eu não sei quais(...)  (...)os novos programas quer de Matemática, quer de Língua Portuguesa abordam (...) todo o ensino básico, portanto, deve haver alguma lei que obriga a haver articulação(...)
	Objetivos no âmbito da articulação curricular (Projeto Educativo do Agrupamento)	Documento: desconhecimento  Projetos do agrupamento  Participação  Condição: Envolvimento dos alunos	(...)eu não conheço e já devia(...)  Parece-me que isso (...) é que é articulação ou pelo menos tem que começar por aí(...)  Estou a lembrar da bandeira da paz(...) do [Projeto] Comenius (...)  O ano passado eu estava numa escola muito perto da sede de agrupamento e quando nos chegavam aqueles convites para a semana da Matemática ou semana das Ciências (...) inscrevia-me logo (...)  (...)quando eu ia com os meus alunos a pé, à sede do agrupamento, participar nas atividades promovidas pelos alunos de lá, era diferente, tinha outra visibilidade e isso marcava-os, motivava-os, fazia com que eles quisessem conhecer melhor aquela escola, fazia-os sentir-se à vontade com a escola para onde iam (...)

(Continua)

**Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Sofia (Continuação)**

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Articulação curricular	Objetivos no âmbito da articulação curricular (Projeto Educativo do Agrupamento)	Constrangimentos: distância geográfica; logística	Era muito complicado ir com os miúdos a pé, porque ainda é longe(...) perde-se tempo de deslocação (...)  (...) já fiz isso, sempre tentei fazer isso, envolver as turmas que tinha em projetos do agrupamento(...)  (...)na escola em que estou este ano não sei se vou conseguir, porque já envolve um pedido de transporte (...)  (...) logisticamente cada vez nos é mais difícil participar em atividades desse género (...)as escolas não têm dinheiro para transportes (...)parecendo que não isso acaba por ser limitativo(...)  (...) o agrupamento tem promovido muitos projetos (...)
		Cultura de agrupamento	(...) o agrupamento tem promovido muitos projetos (...)
		Sequencialidade entre ciclos	Eu acho imprescindível(...)  (...)isso consegue-se fazer em (...)ciclos imediatamente próximos (...)  (...)o que se faz entre o pré-escolar e o primeiro ciclo também se passa entre o segundo e o terceiro pela proximidade geográfica (...)proximidade entre os professores do pré-escolar e do primeiro ciclo e depois o mesmo se passa entre os do segundo e os do terceiro (...)
		Constrangimentos	Há um corte é ali entre o primeiro e o segundo ciclo(...)aí é que eu acho que se quebra um bocado a sequência (...)
		Atividades promovidas pelo agrupamento	(...) eu faço é aquilo que o agrupamento promoveu este ano que é uma análise conjunta (...)das metas de aprendizagem de final do primeiro ciclo e as metas de segundo ciclo, houve encontros(...) presenciais com os professores das áreas de Matemática e Língua Portuguesa e assim(...) consegue-se perceber muito bem o que é que um ciclo espera do outro(...)

(Continua)

**Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Sofia (Continuação)**

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
	Objetivos no âmbito da articulação curricular (Projeto Educativo do Agrupamento)	Estratégias propostas: reflexão conjunta; trabalho sobre temas comuns	(...) se pudesse haver um momento de reflexão, não só das metas, mas partir mesmo para os programas, (...) temas abordados(...) seria isso concretamente desde a pré até ao terceiro ciclo(...)  (...) há temas comuns a todos os ciclos, têm é que haver um momento de reflexão conjunta com os professores de todos os ciclos, porque há temas que se conseguiriam trabalhar ao longo da vida escolar dos alunos, porque se mantêm (...)

## Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Maria

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Docência	Identificação	Habilitações académicas e profissionais  Tempo na profissão  Tempo na escola  Ciclo de ensino – grupo de recrutamento  Anos de escolaridade/turma que leciona	(...)sou licenciada em ensino básico pelo ISCE. Só tenho formação para o primeiro ciclo.  (...)dez anos.  (...)há três anos letivos consecutivos(...)  Ao grupo cento e dez que equivale ao 1.º ciclo.  Neste ano leciono dois anos de escolaridade (...) o terceiro ano e o quarto ano (...)
Articulação Curricular	Articulação entre o 1.º e o 2.º ciclo	Conceções    Constrangimentos   Sugestões	(...)é no trabalho que cada ciclo, neste caso entre o primeiro e o segundo ciclo, pode fazer em conjunto, em parceria (...)partilhando ideias, trabalhando os mesmos temas(...)ganhando experiências (...)  (...)é partilha mesmo de trabalho e de aprendizagem(...)é troca de trabalhos, de ideias, de ajudas (...)  (...)sobre o segundo ciclo sei muito pouco, as rotinas deles, o que é que eles fazem(...)o que eles escrevem(...)  (...)sendo do primeiro ciclo poderia participar numa aula do segundo ciclo e vice versa(...)  Neste momento o que eu tenho feito (...) que nunca fiz em anos anteriores é trabalhar diretamente com o professor do 2.º ciclo, neste caso ele é de História, e temos partilhado ideias e trabalhos. O professor já veio cá uma vez. Para eles foi muito importante porque eles contactaram com uma pessoa diferente, desenvolvemos uma aula de História com Língua Portuguesa diferente(...) ficou a promessa de irmos visitar também a escola dele que é a futura escola dos meninos, (...)vamos com frequência à internet ver se os colegas(...)também partilhamos mensagens e fotografias e trabalhos pela internet com essa turma de sexto ano

(Continua)

### Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Maria (Continuação)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Articulação Curricular	Articulação curricular entre ciclos	Conceções/ações	Nós temos feito isso através, por exemplo, do jornal escolar(...) temos partilhado(...)as crianças elaboram textos, uns individuais e outros coletivos, e depois enviamos os nossos trabalhos com as atividades que têm sido feitas para serem partilhadas e lidas por todos os alunos, neste caso do agrupamento, de todos os ciclos, desde o pré-escolar ao segundo ciclo.
		Condições	(...)tem que haver uma aproximação entre colegas para podermos trabalhar em conjunto para chegar a essa articulação(...)
	Documentos orientadores (normativos e outros): desconhecimento	(...)Não, não conheço(...)	
		Iniciativas do agrupamento: formação	(...)este ano criou a possibilidade (...)o ano letivo passado também criou a possibilidade de haver formação (...) de articulação no âmbito da Língua Portuguesa(...)o ano passado foi pré-escolar/1.º ciclo, este ano será primeiro ciclo/ segundo ciclo (...)
	Transição entre ciclos	Iniciativas do agrupamento	O ano passado, quando terminou o ano letivo, ficou combinado que para não haver uma distância tão grande entre colegas do primeiro ciclo, especialmente do quarto ano, e os colegas do quinto ano e depois mesmo para a adaptação das crianças à escola(...)que estão no primeiro ciclo depois para irem para a Sttau (...) foi combinado que no início deste ano letivo haveria um apoio por parte dos professores do primeiro ciclo em acompanhar os seus alunos que passariam para o quinto ano e iam ser recebidos pelos colegas de quinto ano.  (...) houve reuniões, houve uma receção aos alunos também de forma diferente, já este ano letivo (...) eu penso que houve uma reunião(...)reuniões, pelo menos uma ou duas houve, entre os colegas do quarto ano e quinto ano para aferir as metas de transição do quarto ano para o quinto ano para matemática e língua portuguesa.  Este ano tenho feito um trabalho mais direcionado (...) para a transição de ciclo também com a ajuda da formação que estou a ter (...)
	Objetivos no âmbito da articulação curricular (Projeto Educativo do Agrupamento)	Projetos do agrupamento	(...)Parece-me que faz todo o sentido(...)os alunos sejam de que ciclo for, podem trabalhar para um mesmo projeto(...)  o “M Igual?” (...) projeto que abrange desde a pré até ao segundo ciclo. É um projeto que trabalha os direitos universais das crianças, dos valores, dos direitos humanos, da paz e da não violência(...)esses valores(...)e todo o agrupamento trabalha, todos os ciclos trabalham(...)

(Continua)

## Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de Maria (Continuação)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Articulação Curricular	Objetivos no âmbito da articulação curricular (Projeto Educativo do Agrupamento)	Sequencialidade e entre ciclos: conceções (planificação em conjunto); formação	<p>(...)aqui na escola, como somos pouquinhos, quando trabalhamos a nível de projetos, trabalhamos sempre com o jardim de infância e o primeiro ciclo.</p> <p>Temos meios para os desenvolver, temos a internet(...)eu acho que é viável, é fácil de fazer, se quisermos.</p> <p>Talvez aqui haja alguma dificuldade em fazer a sequencialidade (...) através da articulação (...) porque para isto já é preciso que os docentes planifiquem em conjunto(...)</p> <p>(...)não é só partilhar o que nós fazemos com o que eles fazem, não é uma coisa assim já tão simples. Para fazer isso é preciso haver uma planificação (...)</p> <p>Tenho feito formações(...) para aprender a fazer(...)</p> <p>(...)pensar que os alunos quando chegam a nós já trazem conhecimentos e o que é esperado deles quando vão para o outro ciclo(...)eu tenho ainda dificuldade em pensar assim (...)</p> <p>Eu preparo os alunos(...)ainda não consegui encontrar(...)claro que para os (...) de quarto ano tenho um discurso(...)falo com eles de forma diferente(...)puxo muito por eles(...)quero que eles cresçam um bocadinho em autonomia(...) trabalho a parte do discurso e do incentivo.</p> <p>Parece-me bem potenciar a articulação curricular nos e entre os departamentos curriculares(...)porque é (...)nestas reuniões de departamento que temos (...) que fazemos o balanço de atividades(...) É falado também em projetos(...)</p> <p>(...) já está a dar alguns passinhos aqui no agrupamento relativamente à articulação nos departamentos, mas destes o que necessita mais é articular os departamentos, porque eu não sei o que se passa no pré-escolar nem no segundo ciclo(...)eu sei o que se passa no primeiro ciclo, nos outros não sei.</p> <p>(...) já começaram a entender (...) a necessidade de haver uma aproximação e uma articulação com o segundo ciclo(...)mas não há atividades promovidas pelo departamento [do 1.º ciclo] que visem a articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo.</p> <p>Tenho partilhado as experiências que tenho tido na formação(...) os trabalhos, todas as aulas e as experiências que tenho tido na formação de articulação entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo (...)tenho partilhado com os colegas de departamento e com a direção (...)</p>
		Articulação entre e nos departamentos	