

UNIVERSIDADE ABERTA



**A ARTICULAÇÃO VERTICAL ENTRE CICLOS COMO UMA OPORTUNIDADE DE
APRENDIZAGEM: DOIS ESTUDOS DE CASO**

Antónia Maria Louro Carreira

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO – ESPECIALIDADE LIDERANÇA EDUCACIONAL

2017

UNIVERSIDADE ABERTA



A ARTICULAÇÃO VERTICAL ENTRE CICLOS COMO UMA OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM: DOIS ESTUDOS DE CASO

Antónia Maria Louro Carreira

Doutoramento em Educação - Especialidade Liderança Educacional

Orientadora: Professora Doutora Isolina Oliveira

2017

Resumo

Os agrupamentos de escolas desenvolveram-se tendo como base diversos normativos, no sentido de serem dotados de um projeto comum que abrangesse diversos ciclos de escolaridade numa lógica de rentabilização de recursos e diminuição do isolamento de estabelecimentos. Entre outras finalidades pretendia-se que com a formação de agrupamentos verticais emergisse um favorecimento da articulação e da sequencialidade entre os ciclos. A recente reorganização vertical dos agrupamentos em Mega agrupamentos fez sobressair as dificuldades já existentes no terreno em torno da articulação e sequencialidade.

O presente estudo, desenvolvido em dois agrupamentos de escolas da zona centro do país, teve como objetivos: aprofundar conhecimento teórico e prático relacionado com a articulação vertical; compreender processos comunicativos, colaborativos e organizacionais referentes à articulação entre os ciclos; analisar a relação entre a articulação vertical entre os ciclos e a cultura de cada um dos agrupamentos e contribuir para a divulgação de estratégias promotoras da articulação vertical e significativa entre os ciclos. O estudo recorreu a uma abordagem metodológica mista, através da aplicação de questionários aos professores dos dois agrupamentos, da realização de entrevistas aos respetivos diretores e à análise de diversos documentos estruturantes em cada um desses agrupamentos. Os resultados revelam por parte dos professores uma visão adequada do que é a articulação vertical e vários tipos de constrangimentos na realização prática da mesma. Destaca-se uma prática de articulação vertical e de colaboração reduzida entre os professores. A existência de projetos colaborativos é uma realidade, mas nestes não está presente a perspetiva de articulação vertical, em nenhum dos agrupamentos, nem a participação de professores dos diferentes níveis de escolaridade na génese de um desses projetos. Os processos comunicativos ainda são muito formais e centrados em reuniões promovidas pelas direções dos agrupamentos. Num dos agrupamentos parece haver maior preocupação em articular o currículo dos vários ciclos na preparação do ano letivo, mas esse facto não foi suficiente para implementar de modo significativo a articulação vertical entre ciclos.

Palavras-chave: articulação vertical; colaboração; liderança; inovação e mudança.

Abstract

School groupings have developed based on several standards, in order to build a common project, which englobed several school levels so as to maximize resources and reduce the isolation of some schools. Among other purposes, it was intended that the constitution of vertical groupings would facilitate the articulation and sequencing between school levels. The recent vertical reorganization of school groupings in Mega school groupings highlighted the existing difficulties on the field concerning articulation and sequencing. This study, carried out in two school groupings, in the center of the country, had the following purposes: to deepen the theoretical and practical knowledge related to the vertical articulation between school levels as well as understand its communication, cooperation and organization processes; the culture of each school grouping; contribute to the diffusion of strategies that promote a significative vertical coordination between school levels.

This study was based on a mixed method approach: from surveys asked to teachers of the two school groupings; from interview to the corresponding board; thru the analysis of several structural documents from each school grouping.

The outcome shows that teachers have an appropriate knowledge of what is the vertical coordination between schools as well as the various constraints on its action. It is worth stressing that the vertical articulation and collaboration between teachers is reduced. The existence of collaborative projects is a fact, but the perspective of vertical articulation is not a reality in any of the school groupings, neither is the participation of teachers from different school levels in the creation of one of those projects. The communicative processes are still very formal and based on meetings promoted by the board of those school groupings. In one of the groupings it seems that there is a bigger concern in articulate the curriculum of the several levels in the preparation of the school year, but that fact wasn't enough to implement a significant vertical articulation between school levels.

KEY WORDS: vertical articulation; cooperation; leadership; innovation and change.

Agradecimentos

À Doutora Isolina Oliveira, minha orientadora, pela força e motivação constante no decorrer desta investigação.

À Doutora Florbela Vitória pelo apoio prestado no tratamento dos dados do questionário.

Às direções e professores dos agrupamentos em estudo, que permitiram a realização e concretização deste projeto.

Às minhas amigas Isabel, Fernanda, Camy, Ana, Maria João, Miguela e Ivone por toda a colaboração pontual e amizade ao longo deste trajeto.

Ao meu marido Joel Monteiro, aos meus filhos David Alexandre e Orlando Emanuel e à minha mãe, por toda a paciência e por todo o auxílio prestado e força para não desistir.

Índice Geral

Resumo	V
Abstract.....	VI
Agradecimentos	VII
Introdução.....	1
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência	7
1.1. O foco na cultura de escola	9
1.1.1. Conceito(s) de cultura	9
1.1.2. A cultura de escola como alicerce nas relações interpessoais	12
1.2. A mudança ao serviço da articulação vertical	15
1.2.1. Inovação e mudança educativa.....	15
1.2.2. Entendimento (s) de mudança na articulação vertical.....	16
1.3. Currículo e articulação vertical	19
1.3.1. Conceitos de currículo e desenvolvimento curricular.....	19
1.3.2. O currículo como mediador da articulação vertical	22
1.3.3. Sentidos ampliados de currículo na articulação vertical	25
1.4. Dar voz aos professores: sentidos de colaboração.....	31
1.4.1. Colaboração: conceito(s) e formas.....	31
1.4.2. O professor e as práticas de colaboração.....	33
1.5. A ação do diretor na organização escolar	45
1.5.1. Conceito(s) de liderança(s)	45
1.5.2. Os diretores e a implementação da articulação vertical.....	48
1.6. Relação da investigação com estudos anteriores.....	57
CAPÍTULO II – A articulação vertical na legislação	61
2.1. Das escolas desagrupadas às escolas agrupadas.....	62
2.2. A constituição de agrupamentos verticais	64
2.3. O surgimento dos Mega Agrupamentos	66
CAPÍTULO III – Enquadramento epistemológico e metodológico	73
3.1. Fundamentos metodológicos do estudo	74
3.2. Escolas participantes no estudo	77
3.3. O trabalho de campo: estratégias de recolha de dados e instrumentos.....	79
3.4. Questionários aos professores do pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclo	79
3.4.1. Processo de elaboração do questionário	81
3.5. Entrevistas semiestruturadas aos diretores dos agrupamentos.....	86

3.6. Documentos estruturantes dos agrupamentos	87
3.7. Métodos de tratamento e análise de dados	91
CAPÍTULO IV – Apresentação e análise dos dados.....	95
4.1. Apresentação e caracterização do agrupamento Alfa.....	96
4.1.1. População inquirida do agrupamento Alfa	99
4.1.2. Apresentação do diretor Alfa	99
4.1.3. Perfil dos professores do agrupamento Alfa.	104
4.1.4. Caraterização da amostra referente ao agrupamento Alfa.....	104
4.1.5. Linhas Estratégicas do Agrupamento Alfa sobre a articulação vertical	107
4.1.5.1. Documentos estruturantes do agrupamento Alfa.....	107
4.1.5.2. Atas de reuniões de articulação vertical no agrupamento Alfa	118
4.1.6. Conceção dos professores Alfa sobre articulação vertical	127
4.1.7. Condições para a concretização da articulação vertical no agrupamento Alfa	132
4.1.8. Aspetos potencializadores e constrangimentos na concretização da articulação vertical entre ciclos.	134
4.1.9. Práticas de articulação vertical no agrupamento Alfa	139
4.1.10. Práticas de colaboração entre os professores Alfa	141
4.2. Apresentação e caracterização do agrupamento Mega	145
4.2.1. População inquirida do agrupamento Mega	151
4.2.2 Apresentação do diretor Mega	152
4.2.3. Perfil dos professores do agrupamento Mega.....	155
4.2.4. Caraterização da amostra referente ao agrupamento Mega.....	156
4.2.5. Linhas estratégicas do agrupamento Mega sobre a articulação vertical	158
4.2.5.1. Documentos estruturantes do agrupamento Mega.....	158
4.2.5.2. Atas de reuniões de articulação vertical no agrupamento Mega	160
4.2.6. Conceção dos professores Mega sobre articulação vertical	166
4.2.7. Condições para a concretização da articulação vertical.....	169
4.2.8. Aspetos potencializadores e constrangimentos na concretização da articulação vertical no agrupamento Mega	171
4.2.9. Práticas de articulação vertical no agrupamento Mega.....	176
4.2.10. Práticas de colaboração entre os professores Mega	178
4.3. Análise comparativa entre os agrupamentos	182

Capítulo V – Discussão dos resultados	191
5.1. Dos normativos às práticas de articulação vertical.	192
5.2. A dinâmica da implementação da articulação nos agrupamentos	193
5.3. Implementação da articulação na voz dos professores.....	199
5.4. Concepções dos professores relativamente ao conceito de articulação vertical. ...	203
5.5. Formas organizativas e processos comunicativos na articulação vertical.....	205
5.6. Articulação vertical entre ciclos ao nível do desenvolvimento curricular	209
5.7. Potencialidades e limitações da articulação vertical	216
5.7.1. Potencialidades na concretização da articulação vertical	217
5.7.2. Limitações na concretização da articulação vertical	220
5.8. A cultura da escola no processo de articulação	222
Capítulo VI - Considerações finais.....	231
6.1. Conclusões	232
6.2. Recomendações.....	239
Referências bibliográficas.....	243
ANEXOS.....	253
Anexo 1	254
Matriz do questionário aos professores	255
Anexo 2	258
Questionário aos professores	259
Anexo 3	270
Nota metodológica do questionário.....	271
Anexo 4	274
Guião da entrevista aos diretores	275
Anexo 5	278
Análise das atas de articulação vertical do agrupamento Mega	279
Anexo 6	300
Análise das atas de articulação vertical do agrupamento Alfa	301
Anexo 7	306
Análise das entrevistas aos diretores	307

Índice de quadros

Quadro 1.1.	Aspetos a evitar/desenvolver na articulação vertical.....	56
Quadro 2.1.	Síntese da legislação que suporta a articulação vertical entre ciclos....	69
Quadro 3.1.	Resumo das etapas do trabalho de campo.....	85
Quadro 4.1.	População agrupamento de escolas Alfa.....	99
Quadro 4.2.	Diretor Alfa- linhas orientadoras	103
Quadro 4.3.	Projetos Ativos- agrupamento de escolas Alfa.....	109
Quadro 4.4.	Análise dos documentos orientadores Alfa – pontos fortes e fracos..	114
Quadro 4.5.	Previsão das taxas de sucesso no 1º, 2º e 3º ciclo para o triénio 2012- 2015.....	117
Quadro 4.6.	Atas de articulação vertical Pré- escolar/ 1.ºCEB e 1.º/2.º CEB- agrupamento Alfa.....	118
Quadro 4.7.	Atas de articulação vertical de português - agrupamento Alfa 2.º e 3.ºCEB.....	123
Quadro 4.8.	Atas de articulação vertical de matemática - agrupamento Alfa – 2.º e 3.º CEB.....	125
Quadro 4.9.	Escolas do Mega Agrupamento - (Agrupamento N.º1 + Agrupamento N.º2)	147
Quadro 4.10.	Número de alunos e de docentes por nível de escolaridade em 2014/2015 – agrupamento Mega.....	148
Quadro 4.11.	Estratégias de apoio previstas no Projeto Educativo – agrupamento Mega.....	149
Quadro 4.12.	População inquirida no agrupamento de escolas Mega.....	151
Quadro 4.13.	Diretor Mega- linhas orientadoras	155
Quadro 4.14.	Análise dos documentos orientadores Mega – pontos fortes e fracos.....	159

Quadro 4.15.	Atas de articulação vertical Pré-escolar/ 1.ºCEB – agrupamento Mega.....	160
Quadro 4.16.	Ata de articulação vertical de português- 1.º/2.º/3.ºCEB- agrupamento Mega.....	162
Quadro 4.17.	Ata de articulação vertical de matemática - Pré- escolar/1.º/2.º/3.ºCEB - agrupamento Mega.....	164

Índice de figuras

Figura 1.1.	Articulação curricular (vertical e horizontal)	24
Figura 1.2	Eixos que sustentam a articulação vertical entre ciclos.....	56
Figura 4.1.	Tempo de serviço dos professores da amostra do agrupamento Alfa.....	105
Figura 4.2.	Distribuição por género dos professores da amostra - agrupamento Alfa.....	105
Figura 4.3	Distribuição dos professores da amostra do agrupamento Alfa por níveis de ensino.....	106
Figura 4.4.	Concepções de articulação vertical- agrupamento Alfa.....	128
Figura 4.5.	Formas de articulação: ciclos – agrupamento Alfa.....	130
Figura 4.6.	Formas de articulação: áreas – agrupamento Alfa.....	131
Figura 4.7.	Implicações da articulação vertical – agrupamento Alfa.....	133
Figura 4.8.	Fatores que potencializam a articulação vertical - agrupamento Alfa.....	136
Figura 4.9.	Fatores que limitam a articulação vertical - agrupamento Alfa.....	138
Figura 4.10.	Práticas de articulação vertical – agrupamento Alfa	140
Figura 4.11.	Práticas colaborativas – agrupamento Alfa.....	142
Figura 4.12.	Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com um ciclo diferente – agrupamento Alfa.....	143
Figura 4.13.	Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com o mesmo ciclo – agrupamento Alfa.....	145
Figura 4.14.	Tempo de serviço dos professores da amostra do agrupamento Mega...156	
Figura 4.15.	Distribuição por género dos professores da amostra - agrupamento Alfa.....	157

Figura 4.16. Distribuição dos professores da amostra por níveis de ensino do agrupamento Mega.....	157
Figura 4.17. Concepções de articulação vertical- agrupamento Mega.....	167
Figura 4.18. Formas de articulação: ciclos – agrupamento Mega.....	169
Figura 4.19. Formas de articulação: áreas – agrupamento Mega	169
Figura 4.20. Implicações da articulação vertical – agrupamento Mega.....	170
Figura 4.21. Fatores que potencializam a articulação vertical - agrupamento Mega...	173
Figura 4.22. Fatores que limitam a articulação vertical - agrupamento Mega.....	175
Figura 4.23. Práticas de articulação vertical – agrupamento Mega.....	177
Figura 4.24. Práticas colaborativas – agrupamento Mega.....	179
Figura 4.25. Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com um ciclo diferente – agrupamento Mega.....	180
Figura 4.26. Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com o mesmo ciclo – agrupamento Mega.....	182

Índice de tabelas

Tabela 4.1.	Conceções de articulação vertical- agrupamento Alfa.....	126
Tabela 4.2.	Formas de articulação – agrupamento Alfa.....	130
Tabela 4.3	Implicações da articulação vertical – agrupamento Alfa.....	132
Tabela 4.4.	Fatores que potencializam a articulação vertical- agrupamento Alfa....	134
Tabela 4.5.	Fatores que limitam a articulação vertical- agrupamento Alfa.....	136
Tabela 4.6.	Práticas de articulação vertical – agrupamento Alfa.....	139
Tabela 4.7.	Práticas colaborativas – agrupamento Alfa.....	142
Tabela 4.8.	Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com um ciclo diferente – agrupamento Alfa.....	143
Tabela 4.9.	Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com o mesmo ciclo – agrupamento Alfa.....	144
Tabela 4.10.	Conceções de articulação vertical- agrupamento Mega.....	166
Tabela 4.11.	Formas de articulação – agrupamento Mega.....	168
Tabela 4.12.	Implicações da articulação vertical – agrupamento Mega.....	170
Tabela 4.13.	Fatores que potencializam a articulação vertical- agrupamento Mega.	171
Tabela 4.14.	Fatores que limitam a articulação vertical- agrupamento Mega.....	174
Tabela 4.15.	Práticas de articulação vertical – agrupamento Mega	176
Tabela 4.16.	Práticas colaborativas – agrupamento Mega	178
Tabela 4.17.	Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com um ciclo diferente – agrupamento Mega	180
Tabela 4.18.	Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com o mesmo ciclo – agrupamento Mega	181
Tabela 4.19.	Conceções de articulação vertical- Diferenças entre agrupamentos.....	183
Tabela 4.20.	Formas de articulação: tipos de turmas - Diferenças entre agrupamentos	184
Tabela 4.21.	Formas de articulação: áreas - Diferenças entre agrupamentos.....	185

Tabela 4.22.	Práticas colaborativas - Diferenças entre agrupamentos.....	185
Tabela 4.23.	Implicações da articulação vertical - Diferenças entre agrupamentos...	186
Tabela 4.24.	Fatores que potencializam a articulação vertical - Diferenças entre agrupamentos.....	186
Tabela 4.25	Fatores que limitam a articulação vertical - Diferenças entre agrupamentos.....	187
Tabela 4.26.	Práticas de articulação vertical - Diferenças entre agrupamentos.....	188
Tabela 4.27.	Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com um ciclo diferente - Diferenças entre agrupamentos.....	189
Tabela 4.28.	Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com o mesmo ciclo - Diferenças entre agrupamentos.....	189

Introdução

A articulação vertical de ciclos surge como tema central da nossa investigação, porque se impõe às escolas não só pela reorganização dos agrupamentos em Mega agrupamento, como através de imperativos legislativos e por meio dos hiatos de sucesso existentes entre os diferentes ciclos de ensino, assumindo posicionamentos negativos e de algum mau estar entre a comunidade em geral. Necessitamos, pois, de reavaliar as possibilidades de encontrar sentidos para esta articulação, que se assume como complexa e envolta numa inquietação real, que reflete a existência de poucos hábitos de partilha e de colaboração entre ciclos.

A recente reorganização vertical dos agrupamentos em Mega agrupamentos fez sobressair as dificuldades já existentes no terreno em torno da articulação e sequencialidade, no entanto é ao nível dos hábitos colaborativos entre os professores que mais se fazem sentir. Neste enalço pretendemos investigar pilares fundamentais da articulação vertical entre os ciclos tais como a cultura de escola, o currículo, a mudança/colaboração e as lideranças. Na cultura de escola procuramos entender se a articulação vertical assenta unicamente nas orientações emanadas da tutela ou se investe paralelamente no reforço das relações interpessoais entre os professores. No currículo averiguamos se este ainda se encontra com fronteiras muito demarcadas entre as áreas e os ciclos de ensino, ou se já é entendido num sentido ampliado, com fronteiras ténues entre as áreas disciplinares e os ciclos de ensino. Na mudança, procuramos entender se a articulação vertical implicou melhorias nos processos e resultados educativos, através do trabalho colaborativo e de um profissionalismo interativo, ou se não implicou nenhuma alteração. Quanto às lideranças, pretendemos investigar formas e práticas de liderança existentes nos agrupamentos em estudo, a fim de analisarmos a sua influência na articulação vertical, podendo esta liderança oscilar entre uma concentração ou distribuição de poder e responsabilidades.

A articulação vertical deve ser entendida nas suas dimensões curricular, organizacional e pedagógica. O currículo deve ampliar o seu sentido, através da integração de conhecimentos de áreas diversas áreas disciplinares, valorizando os contextos e as vivências dos alunos. Pretende-se uma organização, na qual o diretor facilite a

comunicação, criando consensos a um nível informal, estruturas e formas de colaboração que promovam hábitos colaborativos, onde o trabalho reflita envolvimento e motivação entre os pares. Desta forma, a voz dos professores deve ser valorizada, enriquecendo todo um processo colaborativo, que se repercutirá na aprendizagem dos alunos, na qualidade do ensino e no sucesso dos alunos.

Nesta investigação atendemos ao enquadramento teórico e legislativo que dá sentido à articulação vertical entre ciclos numa lógica de aprendizagem. O presente estudo investigou não só a forma como cada agrupamento vertical apropria o conceito de articulação referido nos normativos e o transpõe para a prática, como também atendeu a todo o enriquecimento veiculado pelo quadro teórico, que nos dá orientações que facilitam a articulação vertical e possibilitam a sua sustentação. Assim, centrou-se na forma como os diretores e os professores valorizam esta articulação, transformando-a, ou não, numa mais-valia para o enriquecimento do projeto educativo, ou outros projetos existentes, promovendo o reforço da qualidade pedagógica nos agrupamentos. Interessa compreender quais são as representações dos professores e dos diretores sobre a articulação vertical e como se desenvolve esta temática nos agrupamentos. Focamos, então, os processos de comunicação e colaboração formais ou informais entre os professores e os diretores, tendo em vista uma maior articulação e sequencialidade entre os ciclos.

A escolha do título “A Articulação Vertical entre Ciclos como uma oportunidade de aprendizagem: dois estudos de caso” justifica-se, por um lado, pela necessidade lógica de sequencialidade e articulação vertical do ensino expressa nos normativos desde a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 até à atualidade e, por outro, alude à intenção de encontrar caminhos inovadores de aprendizagem e reforço da cultura escolar, inerente a cada escola, através da articulação vertical entre ciclos e da sua significação representativa para os professores.

Nesse sentido, estudou-se o processo de articulação vertical em dois agrupamentos da zona centro do país, constituídos em 2010 (agrupamento vertical simples) e 2013 (Mega agrupamento vertical) que se encontram geograficamente próximos. Assumiu-se uma

abordagem metodológica mista e para a recolha de dados recorreu-se à análise de diversos documentos, legislativos e estruturantes de cada um dos agrupamentos, à aplicação de questionários aos professores do ensino básico dos mesmos bem como a realização de entrevistas aos respetivos diretores. Consideramos fundamental recorrer às perceções dos professores, atores fundamentais na mudança educativa e aos diretores dos agrupamentos que, dependendo da sua visão sobre a temática, podem agilizar ou bloquear a articulação vertical entre os ciclos.

Nesta linha de pensamento, cruzou-se a informação do quadro teórico proposto com as práticas de articulação vertical, à luz dos normativos existentes. E embora os normativos sejam essenciais à contextualização do nosso estudo, a nossa linha de ação centra-se na forma como cada agrupamento implementa a sua articulação vertical. Assim, é objeto do estudo não só compreender estes processos de articulação vertical entre os ciclos, mas também partilhar informação que vise a melhoria de práticas, transformando fragilidades em oportunidades de aprendizagem e diminuindo o desfasamento global entre os ciclos.

Apresentam-se de seguida as questões de investigação formuladas e que serão orientadoras para o desenvolvimento do projeto de investigação, nomeadamente, das opções a nível metodológico.

- 1) Como é que os níveis e ciclos de ensino realizam a articulação prevista pelos normativos, nos agrupamentos Alfa e Mega?
- 2) Quais são as perceções dos professores e dos diretores desses agrupamentos relativamente à articulação vertical entre os ciclos?
- 3) Que formas organizativas são desenvolvidas pelas lideranças para promover a articulação vertical? E que processos comunicativos?
- 4) Como se traduz a articulação entre ciclos a nível do desenvolvimento curricular, nesses agrupamentos?
- 5) De que modo a articulação vertical promove as aprendizagens dos alunos nos agrupamentos em estudo?
- 6) Em que medida a cultura do agrupamento proporciona a articulação vertical entre ciclos?

Tendo presente as questões enunciadas foram, então, definidos os seguintes objetivos do estudo:

a) Aprofundar o conhecimento teórico e prático relacionado com a articulação vertical entre diferentes níveis e ciclos de ensino.

b) Compreender processos comunicativos, colaborativos e organizacionais referentes à articulação entre os ciclos em dois agrupamentos, configuradores de redes de interação.

c) Analisar a relação entre a articulação vertical entre os ciclos e a cultura de cada um dos agrupamentos.

d) Contribuir para a divulgação de estratégias promotoras da articulação vertical e significativa entre os ciclos.

Este trabalho está organizado em seis capítulos. Capítulo I – O enquadramento teórico está dividido em seis subcapítulos. Assim, o primeiro subcapítulo apresenta os pilares básicos da articulação vertical entre ciclos. O segundo foca a cultura de escola, discute o conceito e dá relevância à mesma, como alicerce das relações interpessoais. O terceiro retrata a mudança no sentido genérico e ao serviço da educação na articulação vertical. O quarto remete-nos para o currículo e para a articulação vertical, onde se exploram os conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular. Neste contexto o currículo pode ser entendido como um mediador da articulação vertical, através de conteúdos transversais ao mesmo, definidos no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001). Neste mesmo subcapítulo é explorada a noção de articulação curricular vertical ao nível dos ciclos investigados: pré-escolar-escolar, 1.ºCEB, 2.ºCEB e 3.ºCEB. O quinto pretende dar a voz aos professores, analisando sentidos de colaboração e na necessidade da implementação de culturas colaborativas; analisa ainda o professor e as práticas de colaboração, onde são referidas algumas limitações no tipo de práticas colaborativas realizadas, apontando o profissionalismo interativo como o caminho a seguir e orientações colaborativas, que os professores devem ter em conta para a articulação vertical entre ciclos. O sexto e último subcapítulo refere a ação do diretor na organização escolar; o conceito de liderança é inicialmente explorado em diversas aceções e enquadrado no nosso tema; referem-se

limitações na liderança, a importância dos diretores na implementação da articulação vertical e possíveis orientações, que poderão auxiliá-los na sustentabilidade desta implementação. De seguida apresentamos os eixos de sustentação da articulação vertical e uma síntese destacando aspetos a evitar e a desenvolver no âmbito da temática em estudo.

Capítulo II – Enquadramento legislativo – O enquadramento legislativo foi necessário para centrar o nosso trabalho e servir de ponto de partida nesta investigação. Nele encontramos legislação relativa à articulação vertical entre ciclos desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei nº 46/1986 de 14 de outubro, até à atualidade. Fazemos alusão a todo um percurso legislativo e histórico sobre a articulação vertical. O primeiro subcapítulo retrata o percurso das escolas desagrupadas às escolas agrupadas; o segundo foca a evolução desde os agrupamentos horizontais aos verticais; o terceiro subcapítulo apresenta-nos os Mega agrupamentos e, finalmente, é apresentada uma síntese com a legislação mais significativa que cruza com a temática deste estudo para melhor compreensão.

Capítulo III – Este capítulo aborda a metodologia da investigação, que assumiu uma abordagem mista, bem como a sua fundamentação. O primeiro subcapítulo apresenta-nos os fundamentos metodológicos do estudo considerando-se o design de estudo de caso múltiplo: um agrupamento vertical simples e um Mega agrupamento. No segundo são apresentados os participantes do estudo, que envolvem os diretores dos agrupamentos e os professores do pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB respetivamente. No terceiro apresentam-se os instrumentos de recolha de dados: um questionário aos professores, entrevistas aos diretores e, ainda, a análise de diversos documentos orientadores dos agrupamentos em estudo. Num quarto subcapítulo são referidos os procedimentos relativos ao trabalho de campo durante o qual se procedeu à recolha dos dados e no quinto subcapítulo são referidos os métodos de tratamento e análise de dados qualitativos e quantitativos.

Capítulo IV – Neste capítulo faz-se a apresentação e a análise dos dados. Os dados recolhidos através da aplicação de questionários a professores são apresentados em tabelas recorrendo ao SPSS 21 e ferramentas da Web 2.0. Os restantes dados obtidos

através das entrevistas realizadas aos diretores e dos documentos orientadores de cada agrupamento foram sujeitos à análise de conteúdo. São eles: o projeto educativo, o relatório de avaliação externa, as atas de articulação vertical, o plano anual de atividades, o plano de melhoria e o contrato de autonomia. Nem todos os documentos referidos são comuns aos dois agrupamentos estudados. Definimos o agrupamento vertical simples como Alfa e o Mega agrupamento como agrupamento Mega. Procuramos apresentar os dados em função da caracterização dos agrupamentos, das linhas estratégicas de cada agrupamento, das concepções dos professores, das condições que cada agrupamento tem para concretizar a articulação vertical, dos aspetos potenciadores e limitadores desta, das práticas de articulação e colaboração entre os professores. Para finalizar realizamos uma comparação entre os dois agrupamentos.

Capítulo V – Este capítulo trata da discussão dos resultados. Neste capítulo realizou-se a interpretação e a discussão dos dados sustentada na triangulação dos mesmos e na interligação com o quadro teórico e legislativo que foi construído para esta investigação. Neste espaço foram dadas respostas às questões investigativas iniciadas. No primeiro subcapítulo discute-se como é que nos agrupamentos se praticava a articulação preconizada nos normativos legislativos, nos vários níveis e ciclos de ensino. No segundo discutem-se as concepções dos professores relativamente ao conceito de articulação vertical. O terceiro revela as formas organizativas, que são desenvolvidas pelas lideranças para promover a articulação vertical e identificar os processos comunicativos na veiculação da informação. No quarto interpreta-se como se realiza a articulação vertical entre ciclos ao nível do desenvolvimento curricular. O quinto subcapítulo procura perceber-se se a articulação vertical potencializava ou constituía uma limitação às aprendizagens dos alunos nos agrupamentos em estudo. Por último, interroga-se se determinada cultura de escola é facilitadora ou não, neste processo de articulação.

Finaliza-se com as “Conclusões e Recomendações” onde nas primeiras se procura dar resposta às questões de investigação e nas segundas se pretende contribuir para a divulgação de estratégias facilitadoras de aprendizagens ao nível da articulação vertical e significativa entre os ciclos.

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

No estudo a desenvolver e de acordo com os normativos consultados é essencial indagar como se processa um percurso curricular sequencial e articulado. Nesse sentido, orientamos o nosso foco investigativo para o modo como se desenrola o trabalho colaborativo entre os professores dos vários ciclos, que constituem os agrupamentos organizados verticalmente. Expresso de uma outra forma, podemos acrescentar que o objetivo de uma sequencialização entre ciclos é a articulação curricular, mas esta só encontrará sentido para os agentes educativos, se for suportada por uma articulação a nível organizacional, interna ao funcionamento dos agrupamentos e às interações estabelecidas entre os vários agentes educativos. A colaboração efetiva entre estes perspectiva-se como o cimento, que viabilizará a articulação entre ciclos e facilitará as transições dos mesmos. Vamos, então, tentar clarificar algumas noções consideradas relevantes no contexto da investigação a desenvolver, de acordo com os seguintes pontos:

- O foco na cultura de escola
- A mudança ao serviço da articulação vertical
- Sentidos ampliados de currículo na articulação vertical
- Dar voz aos professores: sentidos de colaboração
- O papel das lideranças nas escolas

Consideramos estes pontos como pilares no processo de articulação vertical das escolas e, neste sentido, constituem uma base teórica do estudo desenvolvido sobre a articulação vertical em dois agrupamentos da zona centro do país. Importa distinguir articulação efetiva de articulação aparente, a primeira como sendo um resultado de interações significativas entre os membros de uma escola, a segunda, meramente formal e burocrática, não radicando a reflexão dos professores sobre a mesma, sendo apenas constituída por registos, de modo a fazer face às exigências da inspeção ou da tutela. Reiteramos com Alonso, Roldão e Sousa (2013: 25) a importância da articulação e sequência lógica das aprendizagens, que vise um equilíbrio “entre os elementos que constituem qualquer processo cognitivo de aprendizagem: (1) uma progressão lógica e (2) a articulação /relação entre os elementos que constitutivos da aprendizagem curricular”. De acordo com estes autores, as novas aquisições só farão sentido se estiverem integradas

na aprendizagem anterior. Os conteúdos segundo os mesmos devem ser organizados de forma crescente em termos de complexidade. É esse o seu conceito de articulação vertical. As novas aquisições deverão igualmente beneficiar, de uma articulação horizontal harmoniosa, que “visibilizem para o aprendente os nexos de diferentes campos do conhecimento” (*ibidem*). Ambas as articulações são fundamentais, vamo-nos, porém, centrar na articulação mais difícil de concretizar e objeto do nosso estudo, a articulação vertical.

Consideramos relevante, as práticas colaborativas no desenvolvimento do currículo, de uma forma que seja contextualmente sensível e pedagogicamente consistente” (Lima, 2002: 8). A postura deste autor alerta-nos para a incompatibilidade da existência de verdadeiras culturas colaborativas recorrendo a modelos curriculares centralizados. É essa temática que passaremos agora a analisar.

1.1. O foco na cultura de escola

1.1.1. Conceito(s) de cultura

Há diversas formas de conceptualizar a cultura. Cultura provém do latim *cultura* e é um conceito de várias aceções. Numa corrente mais antropológica inclui num todo complexo "o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade" (Taylor, 1920: 9). Nesta linha antropológica, Schein (2004) refere, que o termo cultura foi utilizado para se referir aos costumes e rituais que as sociedades desenvolvem ao longo de sua história.

De acordo com este autor, o termo foi usado de modo leigo para indicar sofisticação, quando nos queremos referir a alguém que é muito "culto", ou seja, detentor de sabedoria. Forquin (1993: 11) identifica igualmente esta noção de cultura relacionada com “a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais...”. Identifica igualmente a cultura relacionada como o “conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo “. Este autor faz a ponte entre os dois tipos de cultura por ele enunciados, quando faz referência à cultura, que envolve a

transmissão de saberes referindo-se particularmente à escola, não sendo tão restritiva como a primeira, nem tão abrangente como a segunda. *A transmissão cultural da educação* é:

“[...] um património de conhecimento e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituindo ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular [...]” (Forquin, 1993: 12)

Para Forquin (1993), a cultura e a educação são duas faces da mesma realidade. O autor refere, que é através do trabalho contínuo, sistemático dos professores que a cultura se transmite e se perpetua. Por outro lado, a educação produz a cultura como memória viva, expressando a sua continuidade inerente à condição humana.

Nas últimas décadas, segundo Schein (2004), o termo “cultura” foi utilizado por alguns pesquisadores organizacionais e gestores para se referir ao clima e práticas que as organizações desenvolvem em torno de sua movimentação de pessoas, ou para os valores defendidos, considerando determinada filosofia de uma organização. De acordo com este autor, a cultura transmite um dinamismo centrado em interações traduzindo-se como:

“[...] um fenómeno dinâmico que nos rodeia em todos os momentos, sendo constantemente promulgada e criado por nossas interações com os outros e moldada pela liderança comportamento, e um conjunto de estruturas, rotinas, regras e normas que [podem] orientar e restringir o comportamento” (Schein 2004: 1).

A noção de dinamismo é naturalmente enquadrada na educação. As rotinas, os hábitos e as regras educacionais vão contribuindo para determinada cultura educacional, de acordo com o tipo de liderança instituído.

Na opinião de Lima (2000; 2002) é de elevada relevância o entendimento do conceito de cultura escolar que, na sua perspetiva, abarca concepções, desde os valores, crenças e ideologias, passando por “manifestações visuais e simbólicas”, referindo-se a aspetos exteriores como logótipos ou uniformes, incluindo manifestações do foro comportamental, ou seja, de que forma é que os professores se relacionam informalmente no seu dia-a-dia escolar.

Para Barroso (2004) existem diferentes perspectivas de cultura escolar, a perspectiva *funcionalista*, na qual a instituição educativa é vista como transmissora de orientações externas do poder político, assente em princípios, finalidades e normas. A perspectiva *estruturalista*, na qual a cultura escolar se traduz através da organização em disciplinas, do formato de organização pedagógica e do plano de estudo, entre outros. A perspectiva *interaccionista*, em que a cultura escolar exprime a cultura organizacional específica de cada escola que engloba os valores, práticas e crenças associados a cada escola em particular, podendo-se fazer-se referência a uma cultura de escola, neste contexto, “não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular” (Barroso, 2004: 2).

A cultura de uma escola revela-se segundo Schein (2004) através de três níveis: artefactos observáveis (estruturas e processos organizacionais visíveis, tais como rituais ou cerimónias, ou a tecnologia), valores e crenças defendidas (valores partilhados da própria organização, estratégias, objetivos, centradas em indivíduos que dentro de um grupo influenciam os outros na tomada de decisões), pressupostos subjacentes (crenças, perceções, pensamentos, e sentimentos crenças, pensamentos tomados como certos quando resultam de sucessos repetidos em situações anteriores). Neste sentido, Nóvoa (1992) apresenta quatro elementos fundamentais da cultura organizacional, acrescentando um último centrado no comportamento: i) bases conceptuais e pressupostos invisíveis (valores e quadros de referência que orientam o comportamento individual e de grupo); ii) manifestações verbais e conceptuais (engloba aspetos relacionados com registos escritos e linguagem verbal utilizada pelos diferentes grupos sociais); iii) manifestações visuais e simbólicas (tantos os imóveis da escola, como edifícios, como mobiliário, ou o logótipo da escola etc.); iv) manifestações de comportamento (prática pedagógica, exames, cerimónias escolares, a participação de atores internos e externos à organização escolar etc.).

Após esta explanação de significações acerca de cultura iremos prosseguir com a noção de cultura de escola que, no nosso entender, pode ser mais favorável à concretização de uma boa articulação vertical.

1.1.2. A cultura de escola como alicerce nas relações interpessoais

A nossa investigação parte da cultura escolar e particulariza-a em determinado contexto, caracterizando a identidade particular de cada agrupamento em estudo. Neste sentido, Nóvoa (1992), no âmbito da cultura organizacional da escola, apresenta uma distinção entre a cultura interna e a externa. A primeira diz respeito a um conjunto de significados e referências partilhados pelos elementos da organização escolar, a segunda reporta-nos para variáveis culturais de contexto das escolas, que influenciam a identidade da mesma. No seu entender, a cultura de escola deve ser agregadora e simultaneamente diferenciadora, podendo integrar várias subculturas e diversas adaptações aos contextos sociais que envolvem a organização. A escola como organização cultural, é uma estrutura dinâmica e em interação com a comunidade (Carvalho, R, 2006). Como tal, é fundamental na opinião de Nóvoa (1992), apostar numa cultura de escola que promova tanto uma identidade interior como exterior. Este autor refere que “se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é também um factor de diferenciação externa” (Nóvoa, 1992: 32). Ou, por outras palavras “Falar de cultura organizacional é falar dos projectos de escola” (Nóvoa, 1992: 32).

Neste questionamento, Lima (2002) valoriza a observação de comportamentos, especialmente os informais, no estudo das culturas organizacionais dos professores. Na busca pela definição de cultura escolar, este autor revitaliza termos como interação e interdependência, no estudo das culturas profissionais dos professores, dando-lhe legitimidade, devido à extrema importância do relacionamento social. Partilhamos com Lima (2002), que a cultura referida deve ir mais além dos conceitos e das normas e observar-se em termos práticos nos “modos de acção e interacção consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as suas experiências de trabalho” (Lima, 2002: 20). Este autor refere, que nas culturas dos professores é tão importante valorizar o conhecimento, como o sistema de valores que envolve estes profissionais, ou seja, “fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar” (Lima, 2002: 20). Sublinha a existência de subculturas, igualmente referida por Hargreaves (1992), ou seja, a existência de grupos específicos, com identidades próprias, dentro de uma cultura global. No nosso caso, podemos circunscrever a cultura

global a cada agrupamento em estudo e as subculturas facilmente identificadas nos diferentes ciclos de cada agrupamento, naturalmente existem outras que não iremos referenciar.

Apesar das inúmeras aceções do conceito de cultura escolar, identificamo-nos no âmbito deste estudo, com uma visão mais humanista, interacionista e específica de cada escola. Partilhamos uma perspetiva humanista, que consideram como elementos da cultura escolar, aqueles que englobam:

“[...] relações interpessoais na escola, comunicação entre pessoas na escola, cooperação entre membros da escola, participação partilhada em trabalhos, identificação dos alunos, professores e outras pessoas da comunidade educativa e com o espaço físico da escola.” (Pol, Hlousková, Novotny & Zounek (2007: 69)

De distinguir quatro características de cultura escolar (Barroso, 2004), baseadas numa pesquisa americana e japonesa de Ouchi (1981). São elas: a lealdade (relação) das pessoas em termos de adesão à filosofia da organização escolar, a ênfase atribuída aos processos de longa duração, a confiança e a participação na tomada de decisões. Estas características impõem-se como um desafio para algumas das nossas realidades escolares, onde predominam a fragmentação, o isolamento, baixos níveis de comunicação e pressões associadas a objetivos de curto prazo.

Bolívar (2012) propõe a reconstituição das escolas como lugares de trabalho partilhado, é fundamental partir da sua cultura, desenvolvendo contextos de relação cooperativa, onde os diferentes agentes educativos contribuam para a construção social e cultural do seu ambiente de trabalho. Esta reconstrução deve promover relações de colegialidade e colaboração, implicando e envolvendo os professores no sentido de compromisso com as missões definidas pela escola.

A este propósito, não podemos deixar de incluir o que Fullan e Hargreaves (2001: 97) referem: “A continuidade curricular e a coordenação entre os níveis de ensino são muito prováveis em culturas que valorizam os indivíduos e as suas interações”. A cultura de uma escola, parece ser muito influenciada pelas relações não só formais e prescritas por determinada organização escolar, mas acima de tudo pelas relações informais que se

estabelecem e desenvolvem entre os professores dos diversos ciclos, as quais podem favorecer ou bloquear a articulação vertical entre os mesmos.

Reiteramos com Trigo e Costa (2008) a importância da valorização da pessoa humana como forma de permitir o surgimento de uma cultura de escola transmissora de uma identidade própria, “[...] uma liderança que se inspire em valores, comunique e ‘dirija’ através de valores – que seja capaz de mobilizar os membros da comunidade para um diálogo em torno de valores, desenvolvendo a partir daí uma cultura própria [...]” (Trigo e Costa, 2008: 579).

As turmas não são homogêneas, nem tão pouco os agentes educativos envolvidos numa organização escolar. Todos contribuem cada dia para melhorar a escola, no âmbito da diversidade cultural de etnia, género, agregado familiar, situação económica entre tantas características diferenciadoras que constituem as turmas nos estabelecimentos de ensino.

A escola é cada vez menos um recetáculo passivo de orientações superiores e mais um espaço dinâmico e interacional, que deve atender às diferenças, às tradições e à projeção no futuro. É neste sentido que a cultura escolar deve mudar e ser desenvolvida, ou seja, passar a ser centrada na organização escolar em rede com o meio onde se insere, no estabelecimento de interações positivas entre os seus elementos, onde os departamentos não sejam compartimentos estanques, onde o sucesso ou insucesso seja da responsabilidade de todos e não de determinado ciclo ou ciclos em particular. Dentro deste contexto, Bean (2002) entende que a cultura de uma escola deve valorizar “a cultura popular”, do meio onde se insere, expressa através do senso comum, de modo a facilitar a “cultura dominante”, expressa no currículo formal, promovendo a integração das motivações e dos problemas dos alunos e facilitar a aprendizagem significativa. (Bean, 2002: 69). Ou seja, se a cultura popular é valorizada para veicular a cultura dominante, o estabelecimento de relações mais informais parece-nos ser uma consequência natural.

Resumindo, os aspetos enunciados contribuem para nos centrarmos numa visão interacionista da escola, que pretende unificar de forma coesa a comunidade escolar. É na valorização das relações interpessoais entre todos docentes, em particular entre docentes de ciclos diferentes, que através da estimulação da comunicação informal e no

desenvolvimento de projetos partilhados entre ciclos diferentes, que de acordo com os autores referidos se pode fortalecer a identidade de uma cultura de escola e potenciar articulação vertical entre os ciclos de forma sustentável e significativa.

1.2. A mudança ao serviço da articulação vertical

1.2.1. Inovação e mudança educativa

Não podemos falar de mudança educativa sem estabelecermos um elo de ligação com a inovação, isto porque articular pode ser mudar e inovar. São estes conceitos, que de seguida passaremos a esclarecer, de modo a circunscrever o nosso entendimento em termos dos contributos destes conceitos, para a compreensão da articulação vertical.

A palavra “mudança” é usada em múltiplos contextos e tanto refere alterações que são meras reproduções, como outras que correspondem a transformações radicais” (Oliveira & Courela, 2013: 99). Para Fullan (2007), a mudança pode ocorrer sobre diversas formas, ou porque nos é imposta (por eventos naturais ou formas deliberadas), ou porque participamos voluntariamente, ou até começamos um processo de mudança, quando encontramos uma insatisfação, inconsistência ou intolerância na situação atual. Reiteramos com este autor o significado de mudança, que envolve um significado partilhado, ou seja, envolve simultaneamente uma mudança social e individual.

Há, pois, diferentes formas de interpretar e implementar a mudança. Glatter (1992) enuncia três fases de uma mudança educativa: i) *Iniciação* – tem a ver com a introdução de novas ideias e aprovação institucional; ii) *Implementação* refere-se à operacionalização das alterações efetuadas e iii) *Institucionalização* quando as alterações induzidas são transformadas em rotinas nas escolas.

A inovação por sua vez é, segundo Glatter (1992), uma mudança que resulta de um plano e envolve um processo, que visa uma melhoria na escola, perspetiva partilhada por Fullan (2007), quando nos refere que a inovação para ser apropriada precisa que o seu significado seja partilhado.

É neste encaixe que Cardoso (2002) destaca quatro atributos internos auxiliares na compreensão deste conceito: i) Novidade (traz algo que ainda não foi experimentado, é relativa no sentido que é específica para cada lugar e tempo, não é reproduzível); ii) Mudança (tem intencionalidade, exige um esforço consciente e uma ação persistente); Processo (Inscrição num tempo e espaço próprio; necessita de componentes integrados de pensamento e ação para se constituir e desenvolver; requer esforço conjugado dos intervenientes; deve ser avaliada); iv) Melhoria (pretende melhorar a prática educativa, pautada por valores, tensão dinâmica que tem como objetivo atingir um ideal). Como podemos constatar, ambos os conceitos são considerados mudanças educativas, no entanto é a inovação que pretende atingir uma melhoria educativa. É nesse contexto que entendemos a articulação vertical, associada a uma mudança de mentalidades que Fullan (2007: 25) denominou de “Reculturing”, ou seja, à forma como os professores questionam e alteram crenças e hábitos. À luz da nossa problemática será entendido no sentido dos professores implementarem de modo refletido, partilhado e sustentado a articulação referida. É desse entendimento que de seguida iremos tratar.

1.2.2. Entendimento (s) de mudança na articulação vertical

Para entendermos uma mudança sustentável centramo-nos na seguinte afirmação: “Nenhuma mudança importante será realizada apenas com a modificação de normas” (Perrenoud, 2004: 146). Com efeito, não são os normativos decretados que sugerem a articulação vertical entre ciclos, que fazem com que essa se torne uma realidade. Neste sentido, a mudança deve ser centrada em experiências significativas para os seus agentes, “é menos provável que as pessoas se mudem a si próprias ou aos outros com base em dados e análises do que com experiências convincentes.” (Kotter, 2016: 171). Como já foi referido por Nóvoa (1992), os valores e as crenças dão significado às ações sociais, constituindo quadros de referência para os comportamentos das pessoas, tanto a nível de grupo como a nível individual. Embora não sendo aspetos visíveis, podem constituir “elementos-chave das dinâmicas instituintes e dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais” (Nóvoa, 1992: 31).

A própria organização escolar vertical, na forma como se encontra arquitetada, pode ser impeditiva de mudança. A organização escolar, típica dos agrupamentos verticais, constituída por blocos estanques entre os ciclos, com espaços muito estruturados e horários rígidos pode, no entender de Formosinho e Machado (2008), impedir uma mudança na escola ao nível da cooperação e coordenação, devido a uma estruturação demasiado massificada e sectorizada, dificultando no nosso caso, a articulação entre níveis de ensino.

A questão é como mudar estruturas sem primeiro construir novas formas de pensar, aprender e articular. Para que a articulação efetivamente se realize de modo significativo, é necessário que as escolas estejam recetivas a mudar a nível educacional através de processos que promovam a interação entre os professores. Aqui centramo-nos no conceito de mudança associado à colaboração entre professores (Hargreaves & Fullan, 2001; Lima, 2002; Perrenoud, 2004; Fullan, 2007; Oliveira & Courel, 2013).

Lima (2002), apoiando-se em Little (1987), refere o benefício da colegialidade de três formas: primeira, através do benefício da coordenação docente nas salas de aula, segunda, permite uma melhor organização, que possibilita maior facilidade em lidar com inovações pedagógicas e do foro organizacional e, finalmente, por adquirirem maior capacidade de resposta para lidar com os efeitos negativos da mobilidade dos novos professores, integrando-os com maior facilidade.

É fundamental encontrar formas de desenvolver infraestruturas e processos que comprometam e motivem os professores no desenvolvimento do conhecimento, capacidades e compreensões. Apercebemo-nos, igualmente, de que não estamos a falar do significado superficial, mas sim de um significado mais profundo acerca de novas abordagens ao ensino e à aprendizagem (Fullan, 2007). Reiteramos o que este autor afirma: *“The key... is how to help people feel and be better”* (Fullan, 2007: 43) e ainda *“A finalidade da mudança de mentalidade não é articularmos com o nosso ponto de vista, mas nos relacionarmos com o psíquico de outra pessoa”* (Fullan 2007: 163). O autor induz-nos a uma mudança de mentalidades na escola, advogando que o professor precisa de parar de

pensar sobre “a minha sala de aula” e começar a pensar sobre “a nossa escola”. Existe uma necessidade premente em comunicar e partilhar de modo refletido.

A mesma linha de pensamento é expressa por Perrenoud (2004:72), quando apela a uma modificação de métodos, passando do “Eu e os meus alunos” para “nós e os nossos alunos”, indicador de mudança em termos de práticas pedagógicas. É, neste sentido, que se enquadra a ênfase numa maior colaboração entre os professores, para que estes, percecionem e sintam a importância da articulação curricular.

O desenvolvimento de uma ativa aprendizagem profissional comunitária, em que os professores observem o ensino uns dos outros, com um propósito formativo, trabalhem em equipa e na base de uma liderança partilhada e se preocupem em realizar contínuas melhorias, torna mais forte a consistência e a qualidade do ensino (Fullan, 2007). A cultura de pilotagem negociada, defendida por Perrenoud (2004) segue esta visão de aprendizagem comunitária:

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

Interessa, pois, descobrir a perspetiva que os professores têm da articulação vertical, se se sentem envolvidos ou motivados pela mesma ou se consideram ser um acréscimo às suas responsabilidades diárias.

Em síntese, pretendemos aproximar a articulação vertical da noção de mudança associada à inovação, por aquela, quando experimentada, poder trazer algo de novo exigindo um esforço conjugado de vários intervenientes e ação persistente, visando a melhoria de práticas educativas. Neste sentido a mudança só ocorre quando é partilhada, envolvendo simultaneamente desafios individuais e sociais que traduzam uma melhoria educativa. É este ideal que iremos equacionar com o nosso estudo empírico.

Faremos, de seguida, uma reflexão sobre o conceito de currículo e desenvolvimento curricular e sua ligação à articulação vertical. De seguida, iremos discutir o conceito de articulação curricular e refletir sobre o sentido ampliado de currículo no âmbito da articulação.

1.3. Currículo e articulação vertical

Não pretendemos explorar o conceito de articulação vertical curricular sem primeiro atendermos ao suporte essencial, que encontramos no documento que traduz o Currículo Nacional do ensino Básico- competências gerais e transversais (2001). Nele encontramos definidas competências gerais a todos os ciclos, onde se pressupõe convergência entre todas as áreas curriculares. Iremos em seguida clarificar os conceitos de currículo, definir a nossa posição perante o mesmo, por forma a enquadrar a nossa temática.

1.3.1. Conceitos de currículo e desenvolvimento curricular

Nesta investigação não iremos discutir a polissemia do conceito de currículo, vamos sim enquadrar o mesmo numa linha, que abrange aspetos que podem sustentar a articulação vertical entre ciclos.

Em educação, o conceito de currículo é um pilar, que reflete as transformações educativas ao longo do tempo. Proveniente do latim *currere*, significa caminho ou trajetória. Tradicionalmente, a noção de currículo aproxima-se à noção de programas disciplinares a cumprir (Pacheco, 2001). Connelly e Lantz (1991), Jackson (1992), Toobs e Tierny (1993), citados em Pacheco (2001), apresentam essa visão formalista e tradicional do currículo, "[...] um plano de estudos, ou um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas" (Pacheco, 2001: 16). No entanto, este autor considera o currículo como um projeto onde incorpora a educação formal, que abarca um plano que requer planificação de acordo com objetivos/fins e a educação não formal, que envolve todo o processo referente à aplicação do plano formal, abrindo o leque de abrangência do mesmo.

Já em 1996, Pacheco complementa a sua noção de currículo, introduzindo a noção de currículo informal, como sendo aquele, cujo processo resulta de um plano traçado que incorpora “todas as experiências educativas”. Esta mesma linha é assumida por Morgado (2000), ao referir que o currículo formal deve ser veiculado pelos programas e conteúdos nas atividades letivas e abarcar o currículo informal, ou seja, diz respeito ao processo que decorre da aplicação do plano, como um conjunto de experiências educativas, como um sistema dinâmico, sem estrutura predeterminada (Morgado, 2000).

Deparamo-nos então com algumas definições relativas ao plano informal do currículo, onde Pacheco (2001) destaca os seguintes autores: Schawb, Foshay, Rugg, Caswell, Stenhouse, Gimeno, Zabalza, Kemmis. Estes definem o currículo "ora como conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação" (Pacheco, 2001: 17). Mediante esta dinâmica, que abarca a conjuntura de experiências dos alunos na escola, o currículo deve ser reformulado sempre que necessário, em função das condições reais da sua aplicação. Apesar do currículo ser considerado como um percurso elaborado, poderá e deverá ser questionado e reavaliado, (Pacheco, 2001).

Parece-nos importante, alargar a noção de currículo que aparece associado a compartimentos estanques, os quais denominamos usualmente por áreas ou disciplinas ao longo dos diferentes ciclos. Este alargamento pretende abrir horizontes na articulação e sequencialidade, de modelos disciplinares muito fechados sobre si próprios, que devem mudar.

Nesta exploração, Vilhena (2000) apresenta o conceito de currículo liberal de Hirst (1965), como sendo aquele onde o ensino se faz por temas para alunos menos dotados, que não acham motivante a transmissão dos saberes habituais. A importância destas novas abordagens permite uma “organização não estritamente disciplinar” e valoriza a importância de se incluir no campo do saber e no currículo outras experiências educativas, tal como é expresso por Morgado e Tomaz (2010).

Constatamos que nesta nova abordagem o currículo se define como sendo, “o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire sob orientação da escola” (Vilhena, 2000: 44). Esta autora refere a importância do contributo de Tyler (1956), na elaboração moderna da Teoria do Currículo, no sentido de se delimitar as experiências educativas a que o currículo diz respeito, facto que permite a organização do processo de aprendizagem. O conceito de currículo aumenta a sua amplitude, a dimensão cognitiva deixa a sua exclusividade para abarcar todas as “actividades não directamente decorrentes das disciplinas nucleares” (Vilhena, 2000: 44).

Seguindo esta linha de pensamento, o currículo pode ser “todo o conjunto de acções desenvolvidas pela escola no sentido de oportunidades para aprendizagem” (Zabalza, 2003: 25). Confirmamos com este autor a ampliação da noção de currículo, transmitindo a ideia de associação entre o modelo de planificação, que diz respeito a experiências programadas pela escola e o modelo de investigação, no qual insere “o conjunto de experiências vividas pelo aluno em contexto escolar” (Zabalza, 2003: 26). No mesmo enalço, Morgado & Paraskeva, (2000), centrados em Gimeno (1988), defendem um currículo que incorpore a acção socializadora e cultural de cada escola.

O currículo, nesta perspetiva, só terá sentido se recorrer ao diálogo entre todos os agentes educativos. Desta forma, “Entender o currículo como projecto é perceber que é da prática que se extrapola para a sua teorização, pois só assim poderá assumir na plenitude a sua dimensão prática” (Morgado & Paraskeva, 2000: 20). De igual forma, Leite e Pacheco (2012) partilham este modelo de currículo ampliado, no sentido em que a escola deve interagir com a comunidade educativa, existindo um alargamento do território envolvente, bem como através da necessidade da escola valorizar aprendizagens significativas realizadas no meio onde o aluno se insere. Estas interações irão permitir de acordo com estes autores, que o currículo se desenvolva de forma holística e contextualizada.

Entendemos, de acordo com Pacheco (2001), que existem variadas noções de currículo e embora considerando o mesmo num sentido restrito ou amplo, existe um natural questionamento em relação à forma como se operacionaliza o currículo. É esta operacionalização do currículo que nos conduz ao desenvolvimento curricular,

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

O autor defende uma perspectiva de desenvolvimento curricular que pressupõe a existência de dois aspectos fundamentais: o reconhecimento do protagonismo do professor e a existência de um projeto educativo. O projeto educativo será o *modus operandi*, que associa um currículo às linhas de ação previstas para o concretizar. O professor deverá ser o centro da ação pois é ele que reflete determinado *design* curricular.

Para Zabalza (2003), o centro da ação será a escola, como organismo que adequa o desenvolvimento curricular a cada situação de aprendizagem. Não podemos deixar de referir que Pacheco (2001) engloba no desenvolvimento curricular, ambos os currículos já mencionados por este autor (formal e informal). Integrado no currículo informal, Pacheco (2001) apresenta-nos a noção de currículo oculto. O currículo oculto diz respeito ao que o aluno tem oportunidade de aprender, incluindo aspectos informais e contextuais. Pode contribuir para reforçar o elo de ligação entre o aluno e a escola, se as experiências que a escola proporcionar forem positivas. O inverso também será verdadeiro, onde os alunos podem desenvolver “estratégias de sobrevivência”, com experiências negativas (Perrenoud 1995).

No nosso caso, a articulação vertical entre ciclos terá espaço para considerar tanto o currículo formal como informal e deverá ser considerada no projeto educativo, seja como ponto fraco ou forte. As linhas de ação deverão estar previstas de acordo com o que for referido, mas são os professores no decorrer das suas atividades, que desenvolverão o currículo e que poderão dar visibilidade e consistência ou não à articulação vertical, através das suas práticas pedagógicas.

1.3.2. O currículo como mediador da articulação vertical

A operacionalização das competências definida no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) assume um caráter transversal, que se concretiza em cada área curricular e em função dos contextos de aprendizagem dos alunos.

No nosso entender, a operacionalização transversal do currículo será um suporte fundamental para abrir caminhos para a articulação vertical e mediar o conhecimento entre os diversos ciclos de ensino.

Não podemos deixar de referir as recentes orientações do ministério da educação, onde se refere a possibilidade das escolas em flexibilizarem o currículo participando de modo voluntário no desenvolvimento curricular, através de um projeto de autonomia e flexibilidade curricular:

“[...] estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo, é sustentar a política educativa na conjugação de três elementos fundamentais: autonomia, confiança e responsabilidade [...]” (Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho).

As referidas orientações encontram-se de acordo com a nossa visão de currículo, podendo facilitar no futuro a articulação vertical.

Importa começar por clarificar conceitos básicos que nos auxiliam no entendimento da articulação vertical. Referimo-nos no âmbito do desenvolvimento do currículo ao conceito de articulação, sequencialidade e transição.

“ [...] *articulação* “traduz a ideia de associação, relação, interligação, conexão entre contextos, actores e órgãos de gestão e administração [...] a *sequencialidade* remete para uma ideia de sucessão, continuidade e ordem, que faz a ligação de um antes com um depois [...] a *transição* diz respeito a mudanças que se verificam no processo de desenvolvimento do currículo, e que são suficientemente significativas para mudar a caracterização dos percursos de aprendizagem (programas, planos curriculares [...]). (Leite & Pacheco, 2012: 6)

No parecer destes autores é a utilização conjunta destes três conceitos enunciados que conduzirá à noção de continuidade curricular, que se reporta “ao equilíbrio, à consistência, à abrangência, à relevância e à extensão que deve existir ao nível dos processos e práticas da construção do currículo” (Leite & Pacheco, 2012: 6)

Parece-nos pertinente aferir o conceito de articulação curricular, este conceito “[...] 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 “(Morgado & Tomás, 2010: 3).

Do mesmo modo, os mesmos autores distinguem as duas dimensões de articulação curricular, que devem coexistir de modo complementar:

“(1) Articulação curricular horizontal – se estamos a referir-nos à identificação de aspectos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem; (2) Articulação curricular vertical – se nos referimos a uma interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes”. (Morgado & Tomás, 2010:3)

A articulação curricular vertical, na opinião destes autores é considerada determinante na estruturação dos percursos dos alunos, bem como, um dos fatores que mais pode afetar o sucesso ou insucesso dos mesmos, em particular nos anos de transição de ciclo.

Com a clarificação destes conceitos, entendemos que, embora a nossa investigação se centre na articulação vertical, esta só revelará alguma visibilidade em termos de processo, se for acompanhada por uma articulação horizontal.

Neste sentido, partilhamos com Pacheco e Leite (2012), a representação gráfica de uma “teia”, que simboliza a dupla articulação a existir num agrupamento de escolas, como se apresenta na figura que se segue:

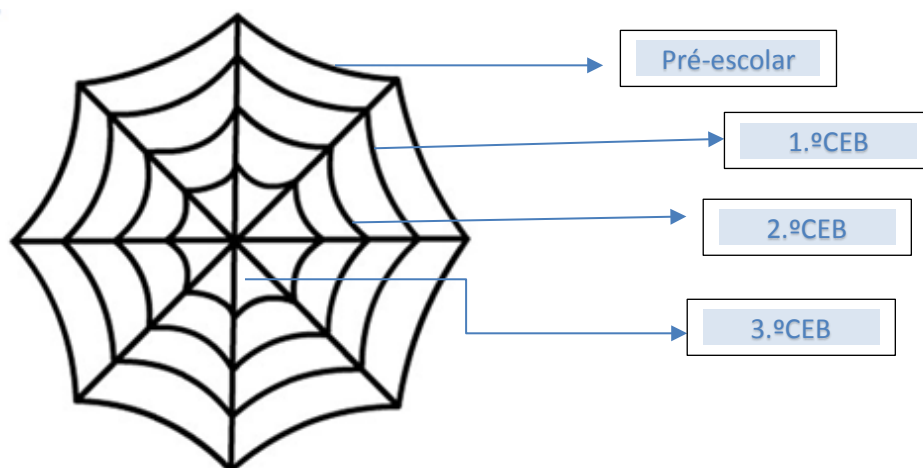


Figura 1.1. Articulação curricular (vertical e horizontal), adaptado de Leite e Pacheco (2012: 7)

Neste contexto, emerge a noção de articulação, entendida como o estabelecer de relações entre os ciclos, de modo a que a transição se processe de forma mais gradual. A articulação curricular vertical só encontrará alguma significação, se for igualmente acompanhada por uma articulação relacional entre os vários ciclos de ensino que constituem um agrupamento vertical.

1.3.3. Sentidos ampliados de currículo na articulação vertical

A problemática desta investigação encontra o seu “habitat natural” num currículo com um sentido lato, que ultrapassa as estruturas disciplinares. Já não existe a primazia do carácter instrucional do currículo sobre o social, cultural ou étnico, todas as dimensões contribuem para o desenvolvimento pleno dos alunos.

Na sequência desta ampliação do currículo não podemos deixar de referir Roldão (1999), que visa a coexistência simultânea entre “a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem” (Roldão, 1999: 54), ou seja, de acordo com a autora é possível flexibilizar o currículo, desde que este se encontre definido de acordo com as aprendizagens dos alunos, tanto a nível pessoal como social. Dentro desta linha de pensamento, Alonso (2005) abre espaço à construção de competências, que impliquem a integração de conhecimentos de áreas disciplinares, transversais e interdisciplinares, não se limitando a uma só área curricular, promovendo a relação entre saberes e a contextualização dos mesmos de forma socialmente significativa.

Podemos referir que o desenvolvimento global do aluno só encontrará o seu caminho se o currículo for significativo para o mesmo (Roldão, 1999, Zabalza, 2003, Alonso, 2005).

“Um professor que actua na aula sabendo por que razão faz isto e aquilo, sabendo qual o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das matérias [...] e aquele outro professor que, pura e simplesmente, cumpre o seu programa”.
(Zabalza, 2003: 12)

As características apontadas por Zabalza (2003) enquadram-se na legislação integradora da sequencialidade de ciclos, que posteriormente será apresentada de forma mais detalhada.

Clarificando, o currículo centrado na escola será todo aquele que tem a intenção de adaptar os Programas às “condições sociais e culturais e às necessidades mais relevantes da situação” (Zabalza, 2003: 33), induzindo-nos à cultura particular de cada escola. Ao referir-se às experiências dos alunos, este autor pretende que o currículo incida de forma direta ou indireta nessas experiências, de forma a transformar qualquer orientação ou ação escolar, num “conjunto de oportunidades de formação” (Zabalza, 2003: 34) do meio onde cada escola se insere. Na mesma linha de pensamento, Bean (2002) transporta a noção de integração curricular para a própria vida: “[...] a integração curricular centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas.” (Bean, 2002: 29)

A noção de integração curricular, como o próprio nome indica, integra o currículo escolar na vida, sendo para este autor, incongruente a fragmentação do conhecimento em disciplinas. A articulação curricular, pedagógica e organizacional fará todo o sentido na ótica de Bean (2002), dado que a integração curricular ultrapassa a área de estudo das disciplinas curriculares, “[...] visando atividades integradoras que usam o conhecimento sem terem em consideração os limites, nem a área de estudo, nem a disciplina.” (Bean, 2002: 52). Concordamos com o autor, no sentido em que se existirem elos de ligação entre as informações veiculadas pelas disciplinas e a vida e os interesses dos alunos é possível que a aprendizagem saia facilitada, devido ao maior grau de contextualização do saber. Por outro lado, compreendemos o desafio que é a valorização primordial do saber global em prol do saber disciplinar. Os limites das áreas de estudo ou disciplina podem ser ultrapassados, desde que o aluno aprenda e se sinta envolvido.

Partilhamos desta noção ampliada de currículo, que Beane (2002) nos refere, em que o currículo pode não se encontrar dividido em compartimentos disciplinares estanques, mas através de temas curriculares que visem a integração social dos alunos. Os temas referidos (ex: problemas ambientais) serão enquadrados através de questões pessoais e sociais que surgem dos alunos (ex: para onde vai o lixo?). Estas questões serão tratadas e priorizadas de forma colaborativa entre alunos e professores, indo ao encontro dos seus problemas e

preocupações (Bean, 2002). Estes temas são considerados por este autor como uma forma de contextualizar e atribuir significados ao conhecimento, integrando-o naturalmente.

Seria possível questionar a dificuldade de aplicação da integração curricular de Bean (2002), contudo abrem-se espaços de diálogo para projetos viáveis, que partam do contexto e problemas dos alunos e que os envolvam abarcando mais do que uma área curricular e incidindo inicialmente nos anos de transição de ciclos dos alunos, de forma a gerar conhecimento significativo e envolver os intervenientes fundamentais, alunos e professores.

Assim sendo, o currículo pode ser ampliado das suas restrições programáticas e abarcar de modo mais responsável e consciente, outros saberes associados a projetos dentro e fora da sala e escola, motivações de alunos e professores, ou saberes curriculares particulares transitórios, que constituem a base do próximo ciclo de ensino, redirecionando o currículo para a articulação vertical.

A gestão flexível do currículo, as aprendizagens significativas, a sequencialidade do ensino e a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino, são exemplos de noções expressas nos normativos, que permitem ao currículo ser delineado com maior abertura. Perfeitamente enquadrado no âmbito da articulação vertical, encontramos o currículo relevante e contextualizado (Sousa, Alonso & Roldão, 2013; Morgado, Leite, Fernandes & Mouraz, 2013), que dá sentido aos conteúdos curriculares de aprendizagem, porque atende a fatores como a experiência do aluno ou os seus referentes culturais, “no sentido de estabelecer uma ligação cognitivamente eficaz, por parte de cada sujeito aprendente concreto, entre o novo com que contacta no currículo estudo aquilo que já é portador” (Sousa, Alonso & Roldão, 2013: 26), favorecendo a aprendizagem dos alunos.

Importa igualmente alargar o sentido de currículo, de modo a fazer face aos hiatos de insucesso curricular entre as transições de ciclo, não só nas áreas de especial incidência normativa, como o português e matemática, mas também nas restantes. Estas, menos privilegiadas pelos normativos, não devem ser reportadas para segundo plano, pois podem constituir fontes de motivação para uma aprendizagem significativa e indiretamente dar uma resposta mais positiva em termos do sucesso educativo.

Alguns contributos, no que diz respeito à inovação do currículo são referidos por Bolívar (2012). Um primeiro foca-se no projeto educativo que, quando bem elaborado, pode constituir um projeto de inovação ou de melhoria, melhoria esta, que se ambiciona tendo como base uma liderança distribuída. Engloba-se, aqui, o papel dos consultores ultrapassando o apoio a alunos problemáticos e nas mudanças curriculares, onde podemos inserir adequações curriculares, nos anos de transição de um ciclo.

Um segundo contributo refere-se às escolas, centralizando-se na criação de equipas de trabalho. As fronteiras curriculares menos marcadas, entre os vários anos, em especial os anos de transição para outro ciclo ou nível de ensino, podem revelar-se através da constituição de “equipas multidisciplinares” (Leite, 2012: 89) ou “comunidades de aprendizagem profissional” (Bolívar, 2012: 127), ou ainda “equipas educativas” (Formosinho, J. & Machado, J., 2008). Estes autores procuram valorizar a construção do saber recorrendo a pontos de vista e a áreas diferentes, permitindo um maior rigor e contextualização do conhecimento, frequentemente em torno de projetos assumidos pelos professores e que os dinamizam. Estas equipas, para além do individual e do coletivo, procuram um nível próprio no qual possam interagir e auxiliar-se mutuamente. Como aponta Bolívar (2012): “[...] não importa a melhoria do ensino da aula, mas sim de toda a escola” (Bolívar, 2012: 173), opinião igualmente defendida por Bean (2002) e Fullan (2007).

As equipas de trabalho referidas, se forem tornadas realidade ao nível da articulação de ciclos, podem auxiliar os professores no seu envolvimento em projetos colaborativos da escola, ou individuais, no sentido de os envolver na partilha do conhecimento entre os ciclos, enriquecendo a cultura da escola onde estão inseridos, ultrapassando as barreiras do isolamento usualmente confinadas à sala de aula. Os dois contributos referidos, inicialmente, promovem outros, tanto ao nível do desenvolvimento do currículo, como ao nível da introdução de capacidades de liderança nos membros do estabelecimento de ensino, de modo a que estes de uma forma colaborativa procurem a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, onde se abre espaço para a articulação vertical entre os ciclos.

Para Fullan e Hargreaves (2001), a eficácia da continuidade curricular e a coordenação entre os níveis de ensino é garantida essencialmente através da compreensão humana, comunicação e criação de consensos a um nível informal. É igualmente desejável a existência de abertura, confiança e apoio.

“É também uma questão de se criar uma comunidade de professores cujas experiências e empenhamentos não se confinem, exclusivamente, a um único ano, ciclo ou disciplina, mas se alargue, à escola como um todo [...] ajuda a evitar hiatos ou duplicações desnecessárias na aprendizagem dos alunos à medida que passam de um ano para o seguinte”. (Fullan & Hargreaves, 2001: 98)

Os autores defendem uma posição que partilhamos e já referimos anteriormente sobre a importância das relações, quando afirmam que “as relações interpessoais são o substrato que sustenta a atividade formal da continuidade curricular” (Fullan & Hargreaves, 2001: 98). Este posicionamento curricular evita lacunas/duplicação de conteúdos curriculares, facilitando a articulação vertical. É neste sentido de continuidade curricular que Bean (2002) nos introduz o conceito de *integração curricular*, onde nos refere que o currículo deve ultrapassar os limiares das disciplinas ou áreas de saber, tornando-se um desafio necessário a esta integração curricular. Nesta sequência, reiteramos Leite (2012), que nos transmite que “[...] promover a articulação curricular é importante, pois favorece aprendizagens significativas” (Leite, 2012: 87).

As aprendizagens significativas, referidas por Leite (2012), podem ser veiculadas através dos projetos curriculares e centralizadas nos problemas de cada turma, podendo constituir pontos de partida para novas aprendizagens. É uma forma que esta autora promove para dar sentido às vivências dos alunos e à sua diversidade cultural, facilitando a aquisição das aprendizagens. Esta posição é próxima da de Bean (2002) quando, a propósito da organização do conhecimento, afirma que esta se deve fazer em torno de temas integradores e questões sugeridas pelos problemas levantados pelos alunos e a que atribuem significado.

A articulação curricular, globalizante e integradora de saberes, é defendida por Leite (2012) e enquadrada no contexto da nossa investigação, ao admitir “a importância de processos de articulação organizacional, curricular e pedagógica” (Leite, 2012: 91).

Interessa, então, considerar estas três dimensões sempre que nos referimos à articulação vertical. A autora identifica um leque de ações a desenvolver na prática da articulação, tais como: i) a definição e estabelecimento de relações entre conteúdos das disciplinas, que constituem os diferentes níveis de ensino; ii) a definição de pontos comuns entre projetos de turma, escola, educativo ou outros que permitam realizar aprendizagens cognitivas, desenvolvendo competências e iii) a cooperação entre docentes independentemente da sua área, desde que façam parte da mesma comunidade educativa.

Neste sentido o perfil do aluno do século XXI, que identifica a necessidade de humanização das organizações escolares, integra de uma forma global a valorização dos contextos e da realidade:

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

Guilherme d'Oliveira Martins (Prefácio do Perfil do aluno do séc. XXI, 2017)

A par com este sentido de inclusão e ressurgimento de valores fundamentais, o relatório da comissão europeia, “The future of learning: Preparing for change” (Redecker et al., 2011) apresenta-nos um currículo cada vez menos departamentalizado. O futuro da aprendizagem para as próximas décadas, ao nível das competências, assume posições cada vez mais generalistas e transversais. Por essa razão, será importante a articulação vertical significativa, que promova melhorias ao nível do percurso curricular de cada aluno, valorizando cada vez menos as fronteiras disciplinares e cada vez mais competências, tais como: a resolução de problemas, a reflexão, a criatividade, o pensamento crítico, aprender a aprender, a colaboração, a tomada de risco e o empreendedorismo. A par com a utilização integrada das tecnologias digitais, outras alterações são promovidas, tais como: a afirmação de princípios éticos, como o respeito e a diversidade, o experienciar e depois aprender, o sentir um ambiente de aprendizagem motivante, o iniciar a aprendizagem na educação pré-escolar, o professor ser cada vez mais um moderador e orientador das aprendizagens. Estes são alguns exemplos da mudança educativa referida, no relatório

acima mencionado que, no nosso entender, ficará muito facilitada com a realização de projetos de articulação vertical.

Constatamos com os autores mencionados e, em particular, nas contribuições de Bean (2002), Abrantes (2008) e Leite (2012), a necessidade de integração dos alunos, de modo a que a escola seja um local onde em vez de ter *muros* entre as disciplinas, tenha *pontes* de aprendizagem entre os diferentes ciclos. Mesmo que assim aconteça, é imprescindível haver uma disponibilidade e abertura interior, da parte de cada professor. Estes, progressivamente devem tentar fazer um esforço, no sentido de alargarem o seu universo pessoal, normalmente circunscrito à sala de aula, a projetos colaborativos, que já existam ou que surjam, de modo a dar resposta a problemas curriculares reais, caminhando no sentido de encontrar soluções em interação com os seus pares, de modo a articularem os conteúdos. É sobre este ponto que, de seguida, iremos refletir.

1.4. Dar voz aos professores: sentidos de colaboração

1.4.1. Colaboração: conceito(s) e formas

A palavra articular que significa ligar de modo coerente ou reconstituir o que está desconjuntado remete-nos, de modo intuitivo, para a palavra colaborar que quer dizer agir com outro para obter um dado resultado. Com efeito, não faz sentido articular se não existir colaboração, tanto a nível horizontal como na situação em estudo, a nível vertical.

Iniciamos esta reflexão com base nas principais dificuldades dos professores na colaboração com os seus pares, apontando caminho para que estes, de modo progressivo, sintam maior autonomia e envolvimento em práticas colaborativas.

Os professores sentem cada vez mais pressão no seu trabalho diário e na sua atividade profissional (Fullan & Hargreaves, 2001) e Lima (2002). O trabalho diário espalha-se por tarefas, que nem sempre se prendem com as práticas pedagógicas e as aprendizagens dos alunos. Neste cenário, torna-se necessário reunir para debater questões que emergem das práticas e trabalhar em conjunto, ou seja, colaborar devido às constantes alterações que

emanam da tutela através de normativos legislativos, alterações essas que têm de ser implementadas nas escolas.

A colaboração é, sem dúvida, a solução para a melhoria, mas será que esta vem sempre acompanhada de uma maior disponibilidade de tempo? De que formas é que os professores habitualmente colaboram? São questões que emergem do quotidiano profissional e que vamos, de seguida, explorar, tentando dar voz às pessoas e aos profissionais que mais tempo passam com os alunos: os professores.

Neste sentido vamos então apresentar este conceito centrado na educação, pela voz de alguns autores:

- ✓ “A colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais” (Boavida & Ponte, 2002: 1) e “A colaboração não é um fim em si mesma, mas sim um meio para atingir certos objectivos (Boavida & Ponte, 2002: 13).
- ✓ “A colaboração assenta na necessidade de trabalhar em conjunto tendo em vista o aperfeiçoamento entre a colegialidade e a individualidade”. (Fullan & Hargreaves, 2001).
- ✓ “O trabalho em colaboração é fundamentado na pressuposição de que os indivíduos aprendem melhor quando interagem com os colegas e relacionam as novas ideias com o conhecimento comum existente” (Bolívar, 2012: 176).

Reiteramos estas posições, em particular a de Boavida e Ponte (2002), no sentido em que o conceito de colaboração idealmente prevê uma base de igualdade e ajuda mútua, de forma a atingir objetivos que traduzam benefícios para todos, não se identificando com uma relação hierárquica. Neste sentido, a colaboração encontra-se intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de um trabalho em equipa. Este deve possibilitar a partilha de ideias, convergentes ou divergentes “[...] que, sem desprestigiar os interesses individuais de cada participante, fundamente uma tomada de decisão conjunta, potenciadora de valores, interesses e aspirações comuns.” (Morgado & Tomás, 2010: 6).

Fullan e Hargreaves (2001) referem formas colaborativas pouco produtivas como balcanização, colaboração confortável e colegialidade artificial. Lançam-nos igualmente o desafio das culturas colaborativas para todos aqueles que pretendem um processo colaborativo sustentado e com significado, com o qual nos identificamos.

De uma forma sucinta, apoiando-nos nestes autores, entendemos a *balcanização* como sendo uma associação de grupos distintos que competem entre si, associam-se por razões de identidade ou conhecimento pessoal. A segunda forma de colaboração reporta-se à colaboração confortável que, segundo Fullan e Hargreaves (2001), diz respeito à colaboração realizada de forma conjunta em termos de planificação ou troca de materiais. A colegialidade artificial (Hargreaves, 1998) é muitas vezes o resultado de implementações imediatas, que se tornam difíceis de implantar, dado que as pessoas não se encontram suficientemente envolvidas. Finalmente estes autores colocam o desafio das culturas colaborativas, ou seja, não são culturas espontâneas, pelo contrário, requerem orientação dos diretores e da sua visão em termos de liderança partilhada. A particularidade, é que os gestores das organizações, procuram criar espaços e tempos para os professores trabalharem em conjunto dentro do seu horário de trabalho (Fullan & Hargreaves 2001).

A grande diferença entre a colegialidade artificial e as culturas colaborativas é que estas últimas não são impostas pelos diretores, são apenas promovidas e facilitadas. O professor para colaborar verdadeiramente tem que estar motivado. Permitir que os professores reúnam num determinado tempo e de forma regular mesmo quando há poucos assuntos a tratar, são um reflexo deste tipo de colegialidade. Iremos de seguida contextualizar estes tipos de colaboração.

1.4.2. O professor e as práticas de colaboração

Por muita legislação orientadora que se vá decretando, por muita pressão que os líderes escolares exerçam no sentido de se praticar a colaboração entre os professores sabemos que estes têm de estar motivados e envolvidos na escola, caso contrário, as orientações não terão repercussão e estar-se-á perante tipos de colaboração que impedem a implementação de qualquer mudança (Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2001).

Os estudos que nos proporcionam conhecimento sobre as práticas pedagógicas, sobre como cada docente promove o seu trabalho profissional são, ainda, escassos uma vez que a cultura de “porta fechada” persiste. No entanto, a literatura e a investigação sobre a atividade profissional dos professores evidenciam a necessidade de criar ambientes de trabalho de confiança e partilha em toda a escola, para que se quebrem os muros do isolamento e se construam redes colaborativas. É nesse âmbito que Hargreaves (1998) define alguns princípios para uma solução colaborante, esclarecendo em que moldes a palavra colaboração deve ser entendida e com a qual nos identificamos.

Iremos de seguida enumerar os princípios a que Hargreaves (1998) se refere, fornecendo uma pequena explicação dos mesmos à luz da temática do presente estudo:

- *Apoio moral*, princípio que surge no sentido em que a colaboração proporciona um suporte na partilha dos fracassos e vulnerabilidades iniciais que acompanham qualquer mudança;
- *Eficiência acrescida*, no sentido em que ao existir colaboração pode rentabilizar a partilha de pessoal ou disciplinas;
- *Eficácia melhorada*, a colaboração estimula a diversificação de estratégias e uma maior autoconfiança dos professores, beneficiando os alunos;
- *Sobrecarga de trabalho reduzida*, no sentido em que permite uma maior distribuição de responsabilidades por todos e não a concentração das mesmas em todos de modo isolado;
- *Perspetivas temporais sincronizadas*, a possibilidade dos gestores e professores participarem em tarefas comuns permite uma acessibilidade mais realista dos prazos de qualquer mudança;
- *Certeza situada*, a colaboração na ótica dos autores reduz a incerteza, estimulando a confiança profissional coletiva;
- *Poder de informação político* a colaboração fortalece a segurança que se sente ao implementar inovações externas ou a resistir às mesmas quando necessário;

- *Capacidade de reflexão acrescida*, este princípio permite estimular a reflexão nos professores quando interagem e colaboram entre si;
- *Capacidade de resposta organizacional*, princípio colaborativo que proporciona através da colaboração a interligação do conhecimento e a resposta imediata a constrangimentos e oportunidades que ocorram em contexto situacional, envolvendo os agentes da comunidade, pais, empresas, autarquias, entre outros;
- *Oportunidades de aprendizagem*, talvez um dos mais importantes no nosso contexto, porque proporciona a aprendizagem dos professores uns com os outros, em função do trabalho colaborativo que desenvolvem em contexto de sala de aula. Os autores referem que “o todo é mais do que a soma das partes”, precisamente porque existe um enriquecimento proporcionado não só pela partilha de saberes, como também pela interação estabelecida entre os professores;
- *O aperfeiçoamento contínuo* - permite que os professores encarem qualquer mudança não como uma barreira, mas como uma oportunidade de fazer mais e melhor, a conjugação de diferentes capacidades é de acordo com os autores um princípio fundamental da aprendizagem organizacional. Estes princípios teóricos são possíveis linhas condutoras da colaboração essenciais a uma implementação sustentável da articulação vertical entre ciclos.

No entanto a nossa realidade educacional oferece-nos algumas limitações a este tipo de colaboração, como é referido por diversos autores. Lima (2002) sublinha que os professores raramente trocam experiências e desconhecem as práticas uns dos outros. Ou nas palavras de Perrenoud (2004: 96) “Pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia”, antecedentes que no nosso entender, dificultam qualquer tipo de articulação. Existe igualmente, “uma falta de predisposição mental e profissional para o trabalho em equipa que qualquer tarefa de articulação intrinsecamente requer” (Favinha & Charréu, 2012), o que poderá traduzir falta de hábitos colaborativos entre os professores. De acordo com Lima (2002) é essencial que os professores interajam entre si, podendo constituir fatores de influência: a dimensão da organização, a dispersão geográfica, o nível de departamentalização, a divisão do trabalho

existente, as hierarquias de autoridade, os fluxos de trabalho e os processos tecnológicos, os canais estabelecidos para a comunicação lateral e vertical, entre outros.

Lima (2002), apoiando-se em várias investigações, concluiu que os professores que colaboravam num contexto de uma dada disciplina, com outros colegas, realizavam este trabalho fora das estruturas convencionais da escola, recorrendo ao seu tempo livre, o que não deixa de ser curioso e interessante, dado que nos transporta para as relações informais entre os docentes e para a potencialidade colaborativa nelas inclusa.

Interessa, igualmente, compreender a distinção entre dois tipos de colaboração a que Lima (2002) se refere. A mais frequente envolve conversas comuns entre os professores, a colaboração, menos frequente, envolve “atividades práticas conjuntas [...] níveis mais elevados de interdependência, mais tempo e um maior esforço de coordenação” (Lima, 2002: 10). É nesta última que nós apostamos em termos de articulação vertical. O grau de frequência nestes tipos de colaboração reforça a nossa ideia inicial de colaboração aparente. Se, de modo global, a interação colaborativa entre os professores era escassa, pode-se afirmar que “A cooperação entre ciclos e anos era rara” (Fullan & Hargreaves 2001: 96). Investigações realizadas por Hargreaves (1986, citado por Fullan & Hargreaves, 2001), retratam essa mesma realidade, que é mais usual cooperar com colegas do mesmo ano do que de anos diferentes ou níveis. Resumindo, consideramos esta realidade redutora do processo colaborativo, pois para se fazer face a uma articulação sustentada, é necessário fornecer aos professores orientações claras e contextualizadas nesse sentido e um acompanhamento inicial por parte da direção que motive os mesmos neste processo.

A articulação nas nossas escolas não pode nem deve ficar reduzida a uma reunião, nem a um levantamento de sugestões que, pouco ou nada, interferem com as práticas pedagógicas. Reiteramos com Hargreaves (1998), que a colaboração não é fácil, e gerando-se, muitas vezes, diversos tipos de colaboração que em vez de contribuírem para a implementação de uma dada mudança, constituem verdadeiros entraves, retrocessos e perdas de tempo, podendo ser pouco ou nada produtiva, tanto para os alunos como para os professores. Por essa razão, vamos analisar de forma mais detalhada o que Fullan juntamente com Hargreaves (2001) referem como tipos de colaboração a evitar. São elas:

balcanização, colaboração confortável e colegialidade artificial. A estas Hargreaves (1998), adicionou a colaboração conformista, centrada no parecer do grupo, podendo suprimir a individualidade e a colaboração co-optativa, que assume um carácter político e administrativo e que tem como característica central fazer cumprir determinadas reformas elaboradas por outros.

Temos normalmente tendência para catalogar os professores mais conservadores como sendo os que mais facilmente podem aderir à balcanização, no entanto investigações realizadas reportam-nos a uma realidade diferente e eventualmente antagónica. A este propósito, Fullan e Hargreaves (2001) realçam que “As escolas integrais - inovadoras ou tradicionais, podem balcanizar-se, essencialmente quando envolvem fases ou painéis diferentes, em que as relações entre escolas elementares e secundárias são particularmente fracas” (Fullan e Hargreaves, 2001: 132). A balcanização entre níveis diferentes, e acrescentaríamos entre o mesmo nível, inibe a confiança entre os docentes não permitindo a partilha de conhecimento, muito menos qualquer tipo de articulação.

A ironia é que tanto podem ser formados por professores conservadores, que não querem sair do seu individualismo, como por professores inovadores, que julgam saber mais do que os seus colegas, inibindo a entrada nestes grupos a alguns docentes. Hargreaves (1998) refere-nos a disputa de território e o *status* entre docentes que se pode traduzir na escolha de material mobiliário para a sala ou na ocupação desigual de espaços comuns como exemplos de balcanização. Há professores que desejam a liberdade, mas não a responsabilidade, centrando-se somente na sua sala de aula o que fomenta o isolamento e a cultura do individualismo (Fullan & Hargreaves 2001), porque têm receio em se expor perante outros.

Mesmo que os professores tenham orientações para implementar uma mudança, alguns podem não o fazer, mas dizer que o fazem. Esta liberdade também pode ser denominada uma “liberdade de contrabando” (Perrenoud, 2004: 27), já referida por este autor em 1996, que contrasta com a autonomia profissional assumida a céu aberto, expondo progressos e erros perante todos. É um modo de colaborar ainda, muito frequente, nas nossas escolas

e que é um obstáculo ao estabelecimento de uma verdadeira cultura colaborativa e muito menos ao nível da colaboração entre ciclos, como expressam Fullan e Hargreaves (2001):

“Este isolamento dos professores nos diferentes anos de ensino significa que embora seja frequente uma atenção louvável à coerência lateral do currículo entre anos e ciclos, a continuidade vertical entre estes e mesmo entre níveis de ensino consecutivos pode ser desconcertantemente fraca.” (Fullan e Hargreaves, 2001: 97)

O isolamento dos professores na sua sala, no seu departamento ou no seu ciclo revela-nos uma escassa cultura de articulação vertical. É importante no nosso entender o estabelecimento de relações que favoreçam um melhor entendimento sobre o conhecimento profissional entre colegas do mesmo ano, mesmo ciclo ou da mesma escola.

Quanto à colaboração confortável, Hargreaves (1998), Fullan e Hargreaves (2001) situam-na na planificação conjunta ou troca de materiais em que posteriormente não resulta em *feedback* sobre a prática, nem suscita questões, nem reflexões mais ricas, porque as salas continuam fechadas à apreciação mútua das aulas e ao trabalho desenvolvido nas mesmas. A colaboração confortável, de acordo com os autores movimenta o seu raio de ação, em esferas que evitam a colaboração ao nível das práticas da sala de aula. Entendemos que a transição da colaboração confortável para uma colaboração efetiva vai para além das trocas das tomadas de decisão conjunta e da planificação cooperativa.

Na colegialidade artificial (Hargreaves, 1998), que inclui o resultado de implementações imediatas, que se tornam difíceis de implementar dado que as pessoas não se encontram suficientemente envolvidas. Os autores referem que este tipo de colaboração se concentra em abordagens mais controladas do trabalho colaborativo, nomeadamente procedimentos burocráticos e formais, tendo em vista uma maior colaboração. Refere-se a uma colaboração controlada pela administração, podendo inibir os professores de interagir entre si. Pode ser evidenciada em reuniões formais, planificações conjuntas, gestão autónoma das escolas, entre outros e tem como objetivo fulcral, possibilitar que a colaboração se processe em locais onde tem estado ausente.

Para ultrapassar a falta de tempo na realização de trabalho colaborativo é preferível que os diretores definam expectativas relativamente às atividades colaborativas e permitir que sejam os professores a gerir o seu tempo (Fullan & Hargreaves, 2001). Embora nas nossas

escolas isso se torne um pouco utópico, dado que os professores ainda funcionam em isolamento, daí que haja a valorização das interações informais no desbloqueamento deste isolamento (Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002). Constata-se uma lentidão na organização do trabalho colaborativo, existindo ainda a necessidade dos professores serem organizados superiormente em termos temporais, precisamente porque se encontram pouco envolvidos e motivados (Fullan & Hargreaves, 2001, Fullan, 2007).

Se estes tipos de colaboração não são adequados ou são insuficientes, quais serão os tipos de colaboração que geram maior credibilidade e interação de modo a que a articulação vertical se processe? A solução apontada por Fullan e Hargreaves (2001) reside nas culturas colaborativas e no profissionalismo interativo. As culturas colaborativas não emergem de forma autónoma, os diretores são fundamentais na criação de espaços e tempos para o trabalho colaborativo ter lugar de modo significativo. Neste âmbito Stoll (2000) faz alusão a um tipo de colaboração, que conduz à melhoria da organização, incluindo aqui as tutorias, o ensino coletivo, a investigação-ação, o treino entre pares de docentes e o planeamento e a observação mútua.

É neste enquadramento que os diretores podiam marcar a diferença favorecendo a articulação vertical entre os ciclos, promovendo nos agrupamentos, a troca de turmas, a substituição de um colega de um ano muito diferente, a participação em projetos fora da escola, entre outros, de modo que a balcanização vá dando lugar a uma cultura colaborativa.

Para Fullan e Hargreaves (2001), as culturas colaborativas fortes não se processam sem um desenvolvimento individual e reflexivo igualmente forte. O profissionalismo interativo é apontado pelos autores como sendo a via para desenhar possíveis soluções com vista a uma colaboração eficaz e significativa para as escolas. A questão do profissionalismo interativo tão defendida por esses autores, não visa libertarmo-nos dos professores mais conservadores e antigos, mas sim apontar caminho para a preparação, o desenvolvimento, a sustentação e a motivação dos profissionais competentes. Este profissionalismo interativo caracteriza-se através de juízos discricionários, culturas colaborativas de trabalho, aperfeiçoamento contínuo dentro e fora do local de trabalho, reflexão na prática, pela

prática e sobre a prática, no qual o desenvolvimento pessoal e individual se encontra em paralelo com o desenvolvimento e a avaliação coletiva e a maior competência, eficácia e satisfação na profissão docente.

O profissionalismo interativo requer muito tempo e cuidado. A aposta de desenvolvimento do mesmo encontra-se no incremento de projetos colaborativos iniciados por determinado agrupamento ou na implementação de projetos colaborativos em pequena escala em duas turmas, por exemplo. Estes projetos sendo bem-sucedidos (tanto a nível relacional como nos resultados dos alunos), possibilitariam o alargamento a mais docentes. O profissionalismo interativo vai-se construindo, à medida que os docentes se vão envolvendo nos projetos colaborativos de forma natural e não imposta, como é mais usual:

“Quando a procura e o envolvimento nas trocas e na ação profissional se tornarem um hábito natural para a grande maioria dos professores, saberemos que nos estaremos a aproximar das culturas de trabalho colaborativas”. (Fullan e Hargreaves, 2001: 131)

A redefinição do papel de professor deve ser uma prioridade urgente. Como temos vindo a argumentar, o professor deve abandonar o estigma da massificação e da escolaridade para todos, e transitar para a diversificação de papéis, de modo a sair de um compartimento estanque que pode ser a sua sala de aula, o seu departamento, ou o seu ciclo de ensino e passe a fazer parte de um espaço dinâmico, a escola.

Em Portugal, o incremento ao nível da burocracia e preenchimento de vários documentos, associados ao funcionamento da escola nem sempre tem implicação na melhoria do trabalho docente nem nas aprendizagens dos alunos. Este incremento é referido por Ramos (2016), a par da falta de condições para o exercício da profissão docente, das quais destacamos:

- ✓ A falta de definição clara das atividades que se integram na componente letiva e das que deverão ser desenvolvidas no âmbito da componente não letiva do estabelecimento.
- ✓ A crescente escassez do número de horas de crédito atribuído às escolas, permite que a inclusão de tarefas da componente letiva na componente não letiva tenha vindo a aumentar.

- ✓ A sobrecarga de reuniões e de múltiplas tarefas de natureza burocrática, que os professores desempenham e poderiam ser desenvolvidas por assistentes técnicos, retiram disponibilidade aos docentes para a realização de outras atividades diretamente relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem.

Neste encaço, Leite e Fernandes (2010) referem, que a “lógica burocrática marca o funcionamento das escolas, e ocupa uma parte substancial do tempo dos professores (...)” (Leite & Fernandes, 2010: 201). Existe nesta linha de pensamento, uma maior sobrecarga de trabalho e responsabilidade nos professores, traduzindo alguma angústia perante tantas reformas e inovações, podendo constituir entraves à colaboração entre pares. No entanto, para Fullan e Hargreaves (2001), “é importante que trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez de tentarem lidar sozinhos com as exigências” (Fullan e Hargreaves, 2001: 21).

Nóvoa (1992) faz referência à “nova profissionalidade docente em Portugal”, onde o professor deixa de estar isolado passando a fazer parte de um corpo profissional e de uma organização. Apela à troca de experiências e à partilha de saberes de modo a constituir espaços de formação dentro das próprias escolas. Lima (2002) reforça este benefício, corroborando Fullan e Hargreaves (2001) que visam como desafio do novo século “um profissionalismo interativo”, que pretenda um aumento da tomada de decisões, segundo uma perspetiva colaborativa.

Fullan e Hargreaves (2001) tecem implicações e orientações desta extensão para fora da sala de aula que se cruzam com a problemática do presente estudo. Neste contexto, apresentam-se as que mais diretamente se tornam fundamentais para uma maior articulação vertical:

- Cada professor tem a obrigação de ajudar a aumentar o grau e a qualidade da interação quotidiana com outros docentes.
- O professor deve compreender e melhorar a cultura da escola não de modo obsessivo, mas responsável.

- Cada professor é um líder, todos têm algo para oferecer e partilhar aos outros fora do âmbito da sua sala de aula.

- Os professores devem conhecer as políticas e as questões profissionais e de investigação, presentes na atualidade.

- A responsabilidade de auxiliar os docentes em início de carreira.

- A necessidade de envolvimento em outras funções como ser professor cooperante.

Quando é habitual a entreatajuda e o trabalho conjunto numa escola, ninguém sente que está a fazer um favor a alguém ou a tentar destacar-se. Esta é uma das características do profissionalismo interativo, tão importante no desenvolvimento de relações colaborativas.

Por forma a facilitar estas responsabilidades profissionais, Fullan e Hargreaves (2001) sugerem algumas orientações para serem assumidas e utilizadas de modo combinado, uma vez que de modo isolado se tornam ineficazes:

- *Apelo aos valores* e individualidade de cada um;

- *Treino de pares*, ensino em equipa e observação na sala de aula, de modo a enriquecer a reflexão;

- *Arriscar*, isto é, experimentar uma nova prática numa pequena escala e se for bem-sucedida tentar alargá-la a outros docentes ou à escola;

- *Ser humilde* e pedir ajuda a alguém com menos experiência, elogiar o trabalho dos outros quando bem realizado;

- *Confiar* nas pessoas é fundamental, mas melhorar essencialmente os processos ainda o é mais: apostar numa melhor comunicação, partilha de decisões, criar oportunidades de formação ao nível da colaboração entre outros;

- *Respeitar os outros* a nível pessoal, espaço ou elogiando o trabalho, quando necessário. Profissionalmente respeitar a diversidade de métodos de cada um;

- *Observar as aulas* de outro docente ou ser observado, participar em projetos colaborativos da escola, convidar colegas da escola a experimentarem inovações na sala de aula;

- *Trocar turmas*, substituição de um colega de um nível diferente, participar em projetos fora do universo particular de uma escola;

- *Valorizar* a noção de que todos os professores independentemente do seu estágio de desenvolvimento profissional são importantes, particularmente com os recém-chegados a uma escola, partilhando as suas ideias e dando-lhes valor.

- *Equilíbrio entre o trabalho e a vida particular*, se existir, impede o esgotamento, promovendo práticas de ensino mais ricas;

- *Ser um líder*. Todos os professores devem contribuir com ideias colaborativas perante os seus superiores, auxiliando-os nos seus projetos, elogiando, propondo melhorias, ou sugerindo alterações;

- *Aperfeiçoamento contínuo* e na aprendizagem permanente. Os professores não podem estar sempre à espera da oferta formativa, devem promover o que desejam aprender;

- *Visibilidade*. Quando existe colaboração entre docentes, existe também uma maior exigência em termos de visibilizar melhorias de resultados.

Todas estas orientações são importantes e promovem o profissionalismo interativo, pretendem a mudança a longo prazo e o desenvolvimento profissional dos docentes. Vamos, no entanto, dar uma especial atenção à referente ao equilíbrio entre o trabalho e a vida privada, dado que nos tempos atuais, muitos docentes devido ao excesso de trabalho podem colocar em risco as suas relações interpessoais com a família e amigos, tão importantes para o equilíbrio emocional de cada um. Por outras palavras, se as pessoas não se encontrarem bem emocionalmente como poderão colaborar de forma eficaz? Neste momento existe pouco equilíbrio entre o trabalho e a vida privada, ou seja, estamos um pouco a viver o pior cenário configurado por Fullan e Hargreaves (2001: 137), “[...] os professores encararem o seu empenhamento na colegialidade como um acrescento a todo o trabalho que já fazem”. Os referidos autores defendem um profissionalismo interativo e não hiperativo. Segundo os mesmos, não é por ficar na escola até às dezanove horas que se melhora a qualidade global do que se pretende. A fixação de prioridades, a partilha de

responsabilidades e a obtenção de boas ideias junto dos colegas são algumas sugestões já referidas.

A este propósito, Barroso (2004) refere a necessidade de desenvolver na escola uma cultura de colaboração:

"uma cultura de colaboração e de participação entre todos os que asseguram o seu funcionamento, incluindo a própria definição e a realização dos objectivos organizacionais. Entre estes destacam-se naturalmente os professores que constituem uma força de trabalho especializada e qualificada que em muitos casos se aproxima de um corpo profissional e os alunos, vistos não como consumidores ou clientes, mas como trabalhadores (isto é, co-produtores do próprio acto educativo)". (Barroso, 2004: 11)

Existe uma vida para além da escola que deve ser cuidada para nos manter em equilíbrio físico e mental, "o equilíbrio entre o trabalho e a vida constitui uma protecção importante contra o esgotamento e promove, também, professores e práticas de ensino mais interessantes" (Fullan & Hargreaves, 2001): 138). A sugestão que deixamos, de acordo com estes autores, traduz-se em transportar sempre que possível, os nossos gostos e motivações pessoais, para a escola, motivando alunos e envolvendo colegas, cruzando ou fazendo extensão do conhecimento curricular. E quando não for possível, é sempre bom o/a professor(a) ter espaço para ser pessoa e não apenas um profissional de educação esgotado, sem tempo para a família ou enriquecimento pessoal.

Em suma é fundamental, os professores analisarem as suas intenções e práticas educativas de modo reflexivo, confrontá-las com os outros e com as investigações que vão sendo realizadas de modo a reforçarem "o cuidado e as recompensas psíquicas da sua prática educativa" (Fullan & Hargreaves, 2001: 51). A solução apontada para rentabilizar o tempo nestas interações fundamentais é a cooperação entre docentes, que deve caminhar no sentido de construção de um profissionalismo interativo, apostando no desenvolvimento de culturas colaborativas, só assim os professores poderão começar a ouvir a sua voz.

Se existirem menos barreiras ao nível da colaboração, a articulação vertical não se entenderá como um obstáculo, mas sim como uma necessidade natural de fazer parte de uma cultura de escola, que analisa a aprendizagem global como um todo e não através de pequenos setores divididos em salas, departamentos e níveis de ensino.

1.5. A ação do diretor na organização escolar

1.5.1. Conceito(s) de liderança(s)

O conceito de liderança assume uma multiplicidade de significações. Este conceito pode definir-se essencialmente como “a forma de determinar uma direção (objetivos, projeto, visão etc.) e exercer influência” (Bolívar, 2012: 48).

Vamos apresentar algumas significações tendo particular atenção às que se enquadram no âmbito da temática deste estudo.

➤ *Liderança Administrativa:* “[...] gestão das normas e formalidades administrativas da escola...” (Bolívar, 2012, p.53)

➤ *Liderança Educativa:*

“Quando estes esforços (a forma de determinar uma direção e exercer influência), são dirigidos para a melhoria das aprendizagens dos alunos” (Bolívar, 2012, p.48); “[...] a responsabilidade perante a comunidade educacional e investimento de tempo no aperfeiçoamento das capacidades dos professores [...]”

(Bolívar, 2012, p.53)

➤ *Liderança Educacional:*

“[...] as habilidades e os conhecimentos que são relevantes para a liderança, são aqueles que podem estar associados com, ou provocam diretamente, uma melhoria da educação e do desempenho dos alunos...todas as outras competências são instrumentais”.

(Elmore, 2000, citado Bolívar, 2012, p.56)

➤ *Liderança Partilhada:*

“A partilha da liderança não implica a entrega do poder e a desresponsabilização; não significa também, utilizar a colaboração para impor as próprias perspectivas pessoais. Enquanto líder entre os líderes, ou primeiro entre iguais, o director deve empenhar-se na promoção do envolvimento e das aprendizagens em tantas partes da escola quantas possível. Ele é também um profissional interactivo e aprende tanto como dirige, através da colaboração”.

(Fullan & Hargreaves, 2001, p. 156).

Spillane (2003) aborda o conceito de uma liderança partilhada, onde distingue três ideias chave que passamos a apresentar:

- *Distribuição Colaborativa* - refere-se à prática da liderança onde os líderes trabalham em conjunto a fim de executar uma função de liderança específica, na qual a prática de um líder passa a ser a base para a prática de outro líder e vice-versa; existe uma reciprocidade e interdependência.

- *Distribuição Coletiva:* tem a ver com a prática de dois ou mais líderes que trabalham separadamente, mas são interdependentes, partilhando objetivos, envolvendo atividades interdependentes, produzindo uma prática comum.
- *Distribuição Coordenada:* refere a prática da liderança na qual diferentes tarefas de liderança desempenham uma sequência particular na execução de algumas funções de liderança.

Nesta ótica de liderança partilhada de Spillane (2006), Bolden (2007) reforça este conceito argumentando que o conceito de liderança requer uma visão mais sistémica, perspetivando dissociar o papel organizacional da escola, das ações relacionadas com as lideranças escolares a qualquer nível.

Para uma melhor clarificação de conceitos podemos referir que a liderança partilhada na perspetiva destes autores entende como importante, a colocação de pessoas chave em lugares de liderança, mas envolve muito mais do que isso, sustenta que a liderança partilhada, traduz mais do que a soma das partes, “distributed leadership is far more than the sum of its parts” (Bolden, 2007: 3), expressão já referida por Hargreaves (1998), a propósito das organizações colaborantes veicularem oportunidades de aprendizagem. Com efeito, para além da liderança partilhada se espriar em contextos situacionais, é nos contextos e em situações práticas que a liderança partilhada é validada por todos os agentes educativos, ultrapassando de acordo com estes autores a liderança individualizada centrada num só indivíduo.

Hargreaves e Fink (2007) utilizam a expressão *liderança sustentável* para significar a liderança educativa que tem como objetivo o desenvolvimento de uma aprendizagem sustentada de todos os envolvidos:

“A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhe pelo contrário, benefícios positivos agora e no futuro”.

(Hargreaves, A. & Fink, D. 2007: 30)

Neste encaixe, posicionamo-nos num contexto de liderança partilhada e sustentável, seguindo o pensamento de Spillane (2006) e Hargreaves e Fink (2007). Associamos uma distribuição colaborativa e interdependente aos sete princípios da sustentabilidade de Hargreaves e Fink (2007) que expomos de forma sintética reforçando o tipo de liderança pretendido:

- 1- *Profundidade* - entendida como o propósito moral de uma aprendizagem profunda alargada a todos de forma contínua e não pontual, orientando para a aprendizagem e o cuidado interpessoal;
- 2- *Durabilidade* - a promoção dos aspetos mais valiosos da vida independentemente do líder ou dos dirigentes na fase de liderança;
- 3- *Amplitude* - a liderança espalha-se e partilha-se, no sentido de ninguém poder controlar tudo;
- 4- *Justiça* - prevê a melhoria do ambiente envolvente e cria parcerias de modo fácil com organizações adjacentes e da comunidade;
- 5- *Diversidade* - evita o alinhamento e a dependência hierárquica, promovendo a diversidade no ensino e na aprendizagem;
- 6- *Disponibilidade de recursos* - recompensa o talento de liderança tanto no fim de uma carreira como no seu início, não esgotando os líderes;
- 7- *Conservação* - aprende com o passado para um futuro melhor.

São estes sete princípios, que entendemos que deveriam fazer parte do contexto educacional atual, onde o diretor é figura central e máximo responsável pela organização educacional: “Ao director é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico” (Decreto-lei 75/2008). Não é fácil a sua tarefa de liderança, pois todas as responsabilidades de gestão recaem sobre ele. É por essa razão, que se torna premente na articulação de todo o trabalho, particularmente na articulação vertical.

Como refere o decreto, o cargo assumido pelo diretor é unipessoal não sendo por essa razão um cargo colegial. Como partilhar responsabilidades neste contexto? Para facilitar esta resposta, Day et al. (2009) apresentam-nos resultados de um relatório sobre a

liderança na escola, onde verificamos que a visão de um diretor pode influenciar positivamente toda a organização escolar, através da confiança depositada nos parceiros educativos da comunidade onde o agrupamento se insere, onde nós destacamos os professores, os encarregados de educação, o conselho geral, a associação de pais e a autarquia entre outros. Reiteramos com Day et al. (2009), que os valores educacionais do diretor, a sua inteligência estratégica e as suas estratégias de liderança, moldam a escola e o processo de aprendizagem nas turmas, resultando melhores aprendizagens por parte dos alunos. É desse aspeto que de seguida iremos desenvolver no âmbito da nossa temática.

1.5.2. Os diretores e a implementação da articulação vertical.

O perfil dos diretores nas nossas escolas pode influenciar a maior ou menor articulação realizada com maior ou menor significação para os seus intervenientes. É sempre o líder que oscila entre uma liderança concentrada e autoritária e uma liderança onde distribui o seu poder, tanto pelos professores, como por outros elementos da organização escolar. De acordo com Hargreaves (1998), é necessário assumir escolhas, quando há necessidade de realizar uma reestruturação, no nosso caso assumimos que a mesma se traduz na articulação vertical. Este autor refere a opção entre uma reestruturação que tem como suporte um controlo burocrático ou uma reestruturação que vise um fortalecimento profissional. Na primeira, os professores são controlados a fim de implementarem orientações estabelecidas por outros; na segunda, os mesmos são apoiados e estimulados a abraçarem novas oportunidades, de modo a realizarem melhorias que se encontrem de acordo com as suas competências, em parceria com o diretor, os encarregados de educação e os alunos. É nesta última abordagem que nos posicionamos em torno da nossa temática e mais uma vez reforçamos a necessidade de negociação da mudança (Perrenoud, 2004), de modo a envolver os intervenientes.

Entendemos igualmente, que a visão do diretor, em função da articulação vertical entre ciclos influencia toda a estrutura escolar, tanto em termos organizacionais, como ao nível das relações interpessoais dos seus membros. Fullan (2007) demonstra que o diretor influencia fortemente a probabilidade de mudança, mas também indica que a maior parte dos diretores das escolas não têm um papel institucional ou de mudança. Este autor refere

que “projetos com o apoio ativo do diretor tinham maior probabilidade de ter bons resultados” (Fullan, 2007: 95). Neste sentido, as ações dos diretores servem para legitimar a mudança durante o processo de condução da mesma, auxiliando os professores na sua implementação.

É impensável considerar que os diretores, ou a direção de forma isolada, consigam desenvolver o profissionalismo interativo e o estabelecimento de culturas colaborativas fortes. Os professores devem colaborar, apresentar novas ideias, auxiliar o desenvolvimento dos docentes, como defendem Fullan e Hargreaves (2001). No entanto, os diretores nem sempre consideram ou aceitam estas ajudas, porque pode não estar incorporado na sua cultura escolar este tipo de iniciativa *bottom top*. Espera-se sempre o inverso, ou seja, iniciativas *top bottom*, contudo não havendo o envolvimento dos professores, a colaboração será sempre confortável e artificial. A este propósito, Perrenoud (2004) advoga um equilíbrio de “pilotagem negociada” entre as duas iniciativas referidas.

A intervenção dos diretores torna-se fundamental sempre que existe pouco sucesso nas iniciativas dos professores, ou simplesmente quando as mesmas não existam (Fullan e Hargreaves, 2001). A falta de iniciativa por parte dos professores pode dever-se, segundo os autores, ao excessivo controlo dos diretores nas decisões, no impedimento de realização de iniciativas por parte dos professores, na atitude de culpabilização dos professores em primazia ao elogio, numa visão que só vê problemas em vez de possibilidades. Muitos professores sentem-se desanimados e poderão desistir de importantes iniciativas que teriam a possibilidade de emergir se os diretores as apoiassem.

Fullan e Hargreaves (2001) apontam um conjunto de orientações que auxiliam os diretores a promoverem o profissionalismo interativo nos seus agrupamentos, favorecendo, na nossa perspetiva, a articulação vertical. Neste sentido, vamos apresentar essas orientações e procurar interligá-las com o que são os propósitos do nosso estudo. Assim, a compreensão da cultura da escola traduz-se em atos como sair do gabinete e ir observando a escola, ouvir e falar com os professores e saber o que valorizam, o que os preocupa, entre outros (Trigo & Costa, 2008). É como fazer um diagnóstico de ponto de partida para orientações futuras fundamentais a uma liderança eficaz. Uma liderança sustentada deve

ter em conta as necessidades de toda a escola, por forma a se promoverem melhorias significativas em todos os níveis.

A valorização dos professores e a promoção do seu crescimento pessoal constitui outra orientação fundamental. Na opinião dos autores que temos vindo a seguir, os professores têm essa atitude para com os seus alunos, por que não têm também o diretor para com os professores ou outros elementos da instituição escolar. Este conhecimento formal e, principalmente informal, é na nossa opinião fulcral e desencadeador de crescimento pessoal e profissional (Carreira, 2014).

A expansão do que é valorizado, que pode traduzir-se na inclusão pelos diretores das motivações dos professores e não apenas as suas ou só de alguns professores. A diversidade deve ter voz junto dos diretores, “A valorização dos professores que procuram constantemente alargar o seu repertório e buscam oportunidades para aprender com os seus colegas é mais produtiva do que a defesa pública de um determinado programa ou método” (Fullan e Hargreaves, 2001: 149).

A explicitação do que se valoriza, ou seja, o diretor ser capaz de expressar o que valoriza, refletir sobre a sinceridade do que pretende concretizar, a fim de não ser considerado como superficial e uma pessoa com poucas ideias. A promoção da colaboração e não a cooptação, entendendo-se a cooptação como um entrave à colaboração, na medida em que todos devem partilhar da visão de um determinado diretor, o que pode limitar o surgimento de outras visões e o enriquecimento da visão desse diretor. Certas expressões, tais como, “a minha visão”, “os meus professores”, “a minha escola”, podem transmitir um sentimento de posse (Fullan & Hargreaves, 2001), dado que gera isolamento, tanto no diretor como nos docentes, podendo estes últimos sentirem-se bloqueados em transmitir outras visões diferentes. A articulação de visões diferentes pode dar origem a alguns conflitos, mas estes devem ser trabalhados, pois são parte integrante do processo colaborativo. Os autores acrescentam, ainda, que “a disponibilidade de recursos, especialmente humanos, estimula a tomada de iniciativa e a liderança” (Fullan & Hargreaves, 2001: 153).

A apresentação de listas de opções em vez de imposições, sendo o juízo discricionário dos professores, característica de um profissionalismo interativo deve ser respeitado e por isso, não devem ser impostas formas de colaboração tais como o trabalho em equipas imposto ou a planificação em colaboração. A função de um diretor não deveria ser a imposição, mas antes a possibilidade de dar a conhecer aos seus professores exemplos de trabalho colaborativo, criando consciencialização e permitindo liberdade de escolha, para que os professores escolham as práticas colaborativas, que melhor se adaptem aos contextos e situações em que estão a trabalhar.

A burocracia inerente ao trabalho desenvolvido nas escolas deveria ser utilizada para facilitar e não para constranger, como destacam Fullan e Hargreaves (2001). Os diretores eficazes de acordo com estes autores disponibilizam tempo para a planificação colaborativa e calendarização de reuniões ou outros espaços, a fim de apoiar o trabalho colaborativo, admitindo mesmo a substituição de determinado professor pelo diretor. Reportam-nos, também, a noção de que as escolas colaborativas eficazes sentem necessidade de saber se estão a ter sucesso nesta missão, procurando frequentemente dados para avaliar e melhorar os progressos que vão sendo conquistados.

Em alguns estudos realizados em Portugal constatamos alguma preferência do diretor pelas orientações emanadas pelo ministério da educação em vez de revelarem uma liderança mais inovadora e proactiva:

[...] school principals in Portugal give the impression that they mainly follow instructions given from the macro structural level (i.e., the Ministry of Education), rather than to being proactive and innovative leaders at the school unit level.

(Ventura, Neto-Mendes, & Castanheira, 2005)

A aposta na promoção de um ambiente mais global, de acordo com Fullan e Hargreaves (2001), encontra-se relacionada com o facto das escolas colaborativas estarem em contacto com o meio externo à escola a fim de aumentarem a longevidade e desenvolvimento das mesmas, constituindo, no fundo, uma questão de sustentação da mudança e do processo colaborativo.

Podemos desta exposição considerar que ainda nos encontramos um pouco aquém desta realidade. Entendemos que, num processo de implementação de uma mudança, os

diretores devem criar condições aos professores para esta implementação, no sentido de progressivamente, estes adquirirem autonomia em termos de trabalho colaborativo. Neste âmbito, alguns diretores, investigados por Fullan e Hargreaves (2001), já consideram possíveis ações que facilitam esta articulação:

- Permitir aos professores de um nível de escolaridade superior realizarem as substituições dos professores de um nível inferior de modo a desenvolverem um maior conhecimento da especificidade desse nível;
- Promover o intercâmbio temporário, dias, semanas ou mesmo um ano dos professores do secundário para níveis intermédios (por exemplo, 2º ciclo), proporcionando um melhor entendimento da “continuidade na satisfação dos anos de transição”, baseado em investigações de Hargreaves e Earl (1990);
- Proporcionar a troca de grupos (professores e alunos), envolvendo diferentes anos, a fim de melhorar o conhecimento mútuo e compreensão entre docentes que habitualmente trabalham de forma isolada.

Este tipo de estratégias desenvolvidas pelos diretores permite, através da prática, uma melhor compreensão e cooperação, favorecem um melhor desenvolvimento curricular e também, o desenvolvimento pessoal e profissional dos próprios professores. Na opinião de Fullan e Hargreaves (2001), é fundamental que tanto a área curricular como o desenvolvimento pessoal dos professores sejam desenvolvidas simultaneamente, quebrando barreiras de isolamento e estreitando laços relacionais. Como já foi referido, o currículo assume aqui um alargamento de sentidos, face a estratégias inovadoras e enriquecedoras da cultura das escolas. Na sequência da nossa linha de pensamento a propósito das diferentes aceções de “articulação” estaríamos na presença da articulação organizacional, dado que depende, pelo menos inicialmente, da ação acompanhada dos diretores através de uma liderança partilhada.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2001), a articulação vertical entre os ciclos e o favorecimento de uma sequencialidade não pode ser suportada, se não se apoiar numa liderança sustentada. As representações de que os diretores e outros líderes escolares promovam uma liderança sustentada permite que se olhe para a articulação vertical com

alguma longevidade, que deve ultrapassar os normativos e centrar-se na colaboração (Carreira 2017). Hargreaves e Fink (2007), baseados em Knapp (2003), caracterizam a posição de líderes educativos que praticam uma liderança sustentável focalizada na aprendizagem através dos seguintes aspetos:

- a. A aprendizagem ocupa um lugar central no trabalho dos líderes;
- b. Os líderes comunicam de modo frequente que a aprendizagem dos alunos é uma missão partilhada por eles, professores, administradores e comunidade;
- c. Os líderes articulam valores centrais que suportam a focalização numa aprendizagem forte e equitativa;
- d. Os líderes manifestam publicamente atenção ao ensino.

Reiteramos com Hargreaves e Fink (2007) que, de um modo transversal, para uma liderança ser sustentável, os objetivos não podem ser de curto prazo, os benefícios da aprendizagem não podem ser só para alguns alunos e, por vezes, os testes externos podem servir de máscara a resultados de última hora, que no próximo ano voltarão a cair (Carreira, 2014). A este propósito, num dos casos apresentados pelos autores, um diretor entendeu que, para melhorar os resultados dos alunos devia apostar fortemente na formação dos professores, afirmando que: “Os professores partilhavam as suas estratégias com colegas de outras disciplinas (...) dedicaram um mês à focalização intensa na aprendizagem de competências de literacia na escola e na comunidade” (Hargreaves & Fink 2007: 47). A aprendizagem deve ser realizada no sentido de obter sucesso e só depois testada ao invés de testar primeiro, trabalhar para o sucesso e aprender em última instância.

Hargreaves e Fink (2007), defensores de uma aprendizagem profunda e ampla referem, que as funções dos líderes de aprendizagem em prol da sustentabilidade vão muito além dos resultados dos testes.

“Fazer com que a aprendizagem seja transparente entre os educadores que trabalham numa escola, promovendo visitas e observações de aulas interpares, revisões conjuntas dos trabalhos dos alunos, treino realizado por outros colegas, assunção de papéis de mentor e processos adicionais que permitam aos professores estarem nas aulas uns dos outros”. (Hargreaves & Fink: 60-62)

A propósito da sustentabilidade emana novamente a estratégia de observação de aulas, que consideramos relevante na prática de uma melhor articulação vertical. A verdadeira aprendizagem deve ser realizada num processo mais lento, para que não se falseiem resultados em função de metas a curto prazo ou de estatísticas de sucesso.

“A liderança sustentável defende a profundidade da aprendizagem contra a conveniência dos resultados imediatos. Ela não receia proclamar uma preocupação dominante com as metas de curto prazo, tal como uma obsessão com os lucros quadrimensionais. Tal liderança é capaz de afirmar bem alto e em bom som o que a maioria dos educadores já murmura em privado – que as metas de curto prazo e os progressos anuais tidos como adequados, não só não fazem sentido como são até um absurdo total”. (Hargreaves & Fink: 2007)

Assumimos na análise um conceito de liderança com atributos de partilha tanto de tarefas, como de valores que advogam a importância de “entender a pessoa e o valor da pessoa e da sua dignidade como fim e não como mero recurso” (Trigo & Costa, 2008: 577). Esta humanização da liderança torna-se fundamental no seu processo de sustentação.

Em termos conclusivos, podemos argumentar que, neste momento, os profissionais encontram-se a braços com a instabilidade. Ramos (2016) refere que os professores com receio de perderem um emprego exerciam a sua profissão, sem estarem habituados a trabalhar de forma verdadeiramente colaborativa, no sentido de dar contributos partilhados e significativos baseados na sua experiência e no seu conhecimento. Este tipo de condicionalismo próprio da profissão pode ser um entrave à articulação vertical, se a mesma não for incentivada pelo diretor e pelos líderes intermédios. Reiteramos com Fullan e Hargreaves (2001), que “a construção de uma visão é uma rua com dois sentidos, em que os diretores aprendem tanto como ensinam aos outros” (Fullan & Hargreaves, 2001: 153).

A condição docente atual impõe aos professores novos desafios e uma maior abertura:

“[...] os docentes dificilmente podem continuar a manter um tipo de atitude e comportamento assente apenas na cultura de referência do seu grupo de docência, do seu nível de ensino, da sua escola, na confluência de várias culturas profissionais num território educativo que se alargou para agregar diferentes escolas, com projetos educativos próprios, com contextos sociais e educativos diferentes. O novo contexto organizacional e a articulação vertical e horizontal do currículo e dos programas exigem a construção de uma cultura profissional abrangente no plano dos conceitos, do projeto educativo e do código deontológico, bem como a capacidade para produzir o seu desenvolvimento profissional.” (Ramos, 2016: 9)

Em síntese, a sustentabilidade da articulação vertical depende de uma dialética de aprendizagem entre os professores e os diretores dos agrupamentos (Carreira, 2017). Ambos têm que assumir uma postura dinâmica, não só em relação a uma reflexão individual e crítica, como a uma conjugação de esforços colaborativos no sentido de encontrarem o espaço e o lugar para que a referida articulação se processe. Desta forma assumimos, tendo por base a literatura trabalhada, de que o processo de mudança para ser sustentado não é imediato. Há que abrir mentalidades, portas de sala de aula, departamentos e ciclos, de modo a serem construídas pontes de aprendizagem e motivação entre os agentes educativos. Emerge, pois, a necessidade dos professores conhecerem as práticas uns dos outros, de modo a partilharem as mesmas, a fim de que as pequenas experiências bem-sucedidas sejam divulgadas, não no sentido de elevação pessoal, mas de aprendizagem coletiva e de ampliação a outros professores, ciclos ou escolas. A cultura da escola deve (re) construir-se e apostar, cada vez mais, nas relações humanas e confiança onde todos podem dar o seu contributo e saírem valorizados.

A articulação vertical é entendida nas suas dimensões curricular, organizacional e pedagógica. Um currículo em sentido amplo, uma organização na qual o diretor facilite a comunicação e valorize os professores, criando estruturas e processos colaborativos. Finalmente, a voz dos professores, que se deve elevar e enriquecer todo um processo colaborativo, que devolverá através da aprendizagem dos alunos, a qualidade do ensino e o sucesso dos alunos; que permita que as fronteiras entre os ciclos, não sejam fossos, mas que se esbatam cada vez mais no processo de aprendizagem.

Em síntese, para uma melhor clarificação do nosso quadro teórico, apresentamos na figura 1, um esquema onde se procura interligar os quatro eixos que sustentam esta investigação sobre a articulação vertical entre os ciclos.

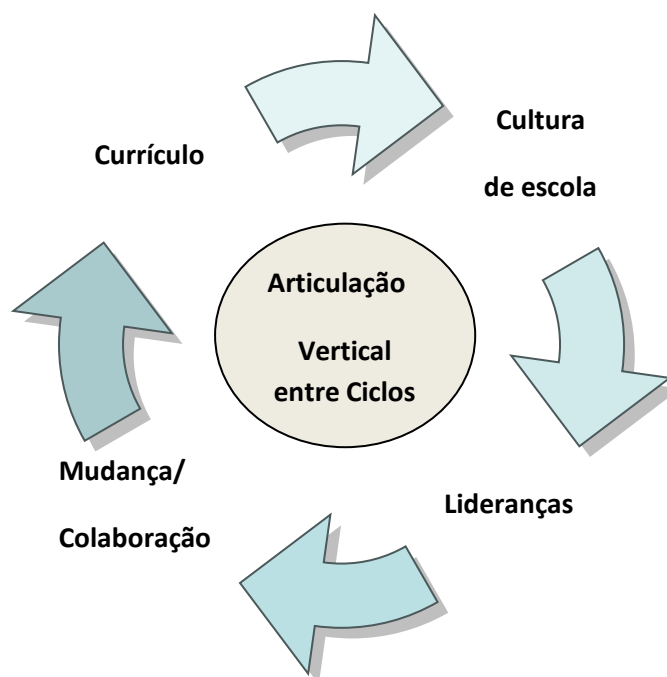


Figura 1.2 Eixos que sustentam a articulação vertical entre ciclos

No nosso entender existe uma circularidade interativa entre os eixos apresentados, sendo fundamental no processo de implementação da articulação vertical a dinâmica instituída na figura do diretor, no sentido de impulsionar a colaboração entre os professores, acompanhando e promovendo o processo de articulação vertical, potenciando uma cultura mais ou menos aberta de acordo com os seus valores e a sua noção de liderança.

No quadro seguinte, resultante da pesquisa realizada ao longo da investigação, pretende-se esboçar uma síntese do referencial teórico que foi construído com base nos quatro eixos de sustentação definidos anteriormente, destacando aspetos a evitar e a desenvolver no âmbito da articulação vertical.

Quadro 1.1. - Aspetos a evitar/desenvolver na articulação vertical.

Articulação vertical entre ciclos		
Aspetos a evitar...	Eixos de sustentação	Aspetos a desenvolver...
Assente exclusivamente nas orientações emanadas da tutela.	<i>Cultura de escola</i>	Assente nas relações interpessoais.

Entendido no sentido restrito, com fronteiras demarcadas entre as áreas disciplinares e os ciclos de ensino.	<i>O currículo</i>	Entendido num sentido ampliado, com fronteiras ténues entre as áreas disciplinares e os ciclos de ensino.
Mudanças que não implicam melhorias de processos e resultados educativos: Balcanização, colaboração confortável, colegialidade artificial e cooptação.	<i>Mudança/ A colaboração</i>	Mudanças que implicam melhorias de processos e resultados educativos: Profissionalismo interativo e culturas colaborativas.
Liderança concentrada e autoritária. Modelo de liderança burocrático.	<i>As lideranças</i>	Liderança distribuída e sustentável. Modelo de liderança democrático.

Da observação do quadro podemos reter duas informações nucleares, primeiro que a cultura da escola ou de determinado agrupamento é um reflexo visível da articulação vertical nas escolas; segundo para que a aprendizagem se processe e seja significativa os intervenientes devem estar envolvidos e implicados (Fullan & Hargreaves, 2001; Leite, 2012; Roldão, 1999, 2013). Neste encaço, não podemos deixar de referir Kotter (2016), que nos reforça a valorização das pessoas lembrando que “as relações, a paciência e a comunicação nunca deveram ser subestimadas e que essa mudança é emocional (Kotter, 2016: 121). Podemos, então, inferir que só quando existir a valorização dos relacionamentos interpessoais entre os membros de uma escola, em particular os professores, se poderá aceder a uma articulação vertical significativa e efetiva.

1.6. Relação da investigação com estudos anteriores

Na pesquisa que realizámos sobre investigações anteriores, começamos por destacar a nível nacional o trabalho realizado por Abrantes (2008) que retrata a sua problemática ao nível da transição de ciclos através da expressão “Os muros da escola”. Focaliza-se nos conflitos inerentes a uma mudança de ciclo tanto ao nível institucional (projetos educativos), como ao nível da interação humana entre os intervenientes (alunos, professores, famílias).

No âmbito de uma tese de mestrado, Duarte (2009) realizou um estudo sobre a “Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas”, em agrupamentos verticais de escolas, tendo como base os relatórios das equipas de avaliação externa (IGE), através de um enquadramento baseado nos modelos organizacionais de escola como burocracia, por um lado, e na escola como um sistema debilmente articulado. Salientamos entre outras considerações uma elevada taxa de não articulação entre ciclos, dentro do agrupamento e que não basta às escolas estarem organizadas verticalmente para que a articulação vertical se processe entre níveis e ciclos de ensino.

Favinha e Charréu (2012) no artigo “O problema da falta de articulação curricular entre níveis de ensino: o papel das ‘culturas docentes’ para sua facilitação” fazem referência à pouca capacidade da escola em dar seguimento a expectativas construídas pelos alunos, a projetos de sucesso que só fazem sentido se forem continuados constatando as dificuldades de articulação curricular entre ciclos.

No âmbito de uma tese de mestrado, Cruz (2012) elaborou um estudo de articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo. Esta autora pretendeu promover mudança nas práticas e procurar a melhoria da qualidade da educação no estabelecimento onde exercia funções, através de uma linha metodológica de investigação-ação. Refere que a articulação não se pode limitar a uma manhã mas a um trabalho contínuo ao longo do ano.

Outros autores investigam a temática, tais como Pinto (2007) que estudou a articulação entre o 2.º e o 3.º ciclo, constatando que a existência de projetos de articulação procura dar resposta a problemas sentidos pela escola.

Laranjeiro (2011), no âmbito da dissertação de mestrado, intitulada “Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos” a autora centra-se na sequencialidade entre a Educação Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo do Ensino Básico e parte do pressuposto de que a transição entre ciclos ao longo dos percursos educativos é uma questão fulcral, na ótica da articulação e da continuidade, fatores que considera decisivos para o sucesso educativo.

Em 2012, o artigo de Carlinda Leite já mencionado anteriormente “A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares”, reflete sobre a articulação numa perspectiva que se aproxima muito da nossa lógica de articulação vertical, englobando três dimensões fundamentais: a articulação curricular, a articulação das organizações e a articulação pedagógica.

Andruchak (2012) abordou o tema da “Organização Curricular por ciclos”: Conceções necessárias a formação docente e as mudanças desencadeadas em Mato Grosso, Brasil, dando uma referência do tema a nível internacional. Nesta investigação, o quadro teórico revela a organização do ensino por ciclos de formação ou ciclos de aprendizagem. A proposta apresentada, estuda a nova organização por ciclos no sentido de mudança a fim de minorizar a exclusão de crianças e adolescentes.

Interessante considerar o estudo de Dourado (2013) que revela um estudo de caso num agrupamento vertical no qual constata que a ausência da articulação curricular pode constituir-se como um obstáculo ao sucesso educativo. Indaga sobre o papel das lideranças dos agrupamentos verticais de escolas, no sentido de encontrar uma resposta para uma articulação curricular mais eficaz, do pré-escolar ao secundário. Este estudo aponta para que o diretor desenvolva uma ação concertada e articulada com as estruturas intermédias, para que se caminhe para o sucesso educativo e uma escola de qualidade.

Consideramos ainda a tese de mestrado de Vieito (2015), relativa à “Articulação Curricular num agrupamento de escolas vertical”, que descreve e analisa de que forma um agrupamento vertical se organiza para potenciar e fomentar a articulação curricular. Os resultados da pesquisa apontam no sentido de que a articulação curricular no agrupamento em estudo é um campo estratégico de intervenção já com um nível de consolidação significativo e ainda em desenvolvimento, sendo que a articulação vertical é mais visível em termos de trabalho colaborativo que a articulação horizontal entre os departamentos.

Os trabalhos apresentados são apenas alguns dos já existentes, nomeadamente entre o 1.º ciclo e o pré-escolar, ou entre alguns grupos curriculares de inglês, matemática ou ciências. O nosso estudo procura, na linha dos anteriores, contribuir para a análise e reflexão sobre as questões da articulação vertical, neste caso, dos anos de transição do ensino básico,

tendo sido realizado em dois agrupamentos verticais que com a sua gestão própria tentaram dar resposta à fragilidade ainda existente na articulação vertical entre ciclos.

Iremos prosseguir, analisando, agora, a legislação que foi criada alusiva a esta temática, desde a sua génese, que nós consideramos a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei nº 46/1986 de 14 de outubro até ao tempo presente.

CAPÍTULO II – A articulação vertical na legislação

Neste capítulo apresentamos a legislação considerada por nós relevante quanto à articulação vertical entre ciclos fazendo referência a um percurso legislativo e histórico desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei nº 46/1986 de 14 de outubro, até à atualidade. O primeiro subcapítulo retrata o percurso das escolas desagrupadas às escolas agrupadas; o segundo foca a evolução dos agrupamentos, desde os horizontais aos verticais; o terceiro subcapítulo introduz-nos os Mega agrupamentos e, por fim, é apresentada uma síntese com a legislação mais significativa que cruza com a temática deste estudo para melhor compreensão.

2.1. Das escolas desagrupadas às escolas agrupadas

Para iniciar o estudo sobre a “articulação vertical entre ciclos” tomamos como ponto de partida a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei nº 46/1986 de 14 de outubro, alicerce do atual sistema educativo português. Neste normativo, no artigo 8.º, referente à organização do Sistema Educativo, no ponto 2, pode ler-se que: “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”.

Este normativo já aponta para um esbatimento entre os ciclos de modo a que o contraste entre eles não seja tão premente. Diversos normativos se seguiram, entre os quais destacamos num estudo divulgado por Almeida, Leite e Fernandes (2010), onde sublinham que o Despacho Conjunto nº 25/SERE/SEAM/88 (2 de agosto) refere a conveniência da organização por agrupamento de escolas, no sentido de “um melhor funcionamento pedagógico, enriquecendo os órgãos de gestão e evitando o isolamento profissional dos docentes” (p. 63). Estes autores, referem o ano de 1989, como um retrocesso no que concerne à organização de rede, omitindo o 1.º ciclo em termos de início da elaboração de projetos educativos que refletissem o plano de ação do 2.º e 3.º ciclos e escolas de ensino secundário com o Decreto-lei nº 43/89 de 3 de fevereiro, dificultando no nosso entender, o desencadear do processo de articulação vertical.

Com o Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, definem-se as escolas básicas integradas como centros locais de educação básica. Define a escolaridade obrigatória de nove anos

(do 1.º ao 9.º ano de escolaridade). Visa este Despacho, instalar uma dinâmica de ação, que permita uma interação maior entre alunos, escola e comunidade. Neste encaixe, o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, integrou o 1.º CEB no novo modelo de administração, direção e gestão das escolas, estabelecendo a organização das escolas por áreas escolares, agregando o pré-escolar e o 1.º ciclo por áreas geográficas. Surgem órgãos próprios de direção (conselhos de escola e de área escolar), de administração e gestão (diretor executivo, conselho administrativo e coordenador de núcleo) e órgãos e estruturas de orientação educativa (conselho pedagógico e estruturas de orientação educativa). Estes órgãos pretendem criar condições de uma maior integração da escola no seu contexto local, prosseguindo o seu estreitamento relacional com a comunidade. Almeida, Leite e Fernandes (2010), fazem referência a um estudo de João Barroso (1996), que nos revela um longo caminho a percorrer entre uma autonomia decretada igual para todas as escolas e uma autonomia construída, baseada numa confluência de lógicas entre os agentes educativos, donde resulta o Despacho nº 147-B/ME/96 de 1 de agosto, visando o “enquadramento legal de constituição dos territórios educativos de intervenção prioritária e que configura uma outra forma de gestão que agrupa os estabelecimentos de educação numa lógica local” (p.64).

Seguindo, ainda, a informação de Almeida, Leite e Fernandes (2010) a par com a nossa interpretação legislativa, referimos o Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de junho, que foi reestruturado o processo de autonomia e gestão das escolas e que refere a progressiva descentralização da administração educativa para os níveis regional e local, lançando, em regime de experiência, os agrupamentos de escolas. Neste encontramos a palavra “articulação”, relacionada com a dinâmica escolar,

“ [...] seja em torno da noção de área educativa, através da agregação e articulação de escolas do mesmo nível ou de diferentes níveis de ensino, seja de projetos e novas formas de organização dos recursos pedagógicos existentes”.

(Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de junho)

Assim é dada prioridade, à constituição de agrupamentos que favoreçam entre outros aspetos, “a realização e um percurso escolar sequencial e articulado, privilegiando associações entre jardins-de-infância e estabelecimentos de ensino da mesma área

geográfica” (ponto 2.2 do Despacho Normativo n.º 27/ 97 de 2 de junho). É nesta lógica de reorganização e de autonomia que emerge o Decreto-Lei n.º 115-A /1998 de 4 de maio, assumindo-se como a génese da articulação vertical entre ciclos.

2.2. A constituição de agrupamentos verticais

O Decreto-Lei n.º 115-A /1998 de 4 de maio prevendo maior liberdade aos órgãos de gestão escolares, procura soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas. Neste normativo constatamos “um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa”. Entendemos, que este normativo focalizado na autonomia abre espaço a uma cultura partilhada pela comunidade educativa, consagrando formalmente os agrupamentos de escolas definindo-os no capítulo I, ponto 1 do artigo 5.º, onde se destaca a noção de que:

“O agrupamento de escolas é uma 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, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das diversas finalidades” (Decreto-Lei n.º 115-A /1998 de 4 de maio).

Damos especial destaque à alínea a) do mesmo Decreto que refere que é importante: “Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica”. Aqui numa lógica de rentabilização de recursos, físicos, humanos e económicos dá-se ênfase à sequencialidade e articulação. No artigo 6.º do mesmo capítulo, no âmbito dos princípios gerais sobre agrupamentos de escolas, através dos critérios de organização dos mesmos, sublinha-se o ponto 1, onde se dá importância,

“ [...] à existência de projetos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa”.

De referir que nos agrupamentos verticais, um dos membros do conselho executivo deve pertencer ao pré-escolar ou ao 1º CEB, o que nos parece relevante por permitir uma visão

teórico/ prática de cada ciclo de ensino. Este apelo à articulação e sequencialidade entre níveis e ciclos de ensino vai sendo cada vez mais instigado, a fim de promover a qualidade pedagógica dos agrupamentos.

A Gestão Flexível do Currículo consagrada no Despacho n.º 9590/99 de 14 de maio, baseada em contributos significativos de Roldão (1999) promove uma visão mais abrangente do conceito de currículo que se focaliza essencialmente na flexibilidade e no alargamento do conceito de currículo, que inicialmente era limitado a áreas de saber, sem ligação entre as mesmas. Podemos constatar esta visão globalizante no próprio conceito de gestão flexível de currículo, que é retratada ao longo do referido normativo.

“O projecto de gestão flexível do currículo 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)

Muito embora este Despacho concretize novas áreas curriculares (estudo acompanhado, formação cívica, área de projeto), não excluiu a preocupação de lacunas educativas no fim da escolaridade obrigatória, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

No ano 2000, o Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento, da Direção de Serviços de Planeamento Educativo, procura reordenar a rede escolar ao nível do ensino Básico, dado que o mesmo era gratuito e obrigatório, sublinhando, “a LBSE veio implicar o reequacionamento dos critérios e normativos de ordenamento da rede escolar, bem como a tipologia de edifícios escolares que até então se construía”, (p.12). Existe, segundo este departamento, a intenção de assegurar a sequencialidade dos três ciclos e, ao mesmo tempo, proporcionar a toda a população escolar a utilização global dos recursos físicos, em condições de igualdade de acesso. Neste sentido, o Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, vem garantir a coerência e continuidade dos diferentes ciclos da educação básica exigindo a elaboração de projetos educativos que promovam esta continuidade

curricular, garantindo que nenhum estabelecimento de ensino fique isolado dificultando uma prática pedagógica de qualidade.

A reorganização curricular do Ensino Básico, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, surge no sentido de facilitar a gestão curricular do ensino básico e respetiva avaliação das aprendizagens. O Decreto-Lei N.º 6/2001 de 18 de janeiro torna-se sequencial desta ideia, assumindo como objetivo estratégico “a educação de base para todos” no sentido de iniciar “um processo de educação e formação ao longo da vida”. É objeto do mesmo analisar cuidadosamente situações de exclusão de forma a entender melhor, quais as atividades fundamentais que se desenvolvem, atendendo às estratégias e processos inerentes às mesmas. Em linhas gerais, este decreto pretende fortalecer a articulação entre os três ciclos, tanto a nível curricular como organizativo, entre outras inovações introduz o projeto curricular de escola, porque entende que o currículo deve estar de acordo com as especificidades de cada escola e introduz o projeto curricular de turma, adaptando cada projeto de escola às particularidades de cada turma. Não podemos deixar de referir o Despacho 13 313/2003, (2.ª série), que surge com reordenamento da rede educativa e a extinção das delegações escolares. Este normativo pretende racionalizar meios e aumentar a qualidade das aprendizagens, privilegiando os agrupamentos verticais. No ponto 1, alínea b) refere que se deve:

“ [...] privilegiar os agrupamentos verticais, considerando o objetivo de favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica, elemento essencial para a qualidade das aprendizagens”.

É ponto assente a lógica da verticalidade neste normativo a fim de dotar de maior coerência os projetos educativos dos agrupamentos.

2.3. O surgimento dos Mega Agrupamentos

O incentivo na formação dos Mega agrupamentos, torna-se evidente com o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. As lideranças são reforçadas, através da concentração de poder na figura do diretor, tanto ao nível administrativo, financeiro como pedagógico, podendo, sendo ele controlado pelo conselho geral, que pretende um reforço da participação das

famílias e comunidades na partilha de poder das direções dos agrupamentos. Volta-se a constatar como uma das finalidades de um agrupamento, o “Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino” (ponto 1, artigo 6.º, secção II, Decreto-Lei n.º 75/2008). Igualmente importante será a definição de critérios de constituição dos agrupamentos, entre os quais salientamos a “Construção de percursos escolares integrados; Articulação curricular entre níveis e ciclos educativos” (ponto 2, artigo 6.º, secção II, Decreto-Lei n.º 75/2008). Para contextualizar e ampliar a problemática do estudo, surge no artigo 7.º do mesmo capítulo, a noção de “Agregação de agrupamentos”. Neste sentido “pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”.

Esta ampliação dos agrupamentos reforça o interesse do estudo, a fim de rentabilizar recursos humanos e financeiros, apelando a uma maior capacidade de gestão do diretor, no sentido de encontrar espaços e tempos para a referida articulação vertical. Finalmente no artigo 43.º do capítulo quatro, relativo à organização pedagógica existe uma especial referência à articulação e gestão curricular, no sentido de promover a cooperação entre os docentes. A responsabilidade da dinamização ficará ao encargo dos diferentes departamentos curriculares, bem como a adequação do currículo às necessidades específicas de cada aluno. Salientamos a relevância dada à cooperação entre docentes.

Ocorre mais tarde um reforço desta esta temática, a propósito da reorganização da rede escolar, agregação de escolas e constituição de agrupamentos, a lógica da articulação vertical, onde se pretende entre outros objetivos:

“ (o) reforço da coerência do projeto educativo e da qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos educação pré-escolar envolvidos, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade, à garantia de percursos sequenciais e mais articulados, assegurando uma transição adequada entre níveis e ciclos de ensino em unidades de gestão que permitam a um aluno completar a escolaridade no mesmo agrupamento de escolas, se assim o desejar”.

(Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril de 2012)

Este Despacho reforça o sentido do projeto educativo dos agrupamentos, e pretende uma rentabilização de recursos materiais e humanos, evitando sempre que possível o isolamento dos docentes. De referir que um dos critérios da constituição de agrupamentos é a “articulação vertical entre ciclos”, referida no ponto 1.2, alínea b).

Com o Decreto-Lei 137 /2012 de 2 de julho pretende-se promover a revisão da autonomia nos agrupamentos,

“[...] com vista a dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação”.

Encontramos muita informação já produzida no Despacho normativo anterior. Neste documento na Seção II, ponto 1, alínea “a”, voltamos a constatar a importância de “Garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de *articulação vertical* dos diferentes níveis e ciclos”. É novamente referido que um dos critérios da constituição de ciclos é traduzido na alínea “b”, como a “articulação curricular entre níveis e ciclos educativos”.

Como constatamos, desde a LBSE n. 46/ 1986, de 14 de outubro, até ao posicionamento atual, existe um esforço crescente da tutela no sentido de rentabilizar os recursos, numa lógica de qualidade escolar e de responsabilidade partilhada (Carreira & Oliveira, 2014). Em estudos anteriores mais recentes, já existe um esforço no sentido de sensibilização para alguns problemas que se cruzam com a verticalidade, tais como o “monopólio dos docentes do 2.º e 3.º na tomada de decisões” (Duarte, 2009: 32), existindo a constatação de que a articulação vertical não vai além de um domínio regulamentar; o problema da passagem abrupta da monodocência para a pluridocência, a importância dos alunos repetentes na integração ou exclusão dos novos alunos num ciclo diferente (Abrantes, 2005), verificando-se pouco conhecimento das práticas entre docentes de diferentes ciclos (Fullan & Hargreaves, 2001). Favinha e Charréu (2012) realizam um levantamento de problemas geográficos, de natureza temporal, organizacional e profissional que impedem uma maior articulação; no entanto não existem grandes avanços em termos práticos, mantendo-se

um elevado grau de departamentalização e pouca “predisposição mental para o trabalho de equipa” (Favinha & Charréu: 6).

A propósito da criação de Mega agrupamentos, Ramos (2016) refere a “consequente desumanização do espaço escolar e afastamento da gestão das escolas da comunidade educativa, contribuiu para a crescente desmotivação dos professores e degradação do processo de funcionarização da função docente.” (Ramos, 2016: 13).

Na investigação desenvolvida por Mesquita (2014) em três agrupamentos de grande dimensão a autora conclui que houve “efeitos reconhecidamente nefastos ao nível do grau de envolvimento e de participação dos docentes na vida da escola e, nessa medida, pode igualmente considerar-se que o capital social destes agrupamentos foi delapidado, embora não totalmente esgotado” (Mesquita, 2014: 232).

Finalmente surge-nos no corrente ano o Despacho n.º 5908/ 2017, de 5 de julho, que retoma a autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, a nível experimental para anos iniciais de ciclo e o Despacho n.º 6478/ 2017, de 26 de julho, que homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, “para o qual devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo”. Ambos os despachos abrem espaço à articulação vertical de ciclos e ao trabalho colaborativo, valorizando as escolas como espaços privilegiados de contextualização de um currículo que se pretende significativo.

Apresentamos em seguida um quadro com a legislação mais significativa que cruza com a temática deste estudo para melhor compreensão.

Quadro 2.1. Síntese da legislação que suporta a articulação vertical entre ciclos

Legislação	Contributos para a Articulação Vertical entre Ciclos
Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei nº 46/1986 de 14 de outubro.	Refere: “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”.
Despacho Conjunto nº 25/SERE/SEAM/88 de 2 de agosto.	Refere a conveniência da organização por agrupamento de escolas, no sentido de “um melhor funcionamento pedagógico, enriquecendo os órgãos de gestão e evitando o isolamento profissional dos docentes”,
Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90	Define as escolas básicas integradas como centros locais de educação básica, bem como a escolaridade obrigatória de nove anos

	(do 1.º ao 9.º ano de escolaridade). Pretende este Despacho, instalar uma dinâmica de ação, que permita uma interação maior entre alunos, escola e comunidade.
Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio.	Integra o 1º CEB no novo modelo de administração, direção e gestão das escolas, estabelecendo a organização das escolas por áreas escolares, agregando o pré-escolar e o 1.º ciclo por áreas geográficas
Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de junho.	Encontra-se a palavra “articulação”, relacionada com a dinâmica escolar, “seja em torno da noção de área educativa, através da agregação e articulação de escolas do mesmo nível ou de diferentes níveis de ensino, seja de projetos e novas formas de organização dos recursos pedagógicos existentes”. Assim é dada prioridade, à constituição de agrupamentos que favoreçam entre outros aspetos, “a realização e um percurso escolar sequencial e articulado...”
Decreto-Lei n.º 115-A /1998 de 4 de maio	Refere: “Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica”. Aqui numa lógica de rentabilização de recursos, físicos, humanos e económicos dá-se ênfase à sequencialidade e articulação. - A “existência de projetos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa”.
Despacho n.º 9590/99 de 14 de maio	Refere: “O projecto de gestão flexível do currículo 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 (...) e, sobretudo assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo”.
Decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho	O Artigo 3.º refere a Articulação curricular procurando promover a cooperação entre os docentes da escola ou do agrupamento de escolas e adequar o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos. Em termos organizativos, a articulação curricular é assegurada através de: a) Conselhos de docentes, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, constituídos, respectivamente, pela totalidade dos educadores de infância e pelos professores do 1.º ciclo, em cada escola ou agrupamento de escolas; b) Departamentos curriculares, no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, constituídos pela totalidade dos docentes das disciplinas e áreas disciplinares ou de cursos, de acordo com as dinâmicas da própria escola.
Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento, da Direção de Serviços de Planeamento Educativo (2000)	Existe segundo este departamento, a intenção de assegurar a sequencialidade dos três ciclos e, ao mesmo tempo, proporcionar a toda a população escolar a utilização global dos recursos físicos, em condições de igualdade de acesso.
Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto.	Define os requisitos necessários para a constituição dos agrupamentos. Privilegiar a constituição de agrupamentos que favoreçam uma articulação entre os ciclos do ensino básico.
Decreto-Lei Nº 6/2001 de 18 de janeiro	Tem como pressuposto: “a educação de base para todos” no sentido de iniciar “um processo de educação e formação ao longo da vida”. Pretende fortalecer a articulação entre os três ciclos, tanto a nível curricular como organizativo, entre outras inovações introduz o projeto curricular de escola.

Despacho 13 313/2003, (2.ª série)	Destaca como fundamental: "(...) privilegiar os agrupamentos verticais, considerando o objectivo de favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica, elemento essencial para a qualidade das aprendizagens".
Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril	Fundamenta a criação dos Mega agrupamentos em: "Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino"; "Construção de percursos escolares integrados; Articulação curricular entre níveis e ciclos educativos".
Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril de 2012	Sublinha o "Reforço da coerência do projeto educativo e da qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos educação pré-escolar envolvidos, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade, à garantia de percursos sequenciais e mais articulados, assegurando uma transição adequada entre níveis e ciclos de ensino em unidades de gestão que permitam a um aluno completar a escolaridade no mesmo agrupamento de escolas, se assim o desejar".
Decreto-Lei 137 /2012 de 2 de julho	Realça na revisão da autonomia: "Garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade".
Despacho n.º 5908/ 2017 de 5 de julho	Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.
Despacho n.º 6478/ 2017 de 26 de julho	Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, "para o qual devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo".

Torna-se assim premente ir realizando um acompanhamento das estratégias que se implementam na prática, associadas às representações e expectativas dos professores sobre a articulação vertical. Neste sentido, pretendemos indagar o que fazem e auscultar o que desejariam fazer a fim de facilitar a transição de ciclo. O parecer dos diretores, a análise documental, normativos e documentos elaborados pelos dois agrupamentos estudados, constituem fontes de informação, a fim de vir a equacionar sugestões de melhoria nos processos de articulação, em particular, nos agrupamentos em estudo. Pretendemos com a nossa investigação induzir alguma reflexão e questionamento, no sentido de esperar contribuir positivamente para o despertar crítico de cada um em torno da articulação vertical entre ciclos, não só através do trabalho de campo a desenvolver, como do feedback que será facultado aos agrupamentos através da investigação realizada.

CAPÍTULO III – Enquadramento epistemológico e metodológico

Neste capítulo apresentamos as opções metodológicas do estudo e sua fundamentação, os participantes envolvidos no estudo e o processo de recolha de dados, nomeadamente os instrumentos que foram elaborados para essa recolha e, por fim, os métodos de análise dos dados que consistiram numa análise estatística das respostas ao questionário e numa análise de conteúdo das entrevistas e dos diversos documentos analisados.

3.1. Fundamentos metodológicos do estudo

A estrutura de um trabalho investigativo deve ser adaptada para providenciar orientação sobre todas as facetas de um estudo (Creswell, 2003). Com efeito, no *design* de um projeto de investigação importa ter presente:

“[...] a seleção de uma estratégia ampla e a escolha de diversas técnicas de recolha de dados que lhe darão concretização - privilegiam-se, nesse sentido, processos flexíveis de recolha de dados (...) e análises indutivas feitas sem preocupação de generalizar- mas sempre numa atitude de quem procura combinar flexibilidade com sistematicidade, rigor, pertinência e exequibilidade” (Amado 2013: 120).

Na nossa investigação assumimos uma abordagem mista (Creswell, 2003), dado que utilizamos simultaneamente métodos – procedimentos e técnicas - de natureza qualitativa e quantitativa. Ao recorrermos a uma metodologia mista podemos colmatar algumas limitações dos métodos qualitativos e dos quantitativos. A este propósito, Amado (2013) refere que “A conjugação de métodos de investigação permite ajuizar da coerência dos resultados e validar os dados obtidos pela entrevista” (Amado, 2013: 212). De acordo com Creswell (2003), os dados triangulados permitem uma procura de significados e convergências através de métodos qualitativos e quantitativos. Em conformidade com o tipo de investigação a realizar e perante os seus objetivos, o investigador pode optar por uma abordagem qualitativa, quantitativa ou mista (Creswell, 2003). Reconhecendo que todos os métodos apresentam limitações, este autor refere que o enviesamento inerente a um método pode neutralizar ou colmatar os enviesamentos de outros métodos. Os dados obtidos através de métodos quantitativos auxiliam no desenvolvimento de conhecimento obtido por métodos qualitativos e vice-versa. Iremos, então, recorrer no conjunto de estratégias incluídas na abordagem mista, a uma estratégia de procedimentos concorrentes (Creswell, 2003), que englobam o método quantitativo sustentado no

referencial teórico construído, acompanhado de métodos qualitativos. Nesta estratégia, os dados quantitativos e qualitativos convergem proporcionando ao investigador uma análise compreensiva do problema de investigação, isto é, “the investigator collects both forms of data at the same time during the study and then integrates the information in the interpretation of the overall results” (Creswell, 2003: 16).

No presente estudo optou-se por estudar o modo como se perspectiva e pratica a articulação vertical entre ciclos em dois agrupamentos, considerando-se dois estudos de caso. O estudo de caso constitui o *design* metodológico com maiores potencialidades para o estudo das várias problemáticas em educação, dado que admite a ação humana como intencional, pelo que será fundamental compreender o seu significado num dado contexto social (Coutinho, 2011). Trata-se de um *design* que envolve o estudo intensivo de uma entidade bem definida - o “caso” que é examinado em detalhe e profundidade, no seu contexto natural. Na mesma linha, Creswell (2003: 15) afirma: “*the researcher explores in depth a program, an event, an activity, a process, or one or more individuals*”. Implicando uma recolha de dados profunda e envolvendo fontes múltiplas de informação num contexto natural.

Um estudo de caso pode ser de natureza quantitativa, qualitativa de natureza fenomenológica e interpretativa, ou mista. Nas palavras de Amado (2013: 143) possui como característica preponderante a “focagem dos fenómenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, etc.) e, por outro lado, o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto”.

A razão da nossa opção metodológica prende-se com a necessidade em explorar em profundidade um processo – a articulação vertical em dois agrupamentos – tornando-se relevante conhecer os contextos, ou seja, “estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interação com os seus contextos” (Stake, 2012: 11). Reiteramos com este autor, que o “verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. [...] ficamos a conhecê-lo não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é e pelo que faz.” (Stake, 2012:

24). Ou ainda, como sublinham Bogdan e Biklen (1994: 89), que o “estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Neste âmbito de compreensão profunda de uma realidade, Yin (2005:5) define estudo de caso como “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes”.

Importa, também, refletir sobre as questões da validade externa (generalização dos resultados), da fiabilidade (do processo de recolha e análise de dados) e da validade interna (rigor das conclusões).

Quanto à generalização, não faz sentido ser colocada, dado que se trata de investigações sobre casos reais que são únicos em certos aspetos e particulares, a validade externa encontra-se no seu poder “revelatório” (Yin, 2005) da situação concreta. Contudo, quando os estudos de caso pretendem, de algum modo generalizar resultados, podemos encontrar proposições ou hipóteses que relacionam conceitos ou fatores dentro do caso, constituindo estas o final da investigação e, deste modo, apontando pistas para investigações futuras. Num estudo de caso “raramente se alcança um entendimento novo, mas consegue-se o aperfeiçoamento desse entendimento” (Stake, 2012: 23).

A fiabilidade relaciona-se com a possibilidade de replicar conclusões, ou seja, com a oportunidade de outros investigadores com os mesmos instrumentos poderem obter resultados idênticos sobre o mesmo fenómeno. Para que seja reconhecida a fiabilidade no estudo de caso, Yin (2005) aconselha o investigador a efetuar uma descrição pormenorizada, rigorosa e clara de todos os passos do estudo, para que outros investigadores possam repetir os mesmos procedimentos em contextos similares.

A questão do rigor ou da validade interna deve ser contornada pela precisão das conclusões, na medida em que estas têm de traduzir com justeza a realidade investigada. É possível e importante reduzir a subjetividade do investigador, através de uma descrição densa das relações entre os dados e das inferências consideradas na investigação (Yin, 2005).

Por seu turno, Stake (2012) sugere que o estudo de caso pode ganhar em credibilidade se o investigador recorrer a processos de triangulação metodológica, como por exemplo, utilizando mais do que uma vez o mesmo método e comparar os dados obtidos, ou se utilizar diversos instrumentos de recolha de dados (entrevista, questionário, entre outros) para captar informações, ou se mais do que um investigador confrontar os dados obtidos no mesmo caso. No nosso caso iremos recorrer a uma diversidade de instrumentos de recolha de dados que adiante descreveremos de modo mais detalhado.

Para além da triangulação de dados, em que se irão utilizar dados obtidos através de diferentes fontes de informação (análise de documentos oficiais dos agrupamento, de entrevistas e de questionários), também se pretende fazer o cruzamento da literatura da especialidade com os normativos legais sobre a articulação vertical de ciclos e o uso de métodos qualitativos, com recurso à análise de conteúdo no caso das entrevistas e dos documentos e métodos quantitativos quando se recorre ao SPSS, na análise e tratamento estatístico dos questionários.

3.2. Escolas participantes no estudo

Como já referido, na nossa investigação iremos contemplar não um, mas dois estudos de caso. A razão que se prende com a opção por dois estudos de caso foi por apresentarem um percurso histórico e uma dimensão estrutural diferente respeitando sempre a identidade cultural de cada um em termos contextuais. Um dos casos estudados apresenta-se como um agrupamento vertical simples e o outro surge como um Mega agrupamento vertical, ou seja, a junção de dois agrupamentos verticais. Embora cada agrupamento de escolas seja analisado no âmbito da sua realidade contextual, será importante a investigação de dois agrupamentos verticais que para além de terem estruturas diferentes, distam entre si de poucos quilómetros, competindo geograficamente pelos mesmos alunos. Tornando o estudo mais complexo, acredita-se que se tornará mais interessante, por permitir indagar se há diferenças no modo como cada um dos agrupamentos pratica a articulação vertical entre ciclos, recorrendo aos mesmos normativos legislativos. Neste sentido é nosso objetivo, estudar a facilidade ou dificuldade que os agrupamentos tiveram

para colocar em prática a articulação vertical entre ciclos, adicionando a esta temática central uma variação estrutural.

Os participantes no estudo são todos os docentes nessa função, do pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclo e os respetivos diretores de ambos os agrupamentos.

Não consideramos a possibilidade de orientar o nosso foco só para os docentes que se encontravam a lecionar um final de ciclo ou os que se encontravam no início de outro. Inquirimos todos os docentes do pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclo, uma vez que enquadrámos na educação básica o que deve ser concebido e praticado na articulação vertical entre ciclos devido à estrutura generalista dos mesmos.

Entendemos, igualmente, que o ensino secundário já se reveste de particularidades e especificações, que ficam para além deste trabalho investigativo. Para além destas razões e no contexto atual do ensino é difícil prever quem ficará com um ano de transição, porque a distribuição de turmas só é atribuída no início do ano letivo, podendo não respeitar a continuidade pedagógica. Outra razão pela qual alargamos a nossa amostra prende-se com uma maior visão da realidade particular e contextual de cada agrupamento em estudo.

Importa esclarecer que designamos por “Alfa” o agrupamento vertical de escolas Simples e por “Mega”, o agrupamento vertical de escolas que constitui um Mega agrupamento. A caracterização da população alvo, a apresentar no próximo capítulo, refere-se aos docentes que lecionam nos agrupamentos e, também, aos diretores dos mesmos. Nestes dois agrupamentos excluíram-se da população inquirida os docentes da Educação Especial, os do ensino secundário e dos cursos profissionais uma vez que não se enquadram dentro da nossa problemática.

No próximo capítulo far-se-á a apresentação pormenorizada de cada um dos agrupamentos onde o estudo foi realizado

3.3. O trabalho de campo: estratégias de recolha de dados e instrumentos

Nesta investigação foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos diretores dos agrupamentos em estudo para identificar a conceção de cada um sobre a articulação vertical entre ciclos, bem como as suas perceções sobre como é praticada nos respetivos agrupamentos. Posteriormente, com objetivos semelhantes, aplicou-se um questionário aos professores do pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB dos mesmos agrupamentos. Utilizou-se por ordem cronológica de acontecimentos a seguinte recolha de dados:

- Análise de documentos estruturantes dos agrupamentos;
- Questionários aos professores do pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclo;
- Entrevistas semiestruturadas aos diretores dos agrupamentos;
- Análise de documentos orientadores dos agrupamentos, em particular, as atas de “reuniões de articulação”.

Confirmamos que quer a informação recolhida pelos questionários, quer pelas entrevistas, foram construídas com base na literatura, legislação e informação recolhida mediante a análise de documentos orientadores dos agrupamentos que se cruzaram com a nossa problemática. Vamos em seguida abordar não só a fundamentação teórica de cada um deles, como também o desenrolar do trabalho de campo inerente aos mesmos. Iniciamos este trabalho com o questionário, seguindo uma linha temporal de acordo com a nossa ação.

No decurso da investigação respeitaram-se os princípios éticos entre os quais o anonimato dos questionários *online* e das entrevistas a realizar aos diretores, bem como a confidencialidade relativamente aos dados recolhidos.

3.4. Questionários aos professores do pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclo

Como necessitávamos de inquirir duas populações de professores dos agrupamentos em estudo entendemos, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2013) aplicar um questionário

de modo a poder tratar mais facilmente os dados recolhidos de um grande número de pessoas. De acordo com os autores acima mencionados este questionário segue uma administração direta, tendo sido preenchido diretamente pelos inquiridos.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), o questionário consiste em:

“ [...] colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representante de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores”.

(Quivy & Campenhoudt, 2013: 188)

O desenvolvimento de questionários *online* foi uma opção, pois não exigem conhecimentos técnicos profundos e as ferramentas disponíveis apresentam grande maleabilidade face aos questionários em papel. Outra vantagem deste tipo de questionários foi a maior facilidade em lembrar os destinatários, recorrendo a mecanismos de comunicação eletrónica. Teremos neste sentido, por opção nossa, questões de resposta fechada, que podem envolver alternativas de preferência ou de resposta múltipla. Não existiu necessidade de avançarmos com questões abertas, dado que iríamos ter outro tipo de dados complementares a este estudo como entrevistas, atas entre outros documentos que serviriam para contextualizar de uma forma mais rigorosa esta investigação.

Cohen, Manion e Morrison (2007) e Schmidt (1997) relatam vários problemas nos questionários *online*: respostas incompletas, respostas inaceitáveis, múltiplas submissões, segurança e integridade das informações, incompatibilidades com o *hardware* e/ou o *software* e questões de ordem ética. Estes autores, sugerem normas para incrementar a eficácia dos questionários *online*, a saber: i) versões simples cujo *download* se torne rápido; ii) inclusão de uma pequena introdução que motive os inquiridos; iii) apresentação clara de instruções de preenchimento, localizadas junto da questão à qual dizem respeito; iv) questões simples, de fácil compreensão e resposta; v) utilização de formatações simples, próximas das usadas em suporte papel; tamanho de linha curto para ser visível em qualquer monitor; vi) transição fluida entre as questões, por ser mais prático ao nível do tratamento estatístico considerando o elevado número de participantes, que neste caso, são dirigidos aos professores dos diferentes ciclos: pré-escolar; 1.º ciclo; 2.º ciclo; 3.º ciclo.

Atendemos a estas sugestões, adicionando a obrigatoriedade de respostas e utilizando respostas fechadas (Hill & Hill, 2012), a fim de conseguirmos trabalhar o maior número de dados e nos cingirmos a um tratamento quantitativo.

Previamente à construção deste instrumento de recolha de dados foi realizada uma revisão da literatura de modo a articular as conceções teóricas e a operacionalização dos objetivos pretendidos (Hill & Hill, 2012). A experiência profissional da investigadora também contribuiu para uma operacionalização coerente com a realidade educativa.

3.4.1. Processo de elaboração do questionário

No processo de construção procuramos atender às orientações de Hill e Hill (2012), decidindo sobre as perguntas a elaborar, prevendo o tipo de resposta adequado para cada pergunta, o tipo de escala a utilizar e sobre os métodos de análise dos dados, de forma a testar com fiabilidade as hipóteses operacionais veiculadas pelos objetivos desta investigação.

Importa começar por referir que o questionário numa fase inicial foi submetido à apreciação e sugestões de melhorias de pares de outros agrupamentos públicos e privados e dos vários níveis de ensino. Foram realizadas as alterações convenientes em termos de clareza ao nível do questionamento linguístico e ordenação temática. Posteriormente o questionário foi validado pela orientadora e especialistas e só numa fase final foi submetido à Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). Após este processo de validação e autorização dos órgãos diretivos dos agrupamentos foi aplicado aos professores dos dois agrupamentos em estudo.

A elaboração das questões iniciais constituintes do questionário, em julho de 2014, tiveram como base o enquadramento teórico, a legislação e algum sentido de oportunidade relativamente ao questionamento da articulação vertical em relação às áreas curriculares que, na altura, eram fortemente valorizadas pela tutela, o Português e a Matemática.

A matriz (Anexo 1) foi realizada tendo como base o referencial teórico do trabalho e a auscultação das principais preocupações de alguns professores relativamente à articulação

vertical e o acompanhamento da orientadora na focalização dos aspetos mais determinantes, simplificando e mantendo o essencial.

A matriz inclui quatro blocos centrais que constituíam a espinha dorsal do trabalho de campo a nível global, tendo sido sujeita a alguns ajustamentos posteriores que baseados na reflexão viriam a constituir a versão final do questionário (Anexo 2). Vamos, então, proceder à descrição desta matriz. O primeiro bloco (A) diz respeito à caracterização pessoal e profissional dos professores, pretendendo-se caracterizar os docentes ao nível das variáveis que os identificavam tais como: os anos de serviço no agrupamento, os anos de docência, o género e o nível de ensino lecionado.

O segundo bloco (B) diz respeito às concepções dos docentes sobre a articulação vertical entre ciclos e tem como objetivo identificar as concepções dos docentes sobre a noção de articulação vertical entre ciclos. Neste bloco incluíram-se questões, tais como: se a articulação vertical completava e aprofundava o ciclo anterior, se preparava melhor os alunos para o ciclo subsequente e se diminuía as dificuldades dos alunos na transição de ciclos, se era um acréscimo de trabalho sem resultados visíveis para os professores e alunos, se reforçava a coerência do projeto educativo, se promovia a qualidade pedagógica e se favorecia uma responsabilidade partilhada entre os professores de vários ciclos. Ainda neste bloco foi inserida a questão em torno do sentido colaborativo, que os professores assumem face a projetos colaborativos com os quais se deparam. Surgiram neste encaço outras questões que visavam averiguar se articular curricularmente entre ciclos teria mais sentido numa área específica ou não, dado que nesta altura a tutela valorizava largamente o português e a matemática e isso poderia ou não influenciar a articulação vertical.

O terceiro bloco (C) diz respeito às condições de realização da articulação vertical entre ciclos. Este bloco inclui quatro questões, tais como: identificar a ação praticada pelos professores quando lhes ocorre uma ideia pedagógica interessante, conhecer os hábitos de partilha dos professores, identificar fatores potencializadores da articulação vertical e fatores que poderiam constranger ou limitar a articulação vertical entre ciclos.

O quarto bloco (D) diz respeito à perceção do docente sobre a sua prática de articulação vertical. Aqui consideramos três questões nas quais os professores teriam que realizar

apenas uma opção em termos de número de ocorrências. A primeira procura entender o grau de autonomia e iniciativa individual de cada professor em função da realização da articulação vertical na sua prática pedagógica; a segunda questão pretende averiguar a frequência dos encontros onde existe trabalho colaborativo com outro ciclo diferente do seu em termos de espaço e tempo e a última questão refere-se à frequência de atividades colaborativas, mas agora com o ciclo onde cada professor se insere.

Realizada a matriz foi transposta para o questionário *online* a fim de realizar melhorias no questionário inicial, completando e ajustando o mesmo.

Em setembro de 2014 foi realizado o estudo piloto. Este centrou-se na aplicação do questionário a vários especialistas e professores de diversas áreas e ciclos com experiência. Posteriormente foi elaborada uma síntese com as principais alterações realizadas pela investigadora e pelos especialistas consultados das quais registamos as seguintes: i) Na questão 4, utilizamos a terceira pessoa, mas na questão 5 recorremos à primeira pessoa, a fim de sermos mais incisivos; substituímos nessa mesma questão, a frase “O nível de ensino que leciono é “por “Nível de ensino lecionado”, dado que o questionário seria distribuído no 1.º período, sendo mais pertinente a informação relativa à articulação do ano anterior; ii) Na questão 8 voltamos a utilizar a primeira pessoa para uma maior consciencialização da opção a ser tomada, embora não tenhamos alterado o início da questão, mesmo nos tendo sido dada essa sugestão. Dado que nos encontramos a abranger diversos ciclos e em alguns os professores têm mais do que uma turma foi necessário proceder a alterações, tal como na segunda linha desta questão, não podemos considerar “outras turmas do mesmo ciclo”, mas sim “outros professores do mesmo ciclo; do mesmo modo, na última alínea onde se faz referência a outras turmas foi substituída por “professores de ciclos diferentes”; iii) Na questão 10 foi questionado o facto de não ter a opção “não concordo nem discordo” que decidimos não alterar pois era muito importante verificar a existência de uma tendência; iv) Na questão 10 e 11 acrescentamos “Indique o seu grau de concordância” para garantir maior clareza na pergunta; v) Na questão 11 ocorreram dúvidas no entendimento global de algumas questões, o que suscitou a substituição de “O elevado grau de departamentalização entre os ciclos pela “Dificuldade de comunicação entre os

departamentos”; na mesma questão, por questões de clareza foi reformulada a frase “Desconhecimento pedagógico de outros ciclos” pelo “Desconhecimento sobre a organização de outros ciclos”; vi) Na questão 12 realizamos uma alteração quanto à localização temporal do ano letivo, onde se encontra “*Na minha prática pedagógica, durante o ano letivo, eu...*” passou a constar “*Na minha prática pedagógica, durante o ano letivo anterior, eu...*”. Esta alteração surgiu porque o questionário inicialmente seria distribuído no 1.º período e não no 2.º período como veio a ocorrer.

Em outubro de 2014 fizeram-se as correções e foi ultimada a forma definitiva do questionário e em novembro o questionário na sua versão final foi submetido à Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) por exigência de um dos agrupamentos em estudo. Procedeu-se à realização do pedido de autorização do inquérito n.º 0462700001, com a designação *Articulação Vertical Entre Ciclos*, registado em 26-11-2014. No entanto, por motivos que nos ultrapassam só a 7 de janeiro de 2015 conseguimos aprovação final, tendo atrasado ligeiramente o nosso trabalho de acordo com o plano traçado, onde se fazia uma breve descrição do projeto, referindo-se os objetivos e os dois agrupamentos em estudo, acompanhado igualmente de uma “nota metodológica” (Anexo 3) e sua justificação bem como a declaração da orientadora.

Após este procedimento o questionário ficou pronto a ser aplicado aos professores do ensino básico dos dois agrupamentos. Este processo de autorização foi particularmente moroso, pois para além dos documentos anteriores, foi também requerido o guião de entrevista dos diretores. Só após a aprovação pelo MIME é que os órgãos diretivos do agrupamento em causa sujeitaram o projeto a apreciação do Conselho Pedagógico que aprovou a realização do mesmo. No outro agrupamento a aprovação foi dada pela direção do agrupamento quinze dias após a elaboração do pedido, via correio eletrónico para a investigadora, tendo sido mais fácil a organização temporal.

A aplicação do questionário foi realizada em formato eletrónico, como já referido, recorrendo à plataforma disponibilizada pelo Google Drive. Os professores tiveram acesso à plataforma através de uma hiperligação, previamente enviada para os respetivos endereços de correio eletrónico institucional de cada participante, através da direção dos

agrupamentos em estudo. Em ambos os agrupamentos ocorreu uma segunda chamada, tendo a primeira decorrido em fevereiro e a segunda em abril, em virtude da taxa de retorno do pré-escolar e do 3.º ciclo ser considerada insuficiente.

Para uma maior clareza exibimos no quadro seguinte os procedimentos principais do nosso trabalho de campo em relação ao questionário e às entrevistas, seguindo uma linha temporal de acordo com as limitações referidas anteriormente:

Quadro 3.1. Etapas do trabalho de campo.

Instrumento de recolha	Procedimento	Datas	Intervenientes
Questionário	Elaboração da Matriz e das questões iniciais	Julho/agosto de 2014	Investigadora Orientadora
Questionário	Aplicação Piloto do questionário	Setembro de 2014	Especialistas Investigadora Orientadora
Questionário	Realização de correções e ajustes ao questionário	Outubro de 2014	Especialistas Investigadora Orientadora
Questionário	Versão definitiva do questionário Elaboração de nota metodológica para a DGIC	Novembro de 2014	Investigadora Orientadora
Questionário	1.ª Submissão ao MIME	Novembro de 2014	Investigadora DGIC
Entrevistas	Elaboração dos guiões de Entrevistas	Dezembro de 2014	Investigadora Orientadora
Questionário e Entrevistas	2.ª Submissão ao MIME c/ guiões das entrevistas	Janeiro de 2015	Investigadora DGIC

Questionário e Entrevistas	Aprovação do questionário e dos guiões das entrevistas	Janeiro de 2015	DGIC
Questionário	Aplicação do questionário aos professores	Janeiro e fevereiro de 2015	Investigadora Professores
Questionário e Entrevistas	Requerimento aos diretores para a realização do estudo e autorização escrita dos mesmos.	Fevereiro / início de março de 2015	Investigadora Diretores
Entrevistas	Realização das entrevistas aos diretores dos agrupamentos	Março e abril de 2015	Investigadora Diretores
Questionário	Segunda aplicação do questionário aos professores	Abril de 2015	Investigadora Professores
Análise das atas de articulação vertical	Recolha das atas de articulação vertical	Ao longo do ano letivo 2014-2015	Investigadora Diretores
Outros documentos orientadores	Recolha de outros documentos	Ao longo do ano letivo 2014-2015	Investigadora Diretores

3.5. Entrevistas semiestruturadas aos diretores dos agrupamentos

Na presente investigação consideramos os diretores como pedras basilares na construção da visão e da missão de um agrupamento e, por isso, a necessidade de os auscultar sobre a articulação vertical e modos de a concretizar nos respetivos agrupamentos. A riqueza e profundidade de informação são aspetos essenciais numa investigação, tendo para isso considerado a realização de entrevistas aos diretores dos agrupamentos. Como sublinham (Quivy & Campendoutdt, 2013: 192): “a entrevista é, antes de mais, primeiro um método de recolha de informações [...] o espírito teórico do investigador deve permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão profundos quanto possível”. Bogdan e Biklen (1994: 89) consideram que “podem construir estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a

observação participante, análise de documentos e outras técnicas”. A entrevista caracteriza-se “pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana” (Quivy & Campenhoutdt, 2013: 191).

A entrevista assume como variante a entrevista semiestruturada, dado que de acordo com Quivy e Campendoutdt (2013), não se traduz como sendo inteiramente aberta, nem com um número elevado de perguntas demasiado precisas. Este tipo de entrevista permite aos diretores e ao investigador alguma flexibilidade na ordem das respostas, ou seja, “O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos” (Quivy & Campendoutdt, 2013: 192), no caso dos diretores se afastarem dos mesmos. Esta variante permite favorecer a interação e permitir uma maior riqueza na recolha de informações.

Na presente investigação, procedemos à elaboração de um guião (Anexo 4) para a entrevista semiestruturada realizada a cada um dos diretores dos agrupamentos, onde constam blocos temáticos comuns aos considerados no questionário de modo a facilitar a triangulação de dados. Destacamos, para além, do bloco inicial sobre o perfil do entrevistado, o bloco relativo à conceção sobre articulação vertical entre ciclos, seguido do bloco sobre as práticas promotoras da articulação vertical no agrupamento de escolas e, por fim, o referente às potencialidades e limitações na concretização da articulação vertical.

As entrevistas foram gravadas e transcritas de modo idóneo e isento. O diretor do agrupamento Alfa requereu o guião da entrevista para uma maior preparação, enquanto, para o diretor Mega este procedimento não foi exigido. Posteriormente foi elaborada uma grelha com a respetiva análise de conteúdo das entrevistas realizadas (Anexo 4). Os diretores tiveram acesso às mesmas, de modo a comprovarem posteriormente o seu rigor e a sua fiabilidade.

3.6. Documentos estruturantes dos agrupamentos

Consideramos um leque de documentos orientadores da política de cada um dos agrupamentos, com especial relevância o projeto educativo, o relatório de avaliação

interna, o relatório de avaliação externa e as atas de reuniões onde a articulação vertical constituiu um ponto da ordem de trabalhos.

Os documentos orientadores das práticas docentes dos agrupamentos estavam disponibilizados na internet, mas outros só se encontravam em suporte de papel, pelo que foi necessário solicitar autorização às respetivas direções. Em virtude da informação espalhada pelas atas dos departamentos nem sempre contemplar a articulação vertical entre os ciclos, foi nossa opção metodológica analisar de forma mais detalhada as designadas atas de articulação vertical de ambos os agrupamentos em estudo.

Os primeiros documentos a serem analisados foram os projetos educativos dos agrupamentos porque, no nosso entender, constituem a espinha dorsal orientadora da missão de cada agrupamento vertical, onde se deteta a maior ou menor relevância atribuída à problemática da presente investigação. Este documento constitui igualmente a linha teórica da ação dos agrupamentos, a sua visão, a sua missão, as linhas estratégicas, as potencialidades e as fragilidades de cada um, permitindo contextualizar o estudo e contribuindo para a interpretação de aspetos relevantes das questões de investigação formuladas para este estudo.

Outros documentos que consideramos relevantes para o presente estudo foram as “atas de articulação” cuja informação foi recolhida no final do mês de julho de 2015 para o agrupamento Mega e início de setembro para o agrupamento Alfa. Ambos os agrupamentos nos disponibilizaram as atas de articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo; no entanto existiu alguma variação no que respeita a documentos que envolvem outros ciclos de ensino, nomeadamente do 2.º e do 3.º ciclo de ensino.

No agrupamento Mega e relativamente a atas entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo foi recolhida informação em aproximadamente 60 atas, de 16 escolas com os respetivos conteúdos, das quais elaboramos uma síntese (Anexo 5) que nos permitiu observar a ordem temporal dos acontecimentos e tomadas de decisão bem como os conteúdos tratados nas respetivas reuniões. Esta síntese refere-se a quatro reuniões de articulação ao longo do ano. A nível de periodicidade pudemos constatar a realização, por escola, de uma reunião no início do ano letivo de 2014 e outras no final de cada período. Quanto a atas que envolvem outros

ciclos encontramos duas atas conjuntas no início de 2014, com todos os ciclos desde o Pré-escolar ao 3.º ciclo.

No agrupamento Alfa, relativamente a atas entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo, foram solicitadas 16 atas, de 9 escolas a nível individual existindo uma reunião global com todos os docentes do pré-escolar e do 1.º Ciclo no final do ano, no entanto na altura, não foram disponibilizadas na sua totalidade. Entre os educadores do pré-escolar e os professores do 1.º Ciclo foram realizadas três reuniões no final de cada período. Entre o 1.º ciclo e o 2.º ciclo no agrupamento Alfa foi apenas realizada uma reunião no final do terceiro período, nas áreas curriculares de Português e Matemática. Nesta reunião foram abordados conteúdos, tais como; i) Avaliação das atividades de articulação desenvolvidas; ii). Propostas para o próximo ano letivo; iii) Articulação sobre o percurso escolar dos alunos; iv) Reflexão sobre o trabalho desenvolvido e ou a desenvolver com a elaboração de um plano de melhoria para o próximo ano letivo, com discriminação dos objetivos, estratégias, recursos e atividades devidamente selecionadas e calendarizadas. Desta informação de ambas as áreas curriculares resultou um quadro síntese (Anexo 6), a fim de realizar um melhor tratamento da informação recolhida.

Vamos de seguida especificar os documentos analisados nos agrupamentos. Assim, no agrupamento Alfa encontramos e analisamos informação presente nos seguintes documentos estruturantes:

- Projeto Educativo onde são apresentadas algumas fragilidades relativas à articulação vertical, a previsão das taxas de sucesso no 1.º, 2.º e 3.º CEB para o triénio de 2012-2015;
- Plano Curricular que nos divulga, entre outras informações, os projetos ativos neste agrupamento;
- As atas de articulação vertical entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, entre o 1.º CEB, o 2.º CEB e o 3.º CEB, que permitiram aceder às atividades de articulação propostas e realizadas a português e a matemática.
- Plano de Atividades do Agrupamento, que apela ao desenvolvimento de projetos diversos;

- Plano de Melhoria que introduz melhorias relativas à articulação vertical, incidindo na articulação entre o 4.º e o 5.º ano;
- Contrato de Autonomia que nos revela ações consideradas implementadas em torno da articulação vertical;
- Relatório de avaliação externa que realiza uma análise importante, detetando as fragilidades na articulação vertical e contendo as primeiras orientações para o agrupamento neste sentido.

No agrupamento Mega encontramos e analisamos informação presente nos seguintes documentos estruturantes:

- Projeto Educativo que nos revelou entre outros aspetos uma boa cooperação interdisciplinar e interciclos, a promoção da articulação entre departamentos, ciclos de ensino e escolas do Agrupamento. A organização dos horários dos docentes de modo a encontrar-se um tempo comum, destinado às reuniões inter e intraciclos que permitam a articulação curricular vertical e horizontal.
- As atas de articulação vertical entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, entre o 1.º CEB, o 2.º CEB e o 3.º CEB, que permitiram aceder às atividades de articulação realizadas e propostas a português e a matemática e a uma ata inicial de ano letivo com os conteúdos curriculares sequenciados e atividades de articulação vertical com todos os níveis de ensino a português, mas sem a inclusão do pré-escolar e a matemática com todos os níveis do ensino básico, incluindo o pré-escolar.
- Relatório de avaliação externa que refere, entre outros aspetos, uma boa articulação entre os ciclos e uma forte aposta nas sequencialização das aprendizagens com especial incidência na área curricular de Português e Matemática.

Nos documentos recolhidos de ambos os agrupamentos foi necessário identificar as principais ações estratégicas mencionando pontos fortes e fracos, o que nos permitiu uma análise mais globalizante. Para tal, elaboramos quadros síntese para uma maior clareza da vasta informação recolhida.

3.7. Métodos de tratamento e análise de dados

A maior parte dos métodos de análise das informações tiveram a ver com a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo. Os resultados precisaram de ser registados, analisados e interpretados, sendo necessário, então, proceder à sua codificação. No caso do questionário, como já referido, foi elaborado na Web 2.0, recorrendo ao Google Drive. As respostas foram codificadas por forma a permitir o tratamento estatístico. O tratamento dos dados baseou-se na quantificação das respostas e análise através da estatística descritiva, nomeadamente pelo cálculo de frequências simples e relativas, medidas de tendência central e medidas de dispersão. A estatística inferencial foi usada para avaliar a relação entre as variáveis em estudo (Howell, 2011). Foi utilizado o SPSS 21 e as ferramentas da Web 2.0.

De acordo com o que foi referido anteriormente os dois agrupamentos em estudo foram comparados podendo a estrutura e dimensão de cada agrupamento influenciar os conceitos e a aplicabilidade dos mesmos na voz dos professores.

Para testar as diferenças na distribuição de duas variáveis nominais foi calculado o teste de Qui-quadrado (χ^2). A partir de uma tabela de contingência, este teste estatístico permite verificar se a distribuição de uma variável é contingente de outra variável, dito de outra forma, se as duas variáveis são estatisticamente independentes (Reynolds, 1984; Howell, 2013).

O teste U de Mann-Whitney é um teste estatístico não paramétrico, alternativo ao t-student, que é calculado quando não estão cumpridos os requisitos das estatísticas paramétricas, nomeadamente a mensuração intervalar das variáveis e a distribuição normal. Neste estudo testaram-se diferenças das respostas de dois grupos (agrupamento Alfa versus agrupamento Mega) em variáveis com respostas de tipo Likert, que possuem um nível de mensuração ordinal, por isso, o teste U de Mann-Whitney é mais adequado nestas circunstâncias (Corder, & Foreman, 2009).

A descrição destas variáveis foi efectuada exhaustivamente, com a apresentação de distribuição de frequências absolutas e relativas, as médias são apresentadas pela sua facilidade de interpretação, mas são sempre complementadas com a apresentação da

mediana. Na comparação entre agrupamentos são apresentadas as posições médias das respostas que fazem parte do cálculo do teste.

Foram consideradas estatisticamente significativas as diferenças que tivessem associadas um valor de significância de $p < .05$ (Howell, 2011).

No que refere às entrevistas semiestruturadas efetuadas aos diretores dos agrupamentos em estudo recorreremos à técnica de análise de conteúdo para tratar a informação (Anexo 7) e, ainda, nos documentos orientadores do agrupamento tais como as atas de articulação vertical entre outros. Fizemos esta opção metodológica de tratamento dados qualitativos, porque entendemos de acordo com Amado (2000, 2010, 2013) e Bardin (2014) que é uma técnica que possibilita a ocorrência de inferências através da categorização dos conteúdos nas entrevistas facilitando a compreensão e interpretação da mensagem veiculada

Bardin (2014: 44) resume-nos de modo geral esta técnica da seguinte forma:

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

Reiteramos com este autor a necessidade de efetuar deduções lógicas de acordo com a informação recolhida nas entrevistas realizadas aos diretores de modo a fundamentar impressões e intuições de modo a garantir resultados de confiança. Reforçando esta ideia podemos afirmar que Bardin (2014: 45) “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Existe necessariamente a existência de um método para o tratamento desta informação, é isso que nos refere Amado (2000: 61-62) no contexto da análise de conteúdo:

“um processo empírico utilizado no dia-a-dia por qualquer pessoa enquanto leitura e interpretação; mas para se tornar uma metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que lhe dão o rigor e a validade necessária”.

Para estes dois últimos autores mencionados, esta técnica deve seguir o seguinte processo: a definição de objetivos, a explicitação de um quadro de referência, a constituição de um “corpus” documental, leituras atentas e ativas das entrevistas, tomando especial atenção

a eventuais anotações que se tenham efetuado, a formulação de hipóteses e a codificação. Nesta análise, procede-se de modo sistemático às diferentes fases, desde a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, até à inferência e interpretação (Bardin, 2014).

Recorrendo a Amado (2013) no tratamento dos dados foi tido em conta a *exaustividade*, ou seja, efetuou-se um levantamento completo dos dados recolhidos; respeitamos a *homogeneidade* ao centrarmo-nos num tema e elaboramos um guião de entrevista para ambos os diretores. A *adequação* também foi considerada, dado que os documentos em análise são adequados aos objetivos da investigação. Realizam-se leituras atentas e ativas dos dados tanto vertical como horizontalmente e registam-se anotações, centrando nas principais categorias. Finalmente a categorização que permitiu a identificação de conceitos essenciais e a realização de inferências fundamentais na descrição da análise.

Após a transcrição das entrevistas, o texto foi categorizado de acordo com os objetivos, e considerando os blocos acima mencionados. Assim, tivemos em conta as categorias seguintes: o conceito de articulação vertical entre ciclos; as dificuldades de aprendizagem dos alunos nos anos de transição; o sucesso educativo; a influência no projeto educativo; áreas privilegiadas de articulação vertical. Identificamos, depois, as subcategorias que derivavam das categorias e analisamos as unidades de registo fundamentais. As entrevistas foram relidas e feita a análise de conteúdo em simultâneo (Anexo 7) dos dois agrupamentos, dado que o guião da entrevista era comum. Através de uma comparação sistemática foi possível analisar a mensagem escrita de modo comparativo, mas salvaguardando a individualidade específica de cada caso. Foram realizadas inferências sempre que possível e emitidas hipóteses, que se tornaram centrais tanto na apresentação dos resultados como na interpretação dos mesmos. Estas entrevistas permitiram realizar um breve perfil e as linhas de ação de cada diretor de agrupamento, que no próximo capítulo, relativo à apresentação e análise dos dados, é revelado através de quadros síntese que contribuíram para uma visão mais clara da informação obtida.

No que diz respeito aos documentos orientadores dos agrupamentos -o projeto educativo, projeto curricular dos agrupamentos, relatório de avaliação externa e interna dos mesmos,

atas de reuniões de departamentos ou de outras cuja ordem de trabalho mencione um ponto relativo à articulação vertical entre ciclos – a análise teve como pressupostos por um lado, o confronto do registo formal com as perceções e expectativas dos docentes e, por outro, os normativos enquadradores e que foram anteriormente descritos no enquadramento legislativo. Foram criadas categorias para a análise das atas para uma maior clareza e comparação da informação, respeitando cada caso em estudo. As categorias expressas por blocos trataram da avaliação das atividades de articulação, do percurso dos alunos e da reflexão inerente ao trabalho de articulação em ambos os agrupamentos. No agrupamento Alfa acrescentamos um bloco relativo às propostas de atividades para o próximo ano em função da informação disponibilizada. Recorremos igualmente à técnica de análise de conteúdo já referida, sendo que, devida à extensão documental, apenas nos centramos na identificação dos aspetos que diretamente se relacionavam com a articulação vertical, realizando sínteses e cruzando dados entre os diversos documentos expostos em quadros-síntese que no capítulo seguinte se vão apresentar.

CAPÍTULO IV – Apresentação e análise dos dados

Este capítulo pretende apresentar os dados recolhidos em dois agrupamentos verticais da região centro do nosso País. O primeiro agrupamento é um agrupamento vertical simples denominado por “Alfa”. O segundo agrupamento resulta da agregação de dois agrupamentos de escola verticais daí ser denominado “Mega”. Os dados apresentados resultaram da recolha e análise documental baseada em documentos cedidos pelos agrupamentos que referenciam a temática, da análise das entrevistas realizadas aos diretores dos agrupamentos e dos questionários realizados aos professores. As diferenças apresentadas resultam das diferentes dinâmicas dos agrupamentos e da documentação cedida.

O agrupamento Alfa é o agrupamento vertical simples e de menor dimensão é ele que passaremos de seguida a apresentar.

4.1. Apresentação e caracterização do agrupamento Alfa.

O agrupamento de escolas Alfa é um agrupamento de escolas público e encontra-se localizado na zona centro litoral do País, situado na zona centro litoral do país, resulta de um processo que se iniciou a 3 de julho de 2009, agregando a Escola Profissional de Artes e Ofícios Tradicionais (cujas instalações estão desativadas) com a Escola Secundária. Em 21 de abril de 2010, ocorreu a fusão da Escola Básica do 2.º ciclo (sede do anterior agrupamento) com a Escola Secundária com 3.º ciclo, constituindo-se uma única unidade de gestão. Para além da Escola Básica e Secundária (escola-sede), o agrupamento Alfa integra mais 13 estabelecimentos de educação e ensino, dos quais cinco escolas básicas com a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, quatro jardins-de-infância e quatro escolas do 1.º Ciclo. O Agrupamento engloba todos os jardins-de-infância e escolas públicas do concelho.

O Agrupamento de Escolas Alfa encontra-se enquadrado numa vila histórica com potencial relevante a nível nacional e internacional devido à grande significância dos monumentos históricos e ao forte turismo que a envolve. O Município tem ao longo da última década, revelado frequentes iniciativas educativas em parceria com o referido agrupamento de escolas. Abrange essencialmente alunos de classe média- baixa. Ao nível económico, embora as carências não sejam evidentes, existe um grande número de alunos subsidiados.

Face ao contexto atual, as dificuldades têm-se vindo a agravar, atendendo ao número crescente de alunos que almoçam no refeitório. De um modo global, poderemos referir que muitos dos alunos não são naturais do concelho no qual o agrupamento se insere e alguns não residem neste concelho. É considerado um local de passagem e de trabalho efetivo de muitos encarregados de educação. O Agrupamento é constituído por edifícios dispersos, fruto da localização em distintas Freguesias, padecendo, assim, de alguma dificuldade na realização de tarefas conjuntas ou desenvolvimento de Projetos partilhados.

Encaminhando-nos para os aspetos mais centrais, de referir que as políticas educativas nacionais foram determinantes para a reorganização da rede escolar do concelho deste agrupamento, agrupando duas escolas que usufruíam de organização vertical, juntando o pré-escolar, o 1.º e 2.ºs ciclos, que se centravam num edifício com blocos onde se lecionava o 1.º e 2.º ciclos, com um edifício próximo onde se lecionava o 3.º ciclo e o ensino secundário e profissional de Artes e Ofícios Tradicionais. Passou desta forma a existir apenas um órgão de gestão, com os diversos membros constituintes e que se centrava na figura do diretor, originando a constituição de uma única unidade de gestão a nível vertical, “[...] sendo a mais recente decisão da administração escolar data de 21 de abril de 2010, exarada em despacho do Secretário de Estado da Educação, conforme ofício S/12927/2010, de 30 de abril do mesmo ano da Diretora Regional de Educação.” (Projeto Educativo, 2012-2015: 5)

Presentemente, este agrupamento incorpora todos os jardins-de-infância e todas as escolas públicas do 1º, 2º e 3º CEB e do ensino secundário do concelho, incluindo ainda um Centro Novas Oportunidades. Em termos físicos só em 2014-2015 as duas escolas principais ficaram com uma receção única, traduzindo a unicidade da sede do agrupamento de escolas Alfa. O ginásio embora se integrasse no espaço físico do 1.º e 2.º ciclo, já há muito que era partilhado pelas duas escolas de organização vertical, tendo sido realizados pequenos ajustes.

Ainda em termos de rede organizativa, não podemos deixar de referir a separação dos alunos e professores do 1.º ciclo da escola sede em 2012-2013. Os alunos do 1.º e 2.º ano de escolaridade passaram a frequentar o recente Centro Escolar no centro da vila,

inaugurado a 26 de abril de 2011, com uma distância de 1,5 km do edifício anterior. Este facto proporcionou a ampliação e concentração dos alunos do pré-escolar e 1.º ciclo da vila e arredores e o conseqüente encerramento de algumas unidades escolares próximas. De acordo com a informação recolhida através da Associação de Pais, este Centro Escolar tem capacidades para acolher 270 crianças do Pré-escolar ao 1.º ciclo, o edifício é composto por seis salas de atividades do Pré-escolar, cinco salas do 1º CEB, um polivalente, um refeitório, uma biblioteca, uma sala dos professores, uma cozinha e quinze casas do banho, e espaços lúdicos exteriores. De acordo com o projeto educativo mencionado, foram referidas as excelentes condições, em termos de edifício e funcionalidade dos diversos espaços e segurança.

Esta análise mais descritiva tem por objeto contextualizar uma nova unidade escolar, onde existem espaços significativos e potencializadores de articulação vertical entre o 1.º ciclo e o pré-escolar, tais como o polivalente, uma área para festas parcialmente coberta e uma pequena quinta com alguns animais. Ainda dentro desta nova reorganização, referimos igualmente a abertura de um outro Centro Escolar a 5 de outubro de 2012, pertencente ao mesmo agrupamento vertical, organizado de forma similar que o anterior em termos de logística e potencialidades, mas que dista cerca de 18 km da Sede deste agrupamento Alfa. Porém, neste último Centro Escolar não existe a separação física dos alunos do 1.º ciclo. Resta salientar que a abertura dos Centros Escolares em nada influenciou a constituição do agrupamento vertical Alfa.

Para sintetizar podemos referir de acordo com o documento analisado que este agrupamento tem em funcionamento sete jardins-de-infância e sete escolas públicas do 1º CEB, que se encontram na periferia do concelho, a escola Sede onde é lecionado os 3.ºs e 4.ºs anos (5 turmas), o Centro Escolar da escola Alfa com a pré, 1.ºs e 2.º anos e o Centro Escolar a 18km da escola Sede que abrange todos os alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo dessa localidade. Centrados na escola Sede, este agrupamento dispõe ainda de: recursos técnico-pedagógicos, Serviços de Educação Especial (duas salas de serviço especializado e uma unidade de ensino estruturado), Serviços de Psicologia e Orientação, laboratórios destinados à leção das ciências experimentais, salas de informática, salas para clubes,

espaços desportivos, pátios de recreio e recintos polivalentes cobertos, zonas de convívio, além de salas de aula e instalações de apoio.

4.1.1. População inquirida do agrupamento Alfa

O agrupamento vertical Alfa, como referido, é um agrupamento vertical localizado na zona centro e dispõe de um total de 1835 alunos, de acordo com a informação disponibilizada. No ano letivo de 2014/2015, o corpo docente do agrupamento era formado por um total aproximado de 176 docentes. A amostra resultante para o nosso estudo centrou-se unicamente nos professores/educadores desde o pré-escolar ao 3.º ciclo, não contemplando a população escolar que envolve o ensino secundário e os cursos profissionais e vocacionais, em virtude das nossas etapas serem mais generalistas como já foi explicado anteriormente. Os professores inquiridos são por isso professores de turma, excluindo-se a Educação especial e professores que ocupam outras funções educativas.

Quadro 4.1. População agrupamento de escolas Alfa

Diretor	Educadores de Infância	Prof. 1.º ciclo	Prof. 2.º ciclo	Prof. 3.º ciclo	Total de docentes
1	18	33	24	80	156

Os dados acima recolhidos em julho de 2015 deram origem à amostra final da população inquirida, tendo sido entrevistado o diretor e recolhida a informação junto de 123 professores através da aplicação de um questionário.

4.1.2. Apresentação do diretor Alfa

O diretor do agrupamento Alfa é proveniente do grupo de recrutamento 510 - física e química. Encontra-se na carreira docente há cerca de 20 anos. Relativamente às escolas onde exerceu funções foi só uma, em Lisboa onde realizou o seu estágio, posteriormente veio para o agrupamento Alfa, no qual se encontra até ao presente momento. Já exerceu outros cargos entre os quais o de diretor de turma, foi Presidente do Conselho Executivo antes do cargo de Diretor, também foi vice-presidente do conselho executivo. Por inerência

desses cargos exerceu funções de Coordenador do Centro de Área Educativa associada à área geográfica do agrupamento Alfa.

No que diz respeito ao conceito de articulação vertical entre os ciclos, o diretor do agrupamento Alfa revela-nos a sua visão e conceção que se traduz essencialmente na necessidade da existência de uma linguagem comum a todos os ciclos. Testemunha o fato de frequentes vezes, quando assumiu o cargo de diretor, que “estávamos todos a falar da mesma coisa, mas não percebíamos a linguagem uns dos outros”, o que nos reporta para as diferentes significações de articulação vertical, que os professores reportam a nível vocabular, sobre aspetos relevantes das suas práticas educativas. A informação que os professores devem ter em relação ao currículo dos anos subseqüentes, o diretor considera fundamental, melhor dizendo, “para que isto funcione, para que haja uma articulação vertical, dentro de cada ciclo, e que dentro de cada ciclo cada um saiba o que o outro ciclo está a fazer, no ciclo seguinte a mesma coisa”.

É no seu entender importante, que os agrupamentos verticais tomem consciência das dificuldades dos alunos nas suas aprendizagens. Para o diretor Alfa, não se deve responsabilizar individualmente um professor pelo fraco desempenho de alguns alunos, deve existir uma responsabilização coletiva e um conhecimento mais aprofundado dos conteúdos dos anos de transição entre os ciclos. O seu conceito de articulação vertical prende-se com uma responsabilização coletiva, no sentido do agrupamento ir redefinindo estratégias de forma cíclica de acordo com as maiores ou menores dificuldades dos alunos, para melhorar o seu aproveitamento.

Finalmente, aproxima o conceito de articulação vertical ao “trabalho em equipa” sendo este último fundamental e determinante na concretização e sucesso da articulação. Para este diretor, trabalhar de forma isolada não favorece este tipo de articulação, sublinhando a importância da mesma, não só entre os ciclos, mas dentro do mesmo ciclo através do trabalho colaborativo. Considera, também, que a articulação vertical é importante porque promove o trabalho em equipa.

A sua posição é clara no que concerne à diminuição das dificuldades dos alunos na transição de ciclo atribuindo, neste sentido, grande valor à articulação vertical. No seu entender, o

principal problema do insucesso prende-se com “ [...] o fato de nós não conseguirmos perceber quais são as dificuldades dos alunos”. Por esse motivo, se em conjunto se entender a razão pela qual determinado aluno tem problemas, será muito mais fácil definir estratégias para auxiliar a sua resolução. Para o diretor, as questões relacionadas com o insucesso escolar, no qual enquadra a articulação vertical, é “um problema de bases”. Quanto mais precocemente forem detetadas dificuldades mais facilmente se poderão desenvolver competências de forma conjunta. Assume este processo como moroso, onde as famílias e os professores devem assumir as suas responsabilidades educativas.

Em termos legislativos, desde 1986, temos assistido a um contínuo apelo para a implementação da articulação vertical entre ciclos. Daí ser importante investigar se como diretor este apelo constante teria influência nas linhas de ação do mesmo. Sublinha que, de fato, o ensino aponta para um processo moroso, que envolve mudanças de mentalidade “ [...] senti que a primeira coisa que nós tínhamos que fazer neste agrupamento era fazer com que as pessoas se sentissem realmente no agrupamento e isto demora muito tempo”. A apropriação e o sentimento de pertença ao agrupamento seriam uma primeira fase para a implementação da articulação vertical, existe no seu entender, uma segunda fase, que tem a ver com a organização do agrupamento, independentemente do que se encontra legislado. Como refere, existe uma distinção nítida entre a legislação e adaptações necessárias para a colocar em prática no agrupamento:

“ [...] para mim, não me passava pela cabeça, que um professor do 5.º ano não soubesse o que foi lecionado no 4.º ano, nem como foi lecionado o 4.º ano e vice-versa. E a mesma coisa de um professor do 7.º, relativamente ao 6.º [...] ”.

A necessidade intrínseca para a realização do trabalho de articulação é essencial para o diretor Alfa, dado que é entendida como uma medida preventiva de muitos problemas de aprendizagem dos alunos, “ [...] entendemos que se essa articulação existir sentimos que muitos dos problemas dos alunos acabarão por deixar de existir na base e mais cedo, principalmente se for iniciada nos primeiros anos de ensino”. A aposta e o investimento do diretor Alfa nos primeiros anos de aprendizagem escolar é considerada uma meta para a realização de um bom trabalho de articulação, veiculando a sua contribuição efetiva para

o sucesso dos alunos. A articulação vertical assume-se para ele como um trabalho difícil e moroso.

No que respeita à sua influência na contribuição deste tipo de articulação para um maior sucesso educativo, é referida como “fundamental”. Em resposta às dificuldades sentidas na transição entre os ciclos, para evitar a atribuição de culpas entre os professores dos diversos ciclos, o diretor apostou na articulação numa lógica de disciplina, com a qual pretendia a implementação da articulação vertical em diversos departamentos. O departamento de Português envolve os professores desde o 1.º ciclo ao ensino secundário (12.º ano). A mesma estratégia foi seguida pelos professores no departamento de Matemática e História sendo que, nesta última disciplina, a articulação foi realizada desde o 5.º até ao 12.º ano. Estas reuniões de articulação têm uma frequência mensal e visam um ponto de encontro a nível curricular.

O diretor procura, assim, que a articulação vertical reforce a coerência do projeto educativo, agindo-se logo desde o pré-escolar. Refere, ainda, que as dificuldades dos alunos em anos de transição prendem-se com a aquisição de competências: “Se chegarmos à conclusão que temos um conjunto de alunos a chegarem ao 7.º ano e há um conjunto de competências que eles deveriam ter adquirido e não têm, então significa que há aqui qualquer coisa que falhou no percurso destes alunos”.

A solução por ele apontada, em prol das dificuldades dos alunos, neste âmbito enfatiza mais uma vez o trabalho colaborativo entre os professores.

Para o diretor do agrupamento Alfa existem algumas áreas curriculares a privilegiar na articulação vertical entre ciclos, nomeadamente o Português e a Matemática, em virtude do sucesso dos alunos, neste campo, estar diretamente relacionado com estas áreas nucleares: “Acabam por ser essas as que mais nos preocupam, porque são essas que se encontram diretamente relacionadas com o sucesso ou insucesso dos alunos”. De acordo com esta tomada de posição relativamente às áreas a privilegiar, o diretor organiza a aprendizagem em torno da disciplina, constituindo grupos de homogeneidade, que são grupos de articulação horizontal e vertical incidentes de várias áreas, incluindo as referidas,

“ [...] a forma em como o agrupamento se organizou vai de encontro a esta lógica de disciplina [...] ”.

Constatou-se que não existem diretamente projetos colaborativos que promovam a articulação vertical entre ciclos e a partilha de conhecimento de um modo formal. No entanto, o diretor Alfa referiu que o agrupamento tem diversos projetos colaborativos, que mediante um processo informal dão o seu contributo para esta temática: “ [...] temos tido vários projetos, como por exemplo o projeto Erasmus que envolve vários ciclos e vários anos, ou as Jornadas Culturais acabam por ser uma articulação entre os próprios ciclos de uma forma informal”.

Existe no seu entender uma articulação vertical que é fundamental e importante no processo: “No fundo sem nos apercebermos e sem os alunos se aperceberem existe uma articulação [...] é fundamental e é importante”. Numa perspetiva futura, assume que os projetos colaborativos, entre os vários ciclos, trariam benefícios para a aprendizagem.

De forma sumária, no seguinte quadro sintetizamos as linhas orientadoras do Diretor Alfa, quanto à Articulação Vertical entre ciclos.

Quadro 4.2. - Diretor Alfa - Linhas orientadoras

Diretor Alfa- Linhas orientadoras
<ul style="list-style-type: none">• É essencial todos os professores partilharem uma linguagem comum a todos os ciclos.• A responsabilização na articulação vertical assume-se como coletiva.• O conhecimento do currículo dos anos de transição é fundamental.• O trabalho em equipa favorece a articulação vertical.• Alguns departamentos curriculares iniciaram uma organização vertical para diminuírem as dificuldades dos alunos.• É um processo moroso que envolve mudança de mentalidades.• Necessidade de grande investimento nas bases de aprendizagem e nos ciclos iniciais de ensino para diminuir as dificuldades posteriores dos alunos.• As áreas a privilegiar na articulação vertical são o Português e a Matemática.• Os grupos de homogeneidade/Fénix, são uma resposta do agrupamento quanto à aproximação do currículo entre ciclos.

- A legislação relativa à articulação vertical tem que ser adaptada ao agrupamento no qual é aplicada.
- Os projetos colaborativos do agrupamento são uma forma informal de realização de articulação vertical.

Após a apresentação do diretor Alfa e das suas conceções sobre a articulação vertical, passaremos então à apresentação dos professores do agrupamento Alfa essencialmente através dos dados recolhidos no questionário aplicado.

4.1.3. Perfil dos professores do agrupamento Alfa.

Os professores do Agrupamento Alfa são docentes que, na sua maioria, residem relativamente perto do seu local de trabalho. No entanto, no ano letivo 2014-2015, existiu um aumento substancial de professores provenientes de outras regiões do país em virtude de alguma precariedade nas colocações e na falta de trabalho na sua região de origem. Todavia, não nos iremos prender com estes aspetos, iremos sim focar a nossa atenção nos anos de serviço neste agrupamento, nos anos de atividade docente, no género e no nível lecionado. Dos 154 professores inquiridos, 123 responderam ao inquérito, o que corresponde a uma taxa de retorno de aproximadamente 80%.

4.1.4. Caracterização da amostra referente ao agrupamento Alfa

A amostra do Agrupamento Alfa é formada por 123 sujeitos. Caracterizam-se por serem na sua maioria professores com mais de 20 anos de serviço, embora uma percentagem de 71,5% ainda procura estabilidade na carreira docente. Se por um lado temos professores de quadro entrosados com a cultura própria do agrupamento, por outro lado um elevado número de professores pode, eventualmente, sentir mais abertura para expressar a sua opinião, dado que se encontram de passagem no agrupamento.

Os professores mais antigos no agrupamento são os que têm mais tempo de serviço no ensino, ou seja, os que apostaram definitivamente numa carreira naquele agrupamento vertical, embora sejam apenas 28,5% da totalidade, o que nos parece insatisfatório quando

se pretende implementar estratégias a longo prazo, dado que uma percentagem elevada de docentes ainda se encontra de passagem pelo agrupamento.

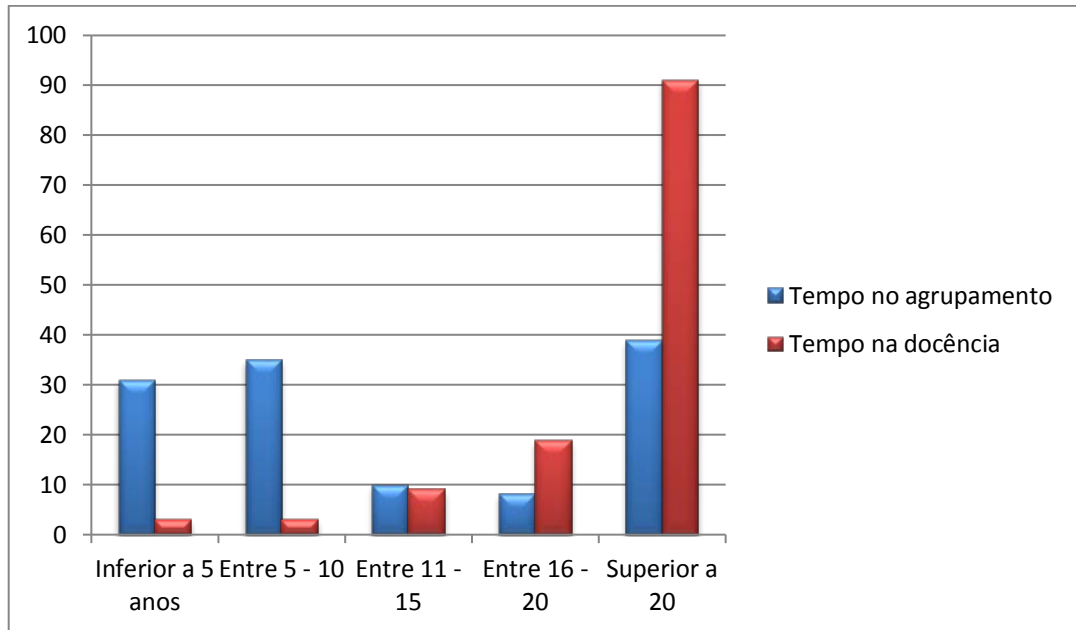


Figura 4.1. – Tempo de serviço dos professores da amostra do agrupamento Alfa.

Se a estabilidade profissional no agrupamento Alfa corresponde, apenas, a cerca de 30%, relativamente ao género não há surpresa, pois na sua maioria o ensino continua a ser prestado pelo género feminino como em seguida podemos verificar.

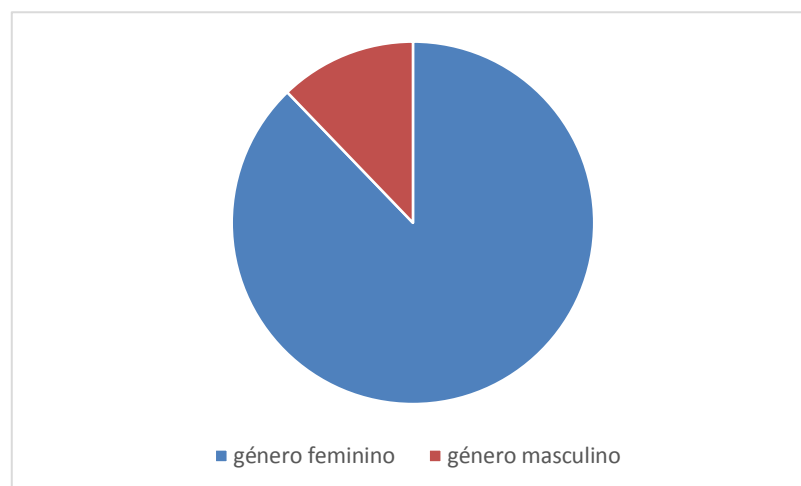


Figura 4.2. – Distribuição por género dos professores da amostra - agrupamento Alfa.

A figura feminina contínua a ser central no sistema educativo português, sendo generalizável a todos os ciclos de ensino. Verificamos que 87,8% dos professores são do género feminino e 12,2% do género masculino, o que traduz uma cultura educacional essencialmente feminina. Finalmente nesta caracterização pretendemos localizar os professores em termos dos níveis de escolaridade que lecionam.



Figura 4.3. – Distribuição dos professores da amostra do agrupamento Alfa por níveis de ensino.

Após observação do gráfico que retrata a amostra por níveis de ensino, identificamos o 1.º ciclo com 42,6%, o Pré-escolar com 19,7%, seguida do 2.º com 14,8% e do 3.º ciclo com 23%. Apesar de se ter realizado uma segunda chamada, os valores apresentados com menor taxa de retorno foram os do 3.º ciclo, o que nos suscita a seguinte questão: até que ponto a forte departamentalização neste ciclo leva a algum distanciamento dos professores face a esta temática? Posteriormente, na discussão dos resultados, iremos retomar esta questão.

Estes dados relativos à identificação por nível de escolaridade reportam-se ao ano letivo 2013-2014. Foi pedido neste ano, por opção da investigadora, a fim de permitir uma maior consolidação das opiniões dos professores no início do ano letivo 2014-2015. Por essa razão e considerando que o questionário não é de preenchimento obrigatório admitimos a possibilidade de não termos uma taxa de retorno mais favorável no 3.º ciclo, uma vez que o mesmo não se aplicava aos professores do secundário, que no ano letivo 2014-2015 poderiam, ou não, ter lecionado no 3.º ciclo.

4.1.5. Linhas Estratégicas do Agrupamento Alfa sobre a articulação vertical

Neste ponto começamos por apresentar a análise de documentos que consideramos enquadradores das decisões tomadas no agrupamento, a saber: o plano anual de atividades, o projeto educativo, o relatório de avaliação externa, o plano de melhoria do Agrupamento, entre outros. De seguida, sintetizamos a informação obtida através da análise de atas de reuniões de professores, atas que foram selecionadas tendo em conta os assuntos abordados e sua relação com a articulação vertical e, por fim, os dados recolhidos com a aplicação do questionário aos professores do agrupamento Alfa.

4.1.5.1. Documentos estruturantes do agrupamento Alfa

Para um melhor entendimento da nossa problemática, não nos podemos consignar ao atual Projeto Educativo (PE) do agrupamento, muito embora este traduza de modo global a dinâmica do agrupamento Alfa e alguma consciência, de que muito ainda estaria por fazer no campo da Articulação Vertical.

O projeto educativo (2012-2015: 20) assinala mesmo um ponto fraco ao nível da organização escolar a este propósito: “[...] reduzidas práticas de articulação entre os diferentes ciclos de ensino, entre departamentos e entre equipas multidisciplinares com prejuízo da sequencialidade das aprendizagens e da uniformização de estratégias de atuação por parte dos docentes.”

A par deste ponto fraco, apresenta-se neste documento um ponto forte que não deixa de ser relevante, dado que aponta para a realização de trabalho cooperativo realizado ao nível das lideranças intermédias. Este trabalho resultou de uma planificação dos professores em articulação com os órgãos de orientação pedagógica e a direção. Analisando estes dois pontos, podemos verificar que existe uma boa comunicação, mas que ainda não se encontra muito canalizada para as atividades de articulação vertical.

Outros documentos elaborados pelo agrupamento foram analisados, como o relatório de avaliação externa de 2013 que oferece ao Agrupamento Alfa as primeiras orientações. O documento de avaliação externa foi, possivelmente, devido às datas de outros documentos, o que desencadeou maior atenção para as questões relativas à articulação

vertical. Assim sendo, consideramos este documento uma mais-valia para a nossa investigação.

De acordo com esta fonte documental foi referido que a gestão articulada do currículo, enquanto área de melhoria já referenciada no anterior ciclo de avaliação externa, assume maior visibilidade no 2.º e 3.º ciclo, em particular nas disciplinas de português e matemática. No entanto, a seleção de conteúdos a trabalhar sequencialmente nos diferentes ciclos e níveis de ensino é uma área que carece de maior aprofundamento.

“o processo de transição entre ciclos está ainda sustentado na realização de reuniões periódicas de docentes dos diferentes níveis/anos de escolaridade, nas quais são abordados aspetos relativos ao desempenho dos alunos, à constituição de turmas e à identificação dos discentes cujo perfil se enquadra nos planos específicos de combate ao insucesso”.

(Relatório de avaliação externa, 2013: 6)

De acordo com esta avaliação externa foram delineadas estratégias do agrupamento para reduzir as dificuldades dos alunos nos anos de transição entre ciclos, tais como: a análise dos resultados académicos, a harmonização dos critérios de avaliação e a definição de metas de sucesso por disciplina. No entanto, existe no parecer do relatório de avaliação externa (2013: 6) esforço realizado por parte do agrupamento Alfa, mas alguma dificuldade ao nível da articulação do currículo:

“O conjunto das medidas adotadas e os progressos realizados, potenciados pela recente agregação de todos os ciclos numa mesma unidade orgânica, revelam o esforço desenvolvido no domínio da gestão articulada do currículo, uma área que ainda revela necessidade de aprofundamento e consolidação”.

Apesar desta necessidade, o relatório refere que foram evidenciados esforços da direção e das estruturas de coordenação educativa, ao nível da implementação da articulação vertical e da partilha de instrumentos de trabalho pedagógico, a fim de facilitarem a interação entre docentes dos respetivos grupos disciplinares/departamentos. Neste sentido, o agrupamento Alfa alterou a estrutura de departamentos curriculares, ao nível das disciplinas de português, de matemática, bem como na área das expressões, que passaram a organizarem-se em departamentos específicos. Concluiu, de modo global, que as alterações terão que atingir maior profundidade.

A articulação de conteúdos e de procedimentos entre ciclos no agrupamento Alfa está diretamente expressa no Plano Curricular deste agrupamento, no qual se refere que: “O ensino básico tende a ser um ensino globalizante, onde todas as áreas curriculares devem ser trabalhadas de forma articulada. Os temas são trabalhados em diferentes níveis, compreendendo conteúdos das diferentes áreas curriculares” (Plano curricular: 34). Existe segundo este documento, uma responsabilização de todos os educadores e professores que integram os diversos departamentos curriculares. De igual forma, existe uma caracterização do modelo educativo do Agrupamento, ao tentar enquadrar a articulação de conteúdos e procedimentos, como reforço da promoção de um ensino de qualidade, sendo a articulação uma forma diferenciada e diversificada de realizar uma intervenção.

No mesmo documento encontra-se expressa a periodicidade da articulação vertical, definindo-se o final de cada período para reuniões de articulação entre o Pré-escolar e o 1.º Ciclo. Considerou-se também nesse documento que, no final do ano letivo e no início do ano letivo seguinte, são realizadas reuniões de articulação entre 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico, envolvendo os professores de matemática e português.

O Plano Curricular aborda projetos a nível individual, mas não existe referência ao foco de articulação informal potencializadora destes projetos, o que nos permite inferir, considerando esta análise documental, um subaproveitamento da articulação realizada a nível vertical. Não podemos, no entanto, deixar de os mencionar de forma sumária no seguinte quadro, pois auxiliam a compreender melhor as potencialidades destas dinâmicas educativas:

Quadro 4.3. Projetos Ativos- agrupamento de escolas Alfa

Designação	Funcionalidade
Bibliotecas escolares	Resposta à revolução tecnológica e digital. Espaços que pretendem promover a formação integral dos alunos tendo em conta o seu sucesso ao nível pessoal, escolar e profissional.
Projeto de Educação para a Saúde/Educação Sexual.	Educação para a Sexualidade e a Prevenção de Comportamentos de Risco, no Exercício Físico e na Alimentação.

eTwinning	Projeto europeu, de temáticas diversas onde os alunos desenvolvem várias atividades. É da responsabilidade de professores das áreas TIC, mas encontra-se aberto à participação de qualquer professor e de qualquer ciclo.
Desporto Escolar	Visa a melhoria e a manutenção da saúde e condição física do aluno; criação de hábitos desportivos e de higiene; formação da personalidade e desenvolvimento da sociabilização do aluno; promoção e ocupação de tempos livres dos alunos.
Jornal Alfabeto	Veículo de difusão do que se vai fazendo no agrupamento e, ao mesmo tempo, como uma forma de contacto entre todos os membros da Comunidade Educativa e concelhia.
A hora do conto	Projeto tem o seu foco nas escolas do 1ºCiclo e jardins-de-infância, tem como objetivos promover a leitura, utilizar a leitura como fonte de prazer e divertimento, explorar a linguagem verbal e não-verbal, promovendo o desenvolvimento integral do aluno.
Clube de Ciência	Atividades em duas vertentes: pequenas/simples atividades experimentais envolvendo alunos do ensino básico e participação em projetos envolvendo alunos, essencialmente do ensino secundário.
Laboratório aberto	Receber no Laboratório de Química todos os alunos do 1.º Ciclo. Com esta visita os alunos conhecem este espaço e participam nalgumas atividades experimentais preparadas para esse efeito. Algumas das atividades experimentais vão ao encontro das que estão previstas nas planificações de Estudo do Meio do 1.º ciclo.
Oficina de Sons	Proporcionar aos alunos do 2º ciclo uma experiência prática e continuada da música, no sentido de complementar os conteúdos abordados na disciplina de Educação Musical.
Escola de Verão	Motivar os alunos para as Ciências e tem como finalidade colmatar grandes lacunas que se verificaram ao longo do ano letivo nos alunos que não conseguiram obter um resultado positivo. Este projeto destina-se aos alunos dos 5.º, 7.º e 9.º anos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Matemática e/ou Física e Química.
Sala Saber +.	Emerge da necessidade do desenvolvimento de competências de utilidade transversal às disciplinas do currículo, que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens.

Consideramos qualquer destes projetos espaços privilegiados para a realização da articulação vertical porque, qualquer um deles, pode ser enquadrado pela temática do presente estudo. No entanto, os mesmos não se assumem como espaços que visem a articulação vertical, existem simplesmente para serem desenvolvidos de forma livre pelas turmas, sem que, à partida, pareça haver uma preocupação com as questões da articulação vertical. Podem, caso os professores se movimentem, constituir verdadeiras experiências pedagógicas de articulação entre os diversos ciclos. Em geral, este tipo de projetos centra-se a nível da turma, não tendo particular atenção com as transições de ciclo, nem com as consequências inerentes ao processo de articulação.

O Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas Alfa é outro documento que pretende consolidar uma cultura de escola, através da envolvência das turmas em projetos comuns, podendo promover parcerias entre turmas de um mesmo ciclo ou de ciclos diferentes, integrando normalmente a comunidade envolvente. Estas atividades e interações podem constituir um potencial alicerce para a articulação vertical, como se lê neste documento: “a preocupação para que todos os intervenientes se sintam envolvidos nos projetos comuns, estimulando parcerias, na busca de uma melhor qualidade de vida escolar” (p. 2).

As atividades realizadas no ano letivo de recolha dos dados (2014-2015) foram definidas de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, com diversos objetivos referenciados, dos quais destacamos a promoção do sucesso, a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares, a concretização da igualdade de oportunidades para todos. Parece, pois, ter existido a preocupação quanto ao aprofundamento das relações entre a escola e a comunidade e a formação de cidadãos ativos e responsáveis.

Este documento assume, no parecer de quem o concebeu, uma dupla função: a de instrumento de uso pedagógico, orientando as atividades dos professores e as turmas respetivas e, também, como um instrumento de gestão estratégica, que pretende consolidar uma cultura de escola. Em termos práticos este documento revê-se na Plataforma Digital Gare, na qual os professores e os coordenadores colocam as atividades que vão planificando ao longo do ano. Não consta até ao momento, a planificação de

atividades formais de articulação entre os ciclos de transição. No entanto, existe a planificação e avaliação de atividades que envolvem vários ciclos, como as festas de Natal ou de final de ano e o concerto na feira de artesanato municipal, aberta à comunidade escolar com o apoio da “Oficina de Sons”. Algumas das atividades aparecem referidas em atas de reuniões de articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, outras são simplesmente abertas à participação individual de cada turma.

O Plano de Melhoria 2013-2015 do Agrupamento de Escolas – Alfa foi, também, por nós analisado. Este constitui-se como instrumento de suporte à planificação e à implementação da melhoria nesta organização. O seu objetivo era o de superar as fragilidades detetadas durante os processos de autoavaliação e de avaliação externa do agrupamento. O mesmo definiu pontos fortes, pontos fracos e áreas de melhoria. Vamos só referenciar os aspetos que envolvem a temática deste estudo e sublinhar o que o agrupamento revela sobre a articulação vertical. Assim sendo, foram neste documento apresentadas as áreas de melhoria, em especial destaque para o “Aprofundamento das práticas de articulação curricular com o 1.º CEB, enquanto estratégia de melhoria de resultados nas áreas curriculares de Matemática e de Português.” (p.5).

Com a visibilidade externa dos exames nacionais do 4.º ano, iniciou-se a preocupação em dar resposta às áreas prioritárias definidas pelas instâncias superiores que, por sua vez, iriam pesar na imagem do agrupamento perante outros agrupamentos e o seu posicionamento a nível nacional. Desta forma, existiu por parte do agrupamento Alfa a preocupação em dar algum desenvolvimento a esta área a melhorar, tendo-se definido no ano letivo anterior (2013-2014), algumas estratégias a concretizar ao nível da articulação vertical, que foram colocadas para desenvolver e concretizar até 2015, tais como o reforço da articulação curricular entre o 1.º e o 2º CEB, nas disciplinas de Português e Matemática, tal como se transcreve, de seguida:

- a) A planificação conjunta para o 4º ano (professores titulares de turma e docentes de Matemática e de Português do 2º CEB).
- b) A elaboração do teste diagnóstico do 5º ano, nas referidas disciplinas, conjuntamente por docentes do 4º e do 5º ano de escolaridade.

- c) A harmonização das fichas de avaliação do 4º ano, nas referidas disciplinas, com os exames nacionais.
- d) A harmonização das nomenclaturas e notações utilizadas no 4º ano com as dos restantes ciclos de ensino.

Vale a pena referir que este plano de melhoria, que envolve ações ao nível da articulação vertical é realizado com base nos resultados académicos do 4.º e não do 5.º ano. Os outros ciclos de ensino não se encontram referidos neste documento em termos de articulação e de ações, nomeadamente o pré-escolar e o 1.º ano, o 6.º, o 7.º ano e o 9.º ano, o que deixa em aberto o que o agrupamento Alfa entende como prioritário melhorar a este nível bem como a estipulação de planos de ação dos anos mencionados.

No encaço do que foi referido no Plano de Melhoria, o Contrato de Autonomia do Agrupamento Alfa, também considerou importante um reforço da articulação vertical nas áreas estruturantes de Português e de Matemática, no qual se descrevem as seguintes ações consideradas implementadas pelo agrupamento:

- a) Realização de reuniões de articulação ao longo do ano letivo, com identificação dos conteúdos mais relevantes, de dificuldades significativas e das estratégias a implementar, considerando as metas definidas. No caso da área curricular de Português, implicou alterações de procedimentos, metodologias e avaliação, nomeadamente em termos de linguagem escrita, estrutura dos testes, tipologia das questões e critérios de correção. A implementação das diretivas acordadas aquando das reuniões foi objeto de supervisão.
- b) Na Matemática, o teste de avaliação diagnóstica destinado ao 5º ano foi elaborado conjuntamente por docentes do 4º e 5º ano de escolaridade, tendo-se constatado, porém, que, à semelhança dos anos anteriores, os resultados escolares se mantiveram abaixo dos esperados, tendo implicado a reformulação das planificações.
- c) Harmonização das nomenclaturas e notações utilizadas nos diferentes ciclos de ensino, em Matemática, numa reunião conjunta de docentes de todos os ciclos.

- d) Nas disciplinas de Português e de Matemática, no 3º CEB, foi levada a cabo a harmonização das tipologias de itens e critérios indicados na página do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), com elaboração de instrumentos de avaliação escrita e respetivos critérios de correção similares aos exames nacionais.
- e) Ao nível da promoção da leitura e da escrita, em Português, foram implementadas diversas estratégias, nomeadamente a participação nas atividades do Plano Nacional de Leitura e em concursos.

(Contrato de Autonomia – agrupamento Alfa, p.14).

Relativamente ao Plano de melhoria anteriormente apresentado, nota-se uma maior descrição e aprofundamento das ações relativas à articulação vertical. Este esforço reflexivo permitiu constatar que o agrupamento se encontra a iniciar o seu trilha ao nível do encontro de terminologias, aproximação da estrutura dos testes aos exames, para uma melhor preparação dos alunos, visando a obtenção de melhores resultados, entre os anos de transição.

Na panóplia dos documentos apresentados observa-se a necessidade de identificar as principais ações estratégicas mencionando pontos fortes e fracos para uma análise mais globalizante, tal como se descreve no quadro seguinte.

Quadro 4.4. - Análise dos documentos orientadores Alfa – pontos fortes e fracos.

	Ponto Fortes	Pontos Fracos
Projeto Educativo	<ul style="list-style-type: none">- Trabalho cooperativo realizado ao nível das estruturas intermédias.- Atuação forte e empenhada da direção, marcada por capacidade de liderança e definição de objetivos claros e ambiciosos.- Existência de um sistema integrado de comunicação que facilita o acesso a informações às várias estruturas educativas	<ul style="list-style-type: none">- Reduzidas práticas de articulação entre os diferentes ciclos de ensino.- Reduzidas práticas de articulação entre os diferentes ciclos de ensino, entre departamentos e entre equipas multidisciplinares com prejuízo da sequencialidade das aprendizagens e da uniformização de estratégias de atuação por parte dos docentes.

	do agrupamento, em tempo útil e oportuno.	- Excessiva burocracia imposta pelos diversos normativos legais que originam desgaste no desempenho da profissão.
Plano Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Definição da periodicidade da articulação vertical, para reuniões de articulação entre o Pré-escolar e o 1.º Ciclo (finais de cada período). - A existência de projetos colaborativos no agrupamento 	<ul style="list-style-type: none"> - A existência de uma única reunião de articulação entre o 4.º e o 5.º ano no final do ano letivo. - Não existiu referência de reuniões de articulação entre o 2.º e o 3.º ciclo. - Pouco aproveitamento dos projetos do agrupamento para a realização de articulação vertical.
Plano Anual de Atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidação de uma cultura de escola. - Disponibiliza a nível prático a Plataforma Digital Gare, para o registo das atividades por escola/ turma. 	- Existe um número reduzido de atividades de articulação entre ciclos definidas na plataforma a nível formal.
Avaliação Externa	- A análise dos resultados académicos, a harmonização dos critérios de avaliação e a definição de metas de sucesso por disciplina.	<ul style="list-style-type: none"> - A seleção de conteúdos a trabalhar sequencialmente nos diferentes ciclos e níveis de ensino é uma área que carece de maior aprofundamento. - O processo de transição entre ciclos encontra-se ainda sustentado na realização de reuniões periódicas de docentes dos diferentes níveis/anos de escolaridade.
Plano de Melhoria do Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> - Planificação conjunta para o 4º ano (professores titulares de turma e docentes de Matemática e de Português do 2º CEB). - Elaboração do teste diagnóstico do 5º ano, a Matemática e de Português, conjuntamente por docentes do 4º e do 5º ano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Limitação às áreas curriculares de português e matemática. - Inexistente informação relativa aos processos de articulação vertical que envolvem o 3.º ciclo.

	<ul style="list-style-type: none"> -Harmonização das fichas de avaliação do 4º ano, Matemática e de Português, com os exames nacionais. -Harmonização das nomenclaturas e notações utilizadas no 4º ano com as dos restantes ciclos de ensino. 	
<p>Contrato de Autonomia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões de articulação ao longo do ano letivo, com identificação dos conteúdos mais relevantes, de dificuldades significativas e das estratégias a implementar. - Especificação de diretrizes de articulação na área curricular de Português e Matemática. - Elaboração de testes diagnósticos conjuntos entre docentes do 4.º e o 5.º ano, destinados ao 5.º ano. - A existência de supervisão das diretivas anteriores. - Harmonização das nomenclaturas e notações utilizadas nos diferentes ciclos de ensino, em Matemática, numa reunião conjunta de docentes de todos os ciclos. - Nas disciplinas de Português e de Matemática, no 3º CEB, foi realizada a harmonização das tipologias de itens e critérios indicados na página do IAVE com elaboração de instrumentos de avaliação escrita e respetivos critérios de correção similares aos exames nacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Limitação às áreas curriculares de português e matemática. - O teste diagnóstico do 7.º e do 10.º ano não teve a colaboração dos professores do ciclo anterior (6.º e 9.º ano) nas áreas curriculares privilegiadas (matemática e português)

Como constatamos, após a observação do quadro, existem ações que se repetem em vários documentos e nem todos os ciclos são contemplados. Há algumas ações previstas ao nível

do 1.º e 2.º ciclo, o pré-escolar não é mencionado e as ações de articulação entre o 2.º e o 3.º ciclo encontram-se pouco claras.

É interessante observar os dados que foram retirados do Projeto Educativo Alfa sobre as perspectivas em termos dos resultados académicos a alcançar no triénio 2012-2015. Com efeito, no quadro que, de seguida, se apresenta há um hiato entre os ciclos ao nível de algumas áreas curriculares centrais do ensino básico. Este hiato ou desnivelamento corresponde às transições entre os ciclos. Os valores apresentados denotam quebras a nível dos resultados escolares, na transição do 1.º ciclo para o 2.º ciclo e deste para o 3.º ciclo, em Português e Matemática. Como se pode verificar, as taxas de sucesso previstas vão diminuindo à medida que se avança nos ciclos, o que nos permite questionar se essas previsões também se prendem com a articulação vertical. Ou seja, até que ponto esses valores seriam diferentes se houvesse uma estratégia de promoção da articulação vertical?

Quadro 4.5. - Previsão das taxas de sucesso no 1.º, 2.º e 3.º ciclo para o triénio 2012-2015

Níveis Disciplinas	1.ºCEB				2.ºCEB		3.º CEB		
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º
Estudo do Meio	Ênfase no desenvolvimento de competências básicas	97,4-97,7	99,4-99,6	97,3-97,8	-	-	-	-	-
Matemática	Ênfase no desenvolvimento de competências básicas	94-95	94,4-94,8	92,5-93	74-83	74-83	51-60	56-68	58-68
Português/ Inglês	Ênfase no desenvolvimento de competências básicas	90-91	96,4-97	96,4-97,8	83,5-89,5	81,5-91	71-80	74-83	81-90
		-	-	-	85-91	85-91	70-75	75-80	77-82

(Adaptação do Projeto Educativo Alfa 2012-2015:36)

Com efeito, os dados apresentados podem indiciar dificuldades na articulação vertical, resultado de uma possível falta de conhecimento do currículo dos anos subsequentes, ou eventualmente na ausência de hábitos de trabalho colaborativos entre os professores. São

algumas hipóteses, que justificam as questões investigativas e que dão sentido à aplicação dos instrumentos de recolha de dados mencionados, permitindo uma apresentação de dados, que passo a passo se cruza e se completa.

4.1.5.2. Atas de reuniões de articulação vertical no agrupamento Alfa

As atas sobre a articulação vertical são outro instrumento de recolha de dados que nos permitiu averiguar entre outros aspetos, a frequência das reuniões sobre a articulação e os conteúdos essenciais nelas abordados, podendo existir um maior ou menor desvio relativamente à ordem de trabalhos proveniente da direção da escola.

Neste sentido, podemos observar o seguinte quadro síntese do agrupamento Alfa, que teve como base a informação veiculada através das atas de articulação vertical, que têm por base a promoção da sequencialidade das aprendizagens das crianças e da partilha de práticas pedagógicas e o êxito na integração das crianças que transitam de ciclo. Analisamos no caso da educação pré-escolar/1º ciclo as atas de três reuniões que foram realizadas no final de cada período, por ser as que apresentavam informação sobre processos de articulação vertical. Pelo mesmo motivo, no caso do 1º e 2º ciclo, foram analisadas as atas das reuniões do final do 3º período relativamente às disciplinas de Português e de Matemática, seguindo a categorização apresentada no capítulo relativo à metodologia. Foram definidas quatro categorias: - atividades de articulação: - propostas para o próximo ano letivo; - percurso escolar dos alunos e reflexão sobre o trabalho.

Quadro 4.6. - Atas de articulação vertical Pré-escolar/ 1.ºCEB e 1.º/2.º CEB- agrupamento Alfa.

Categorias	Pré-escolar- 1.ºciclo	1.ºciclo - 2.ºciclo	
		Português	Matemática
Frequência das reuniões/ ano	3 Reuniões (final de cada período)	Português (final 3.ºP)	Matemática (final 3.ºP)
Atividades de articulação	- Proximidade entre os jardins-de-infância e as escolas do 1.º ciclo, favorece a articulação vertical e a cooperação. - Antecipar as vivências relacionadas com o 1º ano	- Não se verificou articulação das atividades entre os dois ciclos (houve	- Articulação concretizada na: a) Partilha de testes de avaliação entre os

	<p>minimiza receios, angústias e inaptações.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As atividades realizadas contribuíram para o sucesso escolar dos alunos. - Boa articulação na realização de atividades tradicionais (ex: Natal) - Inovação em atividades como a aula programada para os alunos do pré- escolar orientada por professores do 1.º Ciclo. - Bom funcionamento pela aposta numa continuidade de atividades e de estratégias. - Boa informação veiculada pelos educadores aos professores do 1.º ciclo em termos de problemas. 	<p>mudança de professores e colocações tardias)</p> <ul style="list-style-type: none"> - O teste diagnóstico de quinto ano não foi realizado em conjunto com os professores que estiveram a lecionar o quarto ano de escolaridade. 	<p>professores do quarto e do quinto ano.</p> <p>b) Realização de jogos matemáticos no âmbito das Jornadas Culturais, organizados pelos professores do segundo ciclo e destinados às turmas do primeiro ciclo.”</p>
<p>Propostas para o próximo ano letivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões entre os docentes dos dois graus de ensino visando dar a conhecer o desenvolvimento das crianças que transitaram para o 1º ciclo. - Desenvolvimento de diversas atividades em articulação através de um trabalho colaborativo entre os dois graus de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião no início do próximo ano letivo entre docentes do 1º e 2º ciclos visando a articulação bem como especificar uma estratégia comum de atuação no 1º e 2º ciclos - Partilha das fichas de avaliação e das planificações do 4º e do 5º ano no Moodle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar o acesso dos materiais pedagógicos dos professores de ambos os ciclos (testes de avaliação de todos os anos do primeiro ciclo e as planificações 4.º e 5.º anos). - Implementação do projeto “Matelândia” permitindo a participação de ambos os ciclos; - Alargamento do concurso “Canguru Matemático” aos alunos do 1º ciclo. - Continuar com os concursos “Desafios Matemáticos”, “Matematrix” e “Mini Olimpíadas da Matemática”. - Manter as salas de jogos matemáticos nas Jornadas Culturais.”
<p>Percurso escolar dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de dados sobre os alunos que revelaram dificuldades no 1º ano de 	<ul style="list-style-type: none"> - Consensualizar atitudes quanto ao não cumprimento de regras. - Listagem do tipo de dificuldades observadas no 2º ciclo (compreensão da 	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgar dificuldades dos alunos do 4.º ano, mencionando propostas de apoio para cada aluno e estratégias de trabalho a implementar com esses alunos.

	<p>escolaridade, ao longo do ano letivo.</p> <p>- Listagem do tipo de dificuldades observadas à entrada no 1º ciclo.</p>	<p>leitura, fazer inferências de um texto, compreender o vocabulário, apresentar argumentos oralmente e na escrita e redigir textos)</p> <p>- Valorizar o esforço e trabalho desenvolvido pelos docentes do 1º ciclo.</p>	<p>- Nos “grupos de homogeneidade”, os professores do 4º ano devem preencher as grelhas comuns aos outros ciclos, onde se colocam as dificuldades e estratégias de remediação, referentes ao primeiro período.</p>
Reflexão sobre o trabalho	<p>- Continuidade no reforço de estratégias a nível do comportamento/atitude: treino da observação e descrição de imagens, promoção de momentos de reconto de histórias como forma de memorização, realização de jogos diversos de treino de memória visual, reforço para a correta grafia das letras e reforço de uma correta postura.</p> <p>- Proporciona um conhecimento mais abrangente da realidade de cada um dos níveis de ensino.</p> <p>- Facilita a integração dos alunos e a articulação vertical.</p> <p>- Contribuí para a efetiva ação colaborativa entre docentes, quer ao nível da planificação quer ao nível da prática letiva.</p> <p>- Benefícios da partilha de espaço que facilita o contacto e a articulação, possibilitando uma convivência frequente e diária entre os alunos e as docentes de ambos os ciclos e a partilha de espaços, experiências, vivências e materiais.</p> <p>- Consciencialização da dinâmica própria destes dois níveis de ensino;</p> <p>- Promoção de um contacto antecipado das crianças do pré-escolar com vivências</p>	<p>- Os professores dos dois ciclos continuaram a utilizar a mesma terminologia, a mesma estrutura de testes e os mesmos critérios de avaliação, seguindo o modelo das provas nacionais.</p> <p>- Incidência na expressão escrita, através de atividades de produção de texto.</p> <p>- Especial atenção à oralidade e à importância da leitura, para além da Educação Literária.</p> <p>- A biblioteca itinerante ajuda a enriquecer o vocabulário e a compreensão do mesmo (1.º ciclo).</p> <p>- A linguagem utilizada nas fichas de avaliação deve ser a mesma que se utiliza nas aulas.</p> <p>- O jornal escolar deve continuar sendo este entendido como partilha de conhecimento.</p> <p>- Maior responsabilização dos Encarregados de educação no comportamento dos alunos.</p> <p>- Necessidade de uniformização das regras, de forma a verificar-se uma atuação harmonizada por parte dos docentes.</p> <p>- Grelhas de registo de comportamento nos vários ciclos, de forma a premiar</p>	<p>- Os alunos vinham melhor preparados (para o 5.º ano), do que nos anos anteriores, uma vez que estavam mais familiarizados com a terminologia utilizada no segundo ciclo.</p> <p>- Melhorias também, na realização do algoritmo da divisão, utilização pelos professores do 1.º ciclo um método de aprendizagem comum a todas turmas, facilitando o trabalho dos alunos e professores, no 2.º ciclo.</p> <p>- Benefícios para o 2.º ciclo da utilização Novo Programa de Matemática do 4.º ano, e de este ter mais pontos em comum na abordagem de conceitos.</p> <p>- Dificuldades no 4.º: na unidade de geometria, nas operações com frações e na resolução de situações problemáticas, devido, muitas vezes, à falta de compreensão dos enunciados.</p> <p>- Dificuldades no 5.º: Conversões das várias unidades de medida, no cálculo de áreas e perímetros e também na resolução de situações problemáticas.</p> <p>- Os professores devem dar mais atenção a estes conteúdos, fazendo mais</p>

	relacionadas com o 1º ciclo (10.07.2015)	os alunos que apresentam um bom comportamento, avaliando todos.	exercícios exemplificativos/ práticos para os alunos compreenderem o verdadeiro significado daquilo que estão a tratar , bem como a insistência na prática e na resolução de exercícios dos temas em que os alunos revelam mais dificuldades. - Coadjuvação dos professores de 2º ciclo, no 1º ciclo, como forma de enriquecimento e partilha da prática letiva e conhecimento das realidades de sala de aula.
--	--	---	--

Importa esclarecer que não nos foi dada a conhecer qualquer ata de reunião em que na sua ordem de trabalhos estivesse prevista a análise e reflexão sobre possibilidades de articulação entre o 2.º e o 3.º ciclo, daí que não sejam apresentados dados relacionados com estes dois ciclos em atas de articulações específicas.

Como podemos constatar, a partir da análise das atas parece haver articulação entre os docentes do pré-escolar e os do primeiro ciclo, tanto em termos pedagógicos como organizacionais. Os docentes de ambos os ciclos procuram encontrar o fio da articulação, através de inúmeras atividades relacionadas com a celebração de momentos especiais da vida escolar, como a entrada na escola, o Natal, a Páscoa entre outros. Ocorre a divulgação de informação conjunta mediante a comunicação sobre o tipo de dificuldades reveladas pelos alunos. É realizada uma análise conjunta dos resultados, mas não são especificadas propostas de melhoria, possivelmente porque os docentes entenderam que a articulação estaria a decorrer de modo adequado. Existem estratégias pedagógicas comuns no que diz respeito à comemoração de datas importantes no ano escolar, sendo definidas atividades conjuntas. Assim, parece haver partilha de informação a nível global, mas sobretudo sobre as dificuldades observadas nos alunos, para além da partilha de espaços e, também, vivências comuns na elaboração de materiais tendo em conta as atividades de articulação.

Entre os docentes do 1.º e do 2.º ciclo evidencia-se um esforço na aproximação dos dois ciclos, nomeadamente ao nível da utilização de uma terminologia mais aproximada e na abordagem de certos conteúdos. No período analisado não existiu trabalho de articulação entre os docentes na área curricular de português, justificada pela colocação tardia dos professores. Contudo, ocorreu a partilha de informação em relação às dificuldades reveladas pelos alunos, notando-se progressos em relação ao ano anterior. A análise conjunta dos resultados parece ter sido limitada aos alunos com dificuldades ou aos que no ano seguinte iriam integrar o projeto Fénix, constituindo informação relevante na organização do ano letivo seguinte.

A análise das atas permite constatar que na disciplina de Português há uma focalização nas dificuldades a nível comportamental, enquanto na Matemática o foco vai para os conteúdos a lecionar e que importa articular entre os ciclos. As propostas de melhoria são definidas em ambas as áreas curriculares, tendo aspetos comuns como a criação de um espaço *online* na plataforma do agrupamento para a colocação de materiais de partilha como testes escritos, planificações, entre outros. No que diz respeito às propostas de melhoria há divergência, de acordo com o foco mencionado anteriormente, em Português é fundamental uma grelha de registo de comportamento e em Matemática pretende-se a coadjuvação do 1.º ciclo por professores do 2.º ciclo. As estratégias pedagógicas comuns centram-se na uniformização, em termos da utilização da mesma terminologia, da mesma estrutura de testes e respetivos critérios de avaliação, num esforço conjunto de aproximação do trabalho ao que é pedido nos exames nacionais, o que denota pouca comunicação entre os departamentos de português e matemática.

Quanto ao delineamento de atividades conjuntas, salientamos a participação dos alunos em projetos, concursos e outros que envolvem o 1º e o 2.º ciclo, bem como nas Jornadas Culturais, que consistem num período de um ou dois dias para observar a realização de atividades de outros ciclos e participar em ateliers de aprendizagem, que envolvem conteúdos explorados ou a explorar em ciclos futuros. A partilha da informação entre o 1.º e o 2.º ciclo realiza-se nas reuniões de articulação e nas atividades conjuntas referidas anteriormente.

A informação entre o 2.º e o 3.º ciclo era muito escassa, por isso, procedemos a uma análise das atas de departamento a fim de encontrarmos vestígios informais de articulação vertical. Por questões logísticas, não nos foi possível analisar as atas de todos os departamentos e de todas as áreas curriculares, por isso centramo-nos nas atas das disciplinas de Português e de Matemática, que para o agrupamento foram prioritárias no ano 2014-2015, dada a exigência de novos programas e dos exames nacionais.

Quadro 4.7. - Atas de articulação vertical de português - agrupamento Alfa 2.º e 3.ºCEB.

Categorias	Modos de articulação: 2º Ciclo-3ºciclo
Definição de estratégias comuns	<ul style="list-style-type: none"> - Acordo sobre a uniformização da terminologia. - Trabalho colaborativo dos docentes que lecionam o mesmo ano. - Oficinas de escrita. - Implementação de estratégias diversificadas e de modo sistemático. - Formação de grupos homogéneos de alunos. - Realização de atividades que promovam a leitura e escrita. - A sala de estudo. - Sala Saber +.
Partilha de informação sobre os alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades dos alunos (concentração, responsabilidade, maturidade, compreensão dos enunciados, ortografia, caligrafia, regras básicas de gramática, entre outras).
Análise conjunta de resultados	<ul style="list-style-type: none"> - 5.º ano: nos grupos de homogeneidade, 49% dos alunos obtiveram nota positiva. - 6.º ano: maiores dificuldades ao nível da leitura e interpretação de textos, expressão escrita e gramática. - 7.º e 8.º anos: Superação das metas definidas inicialmente devido à implementação de estratégias diversificadas e sistematicamente reajustadas de modo a darem resposta às necessidades dos alunos. Os grupos de homogeneidade foram fundamentais neste progresso. -9.º ano: alguma falta de autonomia e sentido de responsabilidade, “as professoras realizaram um trabalho de motivação e responsabilização relativamente ao trabalho pessoal extra-aula, apelo aos recursos disponibilizados pela escola.
Propostas para a melhoria de resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a biblioteca escolar, a municipal, concursos linguísticos e envolvimento dos pais (5º ano); - Promover a auto e heteroavaliação - Participação em projetos e no jornal da escola (6º ano); - Apelar aos recursos da escola como trabalho de pesquisa na biblioteca - Sugestões de pesquisa na internet e fornecer materiais através do email (9º ano) - Envio de materiais através do email da turma (9º ano).

	- Apelo aos encarregados de educação para um maior envolvimento na superação das dificuldades.
--	--

No que refere ao plano curricular do agrupamento não há detalhes nas atas, mas afirma-se que “apreciou-se (...) na sua globalidade a articulação de conteúdos e procedimentos entre ciclos” (ata de português de 17.07.15).

Constatamos pela análise de sete atas da disciplina de Português, que existe a divulgação de informação conjunta. Nas mesmas são expressas com algum detalhe as dificuldades dos alunos. Também se verifica que os docentes realizam uma análise conjunta dos resultados, referenciando diversas estratégias de superação de dificuldades, não tanto a nível de ciclo, mas mais a nível de ano de escolaridade. Na sua maioria as propostas de melhoria apresentadas são similares às estratégias que já são usadas pelos docentes nas suas práticas. No entanto, existem estratégias globais propostas pela direção e ao serviço de todos os anos e ciclos, como por exemplo as Salas de Apoio Disciplinar, as Salas de Apoio ao Estudo e a formação de “grupos de homogeneidade”, para os alunos com maiores dificuldades.

O projeto referente aos grupos de homogeneidade permite aos alunos com maiores dificuldades e de diversas turmas do mesmo ano saírem da sala para apoios mais individualizados de acordo com as suas problemáticas. Este afirma-se como uma mais-valia ao nível do aumento da concentração, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada aluno (uma vez superadas as dificuldades, o aluno regressa à turma de origem).

A análise das atas permite-nos dizer que, neste departamento, existiu uma grande preocupação no envolvimento dos encarregados de educação, visando ultrapassar as dificuldades dos alunos.

Proseguimos com a apresentação de dados no quadro síntese a seguir, baseados na análise das atas do departamento de matemática.

Quadro 4.8. - Atas de articulação vertical de matemática - agrupamento Alfa – 2.º e 3.º CEB.

Modos de articulação	2º ciclo – 3º ciclo
Delineamento de estratégias comuns.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de grupos homogéneos. - Sala de apoio ao estudo. - Envolvimento dos encarregados de educação. - Realização do <i>peddy paper</i> de matemática (2.º ciclo- no interior do espaço escolar/ 3.º ciclo na vila). - Trabalho cooperativo entre os professores de matemática e português. - Disponibilização de testes escritos de todos os anos e ciclos.
Divulgação de informação conjunta Inquietações inerentes ao Novo Programa de Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades a colocar na plataforma digital do agrupamento (GARE) - Informação das Jornadas Culturais (mostra coletiva de algum trabalho selecionado a outros ciclos num espaço comum a decorrer perto da interrupção do 2.º período). - Articulação das visitas de estudo entre disciplinas e turmas (2.º e 3.º ciclos devem realizar no máximo duas visitas de estudo por ano letivo) - Reformulação das planificações do 7.º e 8.º ano, por haver certos conteúdos que já não fazem parte do programa. - Os professores do 9.º ano sublinham a dificuldade em cumprir o programa em tempo útil, de modo a preparar os alunos para o exame do 9.º ano.
Análise conjunta de resultados No 1º período No 2º período	<ul style="list-style-type: none"> - No 5.º ano: análise dos resultados, nomeadamente as taxas de sucesso, as médias e as classificações, verificando-se um maior domínio dos pré-requisitos em comparação com o ano letivo anterior. - No 6º ano: taxa de sucesso abaixo do esperado e definido nas metas (falta de concentração na sala e falta de hábitos de trabalho. - No 7.º e 8.º ano: os alunos na sua maioria foram avaliados com nível inferior a três (pouca concentração nas atividades). - No 9.º ano a taxa de sucesso é superior a 50% (há pouco empenho dos alunos nas atividades propostas). <p>No 5º ano: a descida nas notas prende-se com a crescente complexidade dos conteúdos, inadequação ao nível etário dos alunos avaliação e atitude passiva dos alunos na realização de tarefas propostas.</p> <p>No 6º ano: as notas encontram-se abaixo das médias referidas, tendo a ver com a falta de concentração, hábitos de trabalho, mas, também, porque os conteúdos são complexos e inadequados à faixa etária dos alunos.</p> <p>No 7º ano: as notas acima das metas definidas internamente, as principais dificuldades centram-se na compreensão e aplicação dos problemas.</p> <p>No 8.º ano: as notas acima das metas definidas internamente, havendo alunos com dificuldades genuínas e outros com falta de concentração.</p>

	No 9.º ano houve uma melhoria das médias em relação ao ano anterior, baixando, no entanto, em relação ao primeiro período.
Propostas para a melhoria de resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Proposta de mais tempo letivo para matemática (6.º ano) - Alargamento dos grupos de homogeneidade a tempo inteiro (7º ano). - Um grupo de homogeneidade a tempo inteiro para o 5.º e 6.º ano. - Sala de apoio ao estudo de matemática a frequentar de manhã/ próximo da hora do almoço (9º ano). - Nas salas de estudo de Matemática inserir o treino de exercícios de sistematização, libertando a aula normal para os novos conteúdos. - Iniciação à programação no 1.º ciclo (3.º e 4.º anos). - Proposta de apoio ao estudo e apelo aos encarregados de educação para um maior envolvimento na superação das dificuldades.

As atas do departamento de matemática descrevem os assuntos que foram analisados pelos professores de matemática do 2º e 3º ciclos, revelando algo sobre a organização escolar do agrupamento Alfa. Os dados apresentados no quadro anterior, como se referiu, traduzem uma síntese do conteúdo das atas do 1.º e 2º período do ano letivo investigado. A divulgação de informação conjunta engloba não só o que se vai realizar, mas sobretudo, as inquietações dos professores em relação ao novo programa de matemática.

No que diz respeito ao delineamento de atividades conjuntas infere-se pela análise das atas, que os professores que partilham atividades, se encontram envolvidos em projetos colaborativos e partilham informações sobretudo em relação aos testes escritos. Na verdade, a partilha de informação realiza-se a dois níveis: sobre os testes escritos relativos a todos os anos e ciclos e sobre os alunos (caraterísticas e tipo de dificuldades centradas nos conteúdos matemáticos).

Foram referidas estratégias pedagógicas comuns, tais como o trabalho com grupos homogéneos de alunos, a sala de apoio ao estudo e o envolvimento dos encarregados de educação. Foi realizada uma análise exaustiva conjunta dos resultados dos alunos, onde cada professor apresentou justificações sobre os resultados obtidos e, tanto quanto possível, avançou com propostas de melhoria. Em relação às justificações, os professores consideraram que no 2º ciclo os fracos resultados estavam relacionados com a complexidade dos conteúdos e a inadequação dos mesmos para a faixa etária dos alunos,

contudo assinalam como positivo a integração no projeto Fénix. Destas salientamos as seguintes: mais tempo letivo para matemática no 6.º ano, alargamento dos grupos de homogeneidade a tempo inteiro no 7.º ano, criação de um grupo de homogeneidade a tempo inteiro para o 5.º e 6.º ano, ampliação da sala de estudo para o 9.º ano a frequentar de manhã e próximo da hora do almoço e, por fim, promover a iniciação à programação no 1.º ciclo para o 3.º e 4.º ano.

4.1.6. Conceção dos professores Alfa sobre articulação vertical

O conceito de articulação vertical dos professores surge através dos questionários aplicados. Importa lembrar que para este questionário foi elaborada uma matriz, com os principais blocos temáticos, que têm em conta os pressupostos da legislação, o quadro teórico e as questões de investigação bem como os respetivos objetivos em cada bloco. Como já foi referido no capítulo da metodologia, pretendeu-se identificar a perspetiva dos docentes em relação à articulação vertical e as suas expectativas face à sua realidade contextual. Assim sendo, foram recolhidas informações, que nos permitiram apresentar o modo como os professores respondentes entendem a articulação vertical. Na tabela e no gráfico seguintes apresentam-se os resultados relativos às conceções dos professores sobre a articulação vertical no agrupamento Alfa.

Tabela 4.1. Conceções de articulação vertical- agrupamento Alfa

Considero que a articulação vertical entre ciclos...	Md	M	DP	Discordo		Discordo parcialmente		Concordo parcialmente		Concordo	
				n	%	n	%	n	%	n	%
Q5_1 completa, aprofunda e alarga o ciclo anterior	3,0	3,27	0,67	2	1,6	9	7,3	66	53,7	46	37,4
Q5_2 diminui as dificuldades dos alunos na transição de ciclos	3,0	3,23	0,71	4	3,3	8	6,5	67	54,5	44	35,8
Q5_3 tem pouca influência no sucesso educativo dos alunos	2,0	2,37	0,99	30	24,4	32	26,0	46	37,4	15	12,2
Q5_4 traduz-se em reuniões meramente burocráticas	2,0	2,32	0,93	28	22,8	40	32,5	43	35,0	12	9,8
Q5_5 promove a qualidade pedagógica	3,0	3,28	0,71	5	4,1	3	2,4	67	54,5	48	39,0
Q5_6 favorece uma responsabilidade partilhada entre professores	3,0	3,35	0,71	4	3,3	5	4,1	58	47,2	56	45,5

Q5_7 consiste em encontros informais entre professores não organizados pela direção	2,0	2,11	0,93	40	32,5	37	30,1	39	31,7	7	5,7
Q5_8 reforça a coerência do Projeto educativo	3,0	3,20	0,76	4	3,3	13	10,6	60	48,8	46	37,4
Q5_9 consiste em encontros formais entre professores organizados pela direção	3,0	2,81	0,85	12	9,8	22	17,9	66	53,7	23	18,7
Q5_10 é um tempo perdido	1,0	1,78	0,93	63	51,2	30	24,4	24	19,5	6	4,9
Q5_11 consiste em encontros informais sugeridos pela direção	2,0	2,12	0,94	41	33,3	32	26,0	44	35,8	6	4,9

Considero a articulação vertical entre ciclos...
(agrupamento Alfa)

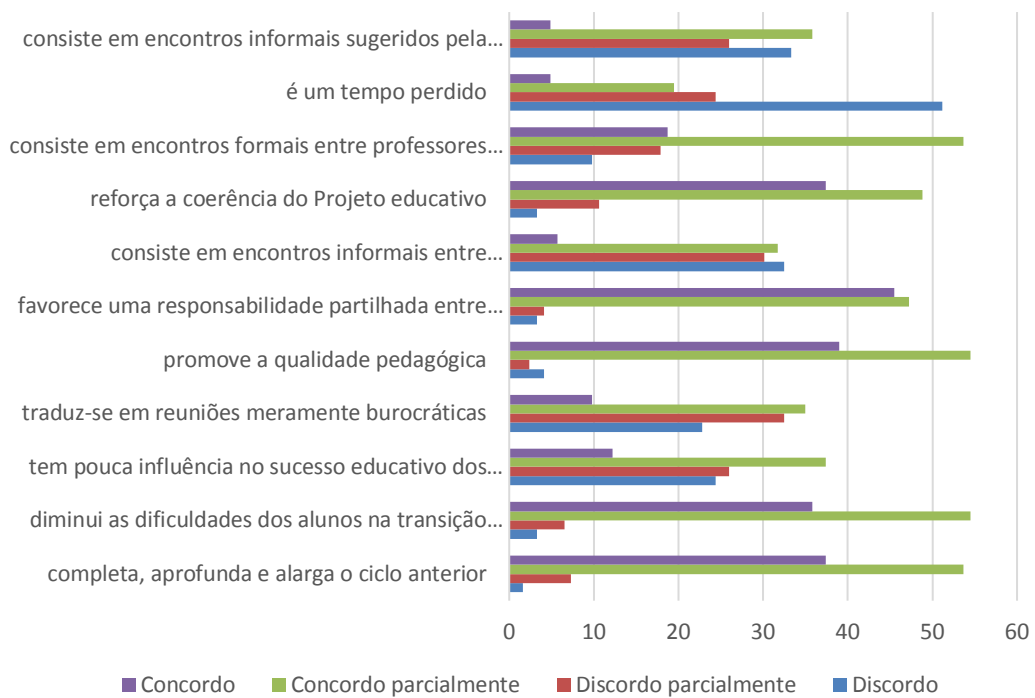


Figura 4.4. Concepções de articulação vertical- agrupamento Alfa

A análise da tabela 4.1 permite destacar que 93,5% dos professores consideram que a articulação promove a qualidade pedagógica (Q5) (M= 3,35; DP= 0,31) e 86,2% afirmam que reforça a coerência do projeto educativo (Q5). 91,1% dos professores estão de acordo que a articulação vertical “completa, aprofunda e alarga o ciclo anterior” (Q1) (M=3,27; DP= 0,67) expandindo desta forma a importância desta articulação, assim como 90,3% dos

inquiridos consideram que “diminui as dificuldades dos alunos na transição de ciclos” ($M=3,23$; $DP=0,71$), ou seja, eventualmente potenciariam maior sucesso educativo. Ainda no âmbito deste leque de concordância, será interessante observar que 72,4% de professores consideram que a articulação vertical “consiste em encontros formais entre professores, organizados pela direção” (Q9), o que talvez se deva ao facto, das direções sentirem como importante para o impulsionamento da articulação vertical, a realização de reuniões.

Os valores percentuais da discordância revelam um maior grau de dispersão, variando entre os 50% e os 70% aproximadamente. Recomeçando novamente a análise da tabela, verifica-se que 50,4% dos professores discordam que “a articulação vertical tem pouca influência no sucesso educativo dos alunos” (Q3), o que se encontra de acordo com a Q2 já referida. Ainda dentro deste âmbito, referimos o maior valor de discordância quando 75,6% dos professores entendem que não é “...tempo perdido” (Q10). Cerca de 55,3% discordam igualmente que sejam “reuniões meramente burocráticas” (Q4). Existe discordância em relação à informalidade da articulação vertical, ou seja, para 62,6% dos inquiridos não são “encontros informais entre professores não organizados pela direção” (Q7). Do mesmo modo que para 53,9%, não são “encontros informais sugeridos pela direção” (Q11), o que pode dever-se à pouca autonomia dos professores para realizarem a articulação vertical, tornando-se necessária a orientação formal da direção para a realização das reuniões de articulação.

De um modo global e perante os dados apresentados podemos referir que, apesar de existir necessidade da direção para organizar os encontros, há uma considerável consciencialização dos professores relativamente à articulação vertical. Esta é expressa pela elevada percentagem de professores que a consideram importante, porque contribui para o aprofundamento e alargamento do ciclo anterior, no sentido em que promove a qualidade pedagógica. Do mesmo modo, em grande maioria os professores têm a noção de que a articulação vertical diminui as dificuldades dos alunos quando transitam de ciclo.

Ainda indagando em redor do conceito de articulação vertical, existiu da nossa parte a necessidade de verificar o parecer dos professores, quanto à sua maior ou menor facilidade em articular através de projetos colaborativos, com ciclos subsequentes ou não. Foi, igualmente, importante saber o que os professores priorizavam em relação às disciplinas curriculares e não curriculares, principalmente com as pressões exercidas pelos exames e às disciplinas de português e matemática. Os dados inerentes a estas questões são apresentados na tabela 4.2. e nos gráficos que de seguida se apresentam.

Tabela 4.2. - Formas de articulação – agrupamento Alfa.

		Agrup. Alfa	
		<i>n</i>	%
É mais fácil articular verticalmente através de Projetos Colaborativos que envolvem:	Turmas de ciclos subsequentes	85	69,67
	Turmas de ciclos não subsequentes	5	4,10
	Todos os ciclos de um agrupamento	32	26,23
Articular curricularmente entre ciclos tem mais sentido na área de	Português	47	38,21
	Matemática	46	37,40
	Em todas as áreas curriculares	73	59,35
	Em todas as áreas não curriculares	23	18,70

É mais fácil articular verticalmente através de Projetos Colaborativos que envolvem:

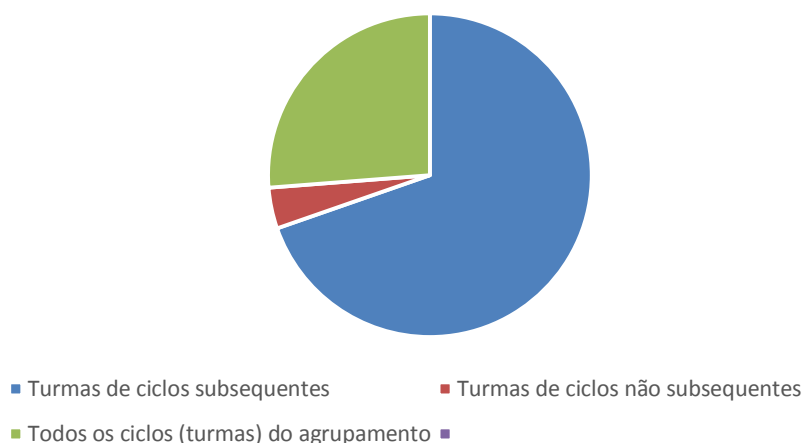


Figura 4.5. Formas de articulação: ciclos – agrupamento Alfa.

Como pudemos constatar, existe uma priorização de 69,67% em relação à facilidade em fazer articulação vertical em turmas de ciclos subsequentes, no entanto cerca de 26% refere que é mais fácil fazer a articulação vertical envolvendo todos os ciclos de um agrupamento através de projetos colaborativos.

Quanto à articulação vertical, os dados permitem-nos observar que 59,35% dos professores considera que articular curricularmente entre ciclos tem mais sentido, “em todas as áreas curriculares”, mesmo com toda a pressão exercida pela tutela em torno das áreas curriculares do português e da matemática.

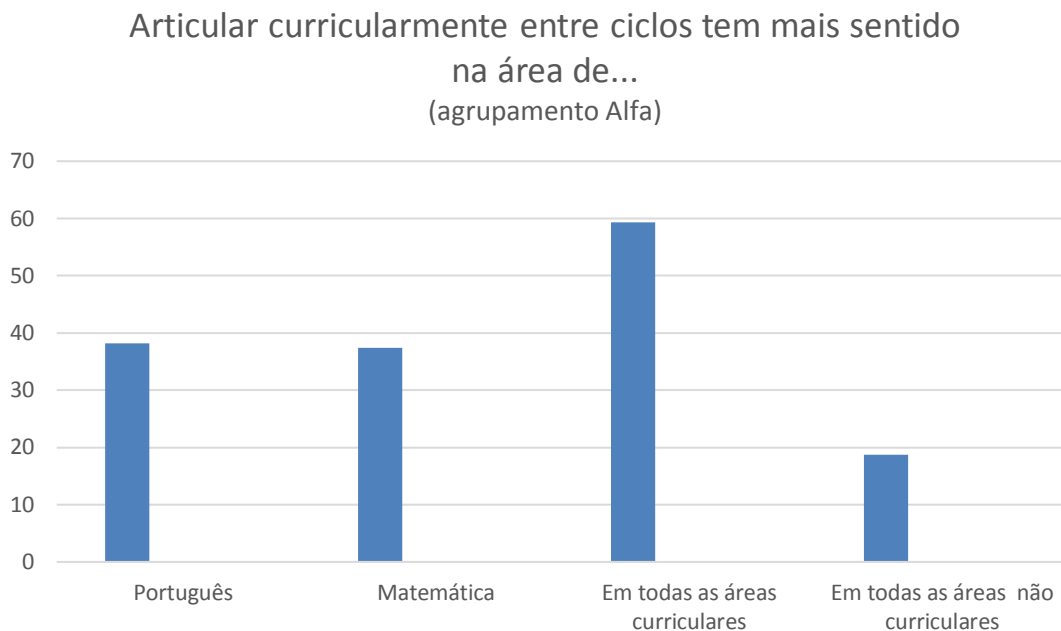


Figura 4.6. Formas de articulação: áreas – agrupamento Alfa.

Mediante os dados apresentados podemos referir que para os professores a articulação vertical é facilitada através de projetos colaborativos que envolvem ciclos subsequentes, priorizando as áreas curriculares.

Após a exposição de dados relativos ao conceito de articulação vertical, torna-se fundamental apresentar as perspetivas dos professores do Agrupamento Alfa, em relação às condições proporcionadas para a realização da articulação vertical.

4.1.7. Condições para a concretização da articulação vertical no agrupamento Alfa

Para averiguar este ponto, os professores emitiram a sua opinião, relativamente às implicações que a articulação vertical pode ter, no que diz respeito ao conhecimento do currículo, à partilha de fichas de avaliação entre os anos de transição, à planificação de conteúdos, à partilha de projetos comuns com outros ciclos e à comunicação realizada no mesmo ciclo e em ciclos diferentes. Estes itens foram selecionados, a fim de que os inquiridos respondessem de forma clara a algumas condições essenciais, para se poder realizar a articulação vertical.

A análise da tabela 4.3 permite sublinhar que a comunicação entre professores de ciclos diferentes (Q6) é a condição mais valorizada pelos docentes para que haja articulação vertical (96,7%; M=3,54; DP=0,62), seguida pela comunicação entre os professores do mesmo ciclo (95,9%; M=3,63; DP= 0,65) (Q5) e da necessidade de conhecer o currículo de anos anteriores ou posteriores aos níveis de transição, com 90,2% de respostas (M=3,38; DP=0,73) (Q1).

Tabela 4.3. Implicações da articulação vertical – agrupamento Alfa.

"Considero que a articulação vertical implica..."	Agrup. Alfa			Discordo		Discordo parcialmente		Concordo parcialmente		Concordo	
	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Q9_1 Conhecer o currículo de ciclos anteriores ou posteriores aos anos de transição	4,0	3,38	0,73	3	2,4	9	7,3	49	39,8	62	50,4
Q9_2 Partilhar fichas de avaliação entre anos de transição	3,0	2,88	0,85	11	8,9	20	16,3	65	52,8	27	22,0
Q9_3 Planificar os conteúdos a articular	3,0	3,27	0,75	3	2,4	13	10,6	55	44,7	52	42,3
Q9_4 Partilhar projetos comuns com outros ciclos	3,0	3,33	0,65	2	1,6	6	4,9	64	52,0	51	41,5
Q9_5 Uma boa comunicação entre professores do mesmo ciclo	4,0	3,63	0,65	3	2,4	2	1,6	33	26,8	85	69,1
Q9_6 Uma comunicação entre professores de ciclos diferentes	4,0	3,54	0,62	2	1,6	2	1,6	47	38,2	72	58,5

Md-mediana; *M*- média; *DP*- Desvio-padrão

Será igualmente importante assinalar a partilha de projetos comuns com outros ciclos (93,5%, para $M=3,33$; $DP=0,65$), traduzido pela percentagem de respostas concordo e concordo parcialmente (84,6%). As restantes afirmações também receberam respostas de concordância entre o concordo parcialmente, tais como a partilha de fichas (74%, para $M=2,88$ e $DP=0,85$) e a planificação de conteúdos a articular tendo obtido uma expressão de 87% de respostas concordo e concordo parcialmente.

Podemos constatar de acordo com o gráfico referente a estes dados, que globalmente os inquiridos valorizam essencialmente uma boa comunicação entre professores do mesmo ciclo, o conhecimento do currículo de ciclos anteriores e posteriores aos anos de transição, a planificação de conteúdos e a partilha de projetos.

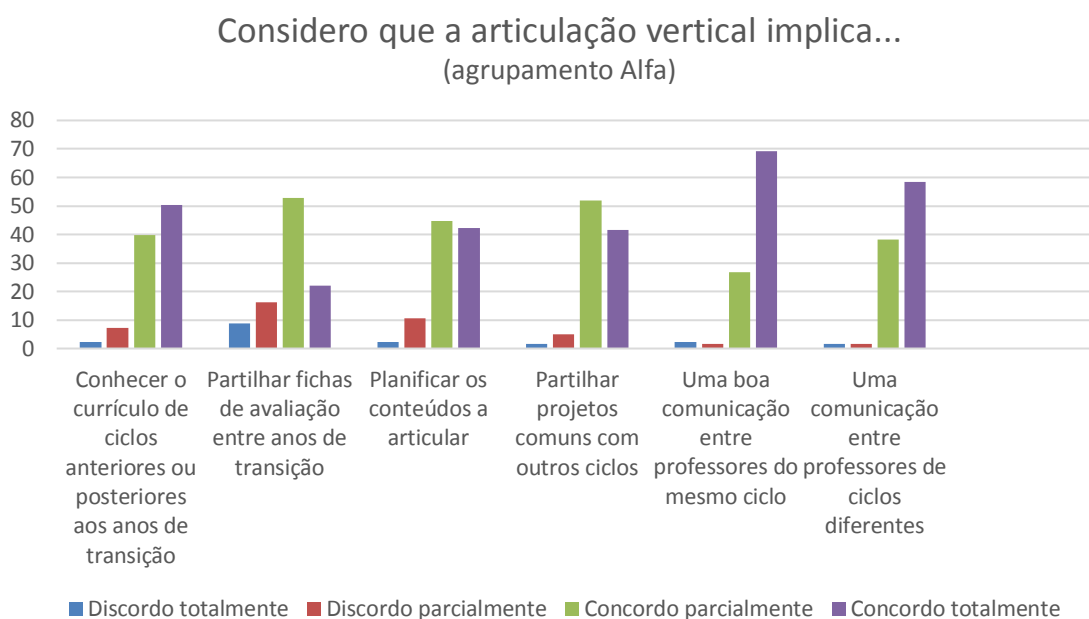


Figura 4.7. Implicações da articulação vertical – agrupamento Alfa.

O aspeto menos valorizado pelos professores foi a partilha de fichas de avaliação entre os anos de transição, ao contrário do que seria de esperar.

Vamos de seguida apresentar os dados que se prendem com aspetos que podem potencializar ou constringer a articulação vertical entre ciclos.

4.1.8. Aspectos potencializadores e constrangimentos na concretização da articulação vertical entre ciclos.

A fim de aprofundar a noção de articulação vertical, procurámos identificar quais os aspectos potencializadores e os constrangimentos para que essa articulação se efetive na perspectiva dos professores inquiridos.

Aqui serão apresentadas duas tabelas e dois gráficos associados, a primeira tabela e gráfico são referentes a fatores que podem potenciar a articulação vertical, tais como a cooperação entre professores, a confiança nos órgãos diretivos, as relações interpessoais entre outros itens. A segunda tabela e gráfico é referente a fatores que podem limitar a articulação vertical, tais como a falta de tempo ou o desconhecimento dos programas curriculares dos outros ciclos por exemplo.

Iniciaremos a nossa análise com os fatores que podem potenciar a articulação vertical observados na seguinte tabela.

Tabela 4.4. Fatores que potencializam a articulação vertical - agrupamento Alfa.

"A articulação vertical pode ser potencializada com..." (ag.Alfa)	Md	M	DP	Discordo		Discordo parcialmente		Concordo parcialmente		Concordo	
				n	%	n	%	n	%	n	%
Q10_1 Utilização de tecnologias de comunicação e informação	4,0	3,46	0,66	3	2,4	2	1,6	54	43,9	64	52,0
Q10_2 Comunicação entre as pessoas da escola	4,0	3,56	0,64	3	2,4	1	,8	43	35,0	76	61,8
Q10_3 Existência de espaços físicos partilhados por professores de vários ciclos	3,0	3,33	0,73	4	3,3	7	5,7	56	45,5	56	45,5
Q10_4 Cooperação entre os professores	4,0	3,69	0,56	2	1,6	0	,0	32	26,0	89	72,4
Q10_5 Participação dos professores na tomada de decisões	4,0	3,59	0,59	2	1,6	0	,0	45	36,6	76	61,8
Q10_6 Boas relações interpessoais entre os professores	4,0	3,71	0,60	3	2,4	0	,0	27	22,0	93	75,6
Q10_7 Confiança nos órgãos diretivos	4,0	3,60	0,61	2	1,6	2	1,6	39	31,7	80	65,0

Q10_8 As turmas pertencerem ao espaço físico da sede do agrupamento	3,0	2,83	0,91	14	11,4	21	17,1	60	48,8	28	22,8
Q10_9 Um bom clima de agrupamento	4,0	3,67	0,62	3	2,4	1	,8	29	23,6	90	73,2
Q10_10 Hábitos de partilha com professores do meu ciclo	4,0	3,67	0,57	2	1,6	0	,0	34	27,6	87	70,7
Q10_11 Hábitos de partilha com professores de outros ciclos	4,0	3,49	0,63	2	1,6	3	2,4	51	41,5	67	54,5
Q10_12 Integração numa equipa de trabalho colaborativo com ciclos diferentes	3,0	3,33	0,69	3	2,4	6	4,9	61	49,6	53	43,1
Q10_13 Realizar aulas partilhadas com alunos e professores de outros ciclos	3,0	2,67	0,87	15	12,2	29	23,6	61	49,6	18	14,6
Q10_14 A possibilidade de ser observado por um colega de outro ciclo no trabalho de sala de aula	3,0	2,37	0,94	29	23,6	31	25,2	52	42,3	11	8,9

Para potenciar a articulação vertical foram muito valorizados pelos professores aspetos como: a cooperação entre os professores, traduzido pela percentagem de respostas concordo e concordo parcialmente de 98,4%, para $M=3,69$ e $DP=0,56$. Segundo esta lógica de concordância global, fazemos notar a participação na tomada de decisões (98,4%), hábitos de partilha entre professores do mesmo ciclo (98,3%, para $M= 3,67$ e $DP=0,57$), as boas relações interpessoais (97,6%, para $M= 3,71$ e $DP=0,60$), um bom clima (96,8%, para $M=3,67$ e $DP=0,62$) a comunicação entre as pessoas da escola (96,8%), confiança nos órgãos diretivos (96,7%), e a utilização de tecnologias de comunicação e informação (95,9%).

Estes valores indiciam um papel mais ativo do professor e uma necessidade de confiança e colaboração entre os professores. De notar que os professores preferem partilhar as aulas com outro colega de outro ciclo (64,2%), do que apenas ser observado por outro colega de outro ciclo (51,2%).

A articulação vertical pode ser potencializada com...
(agrupamento Alfa)

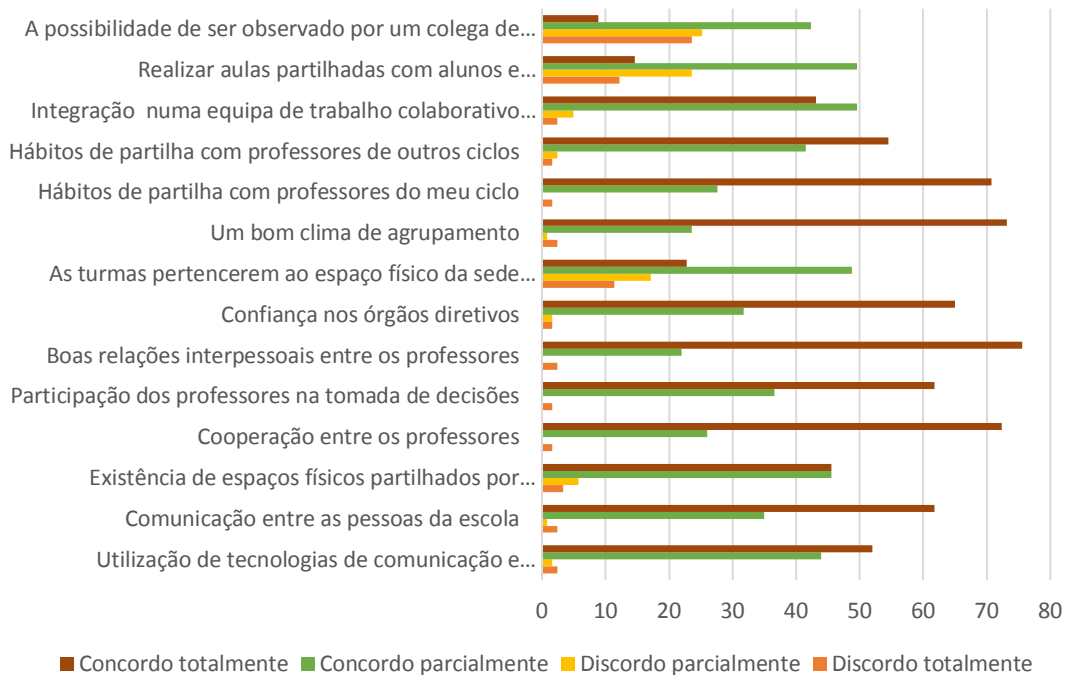


Figura 4.8. Fatores que potencializam a articulação vertical - agrupamento Alfa.

Como se pode observar no gráfico associado, os referidos valores parecem traduzir alguma abertura e mudança por parte dos professores no modo de encarar estas questões, uma vez que a sala de aula se mantinha um espaço reservado ao professor e alunos, aspetos referidos no quadro teórico e também na entrevista realizada ao diretor Alfa.

A tabela que de seguida se apresenta reflete o que para os professores mais limita o seu trabalho de articulação vertical entre os ciclos.

Tabela 4.5. Fatores que limitam a articulação vertical- agrupamento Alfa.

"a articulação vertical entre ciclos pode ser limitada com..."(ag.Alfa)	Md	M	DP	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
				n	%	n	%	n	%	n	%
Q11_1 A falta de tempo para articular	3,0	2,37	0,94	28	22,8	33	26,8	50	40,7	12	9,8

Q11_2 Ausência de espaços físicos para reuniões	4,0	3,44	0,74	3	2,4	9	7,3	42	34,1	69	56,1
Q11_3 Desconhecimento dos programas de outros ciclos	4,0	3,54	0,69	3	2,4	5	4,1	37	30,1	78	63,4
Q11_4 Ausência de hábitos de articulação	3,0	2,82	0,98	18	14,6	18	14,6	55	44,7	32	26,0
Q11_5 Desconhecimento sobre a organização de outros ciclos	3,0	3,11	0,84	7	5,7	16	13,0	56	45,5	44	35,8
Q11_6 Dificuldade de comunicação entre departamentos	3,0	3,33	0,71	4	3,3	5	4,1	61	49,6	53	43,1
Q11_7 Pouca receptividade de alguns professores	3,0	3,20	0,80	5	4,1	14	11,4	56	45,5	48	39,0
Q11_8 Existência de horários pouco flexíveis dos professores	3,0	3,17	0,78	6	4,9	10	8,1	64	52,0	43	35,0
Q11_9 Pela existência de turmas em escolas distantes da sede do agrupamento	3,0	3,32	0,72	4	3,3	6	4,9	60	48,8	53	43,1
Q11_10 Receio em dar a conhecer o trabalho a professores de outros ciclos	4,0	3,45	0,72	3	2,4	7	5,7	45	36,6	68	55,3
Q11_11 Ausência de laços de confiança entre os professores de outros ciclos	3,0	3,26	0,81	5	4,1	13	10,6	50	40,7	55	44,7

Nesta tabela observamos que os professores Alfa sentem maiores limitações em aspetos como: o desconhecimento dos programas de outros ciclos (93,5%, para M= 3,54 e DP= 0,69), dificuldade de comunicação entre departamentos (92,7%, para M= 3,33 e DP=0,71), a existência de turmas em escolas distantes da sede do agrupamento (91,9%, para M= 3,32 e DP= 0,72), o receio em dar a conhecer o trabalho a professores de outros ciclos (91,9%, para M= 3,45 e DP= 0,72), a ausência de espaços físicos para reuniões traduzido pela percentagem de respostas concordo e concordo parcialmente de 90,2%, para M=3,44 e DP=0,74), horários pouco flexíveis dos professores (87%, para M=3,17 e DP=0,78), a ausência de laços de confiança entre os professores de outros ciclos (85,4 %, para M= 3,26 e DP= 0,81), a pouca receptividade de alguns professores (84,5%, para M= 3,20 e DP=0,80)

e finalmente fazemos notar o desconhecimento sobre a organização de outros ciclos (81,3% para M= 3,11 e DP=0,84). Estas limitações são evidenciadas no gráfico seguinte.

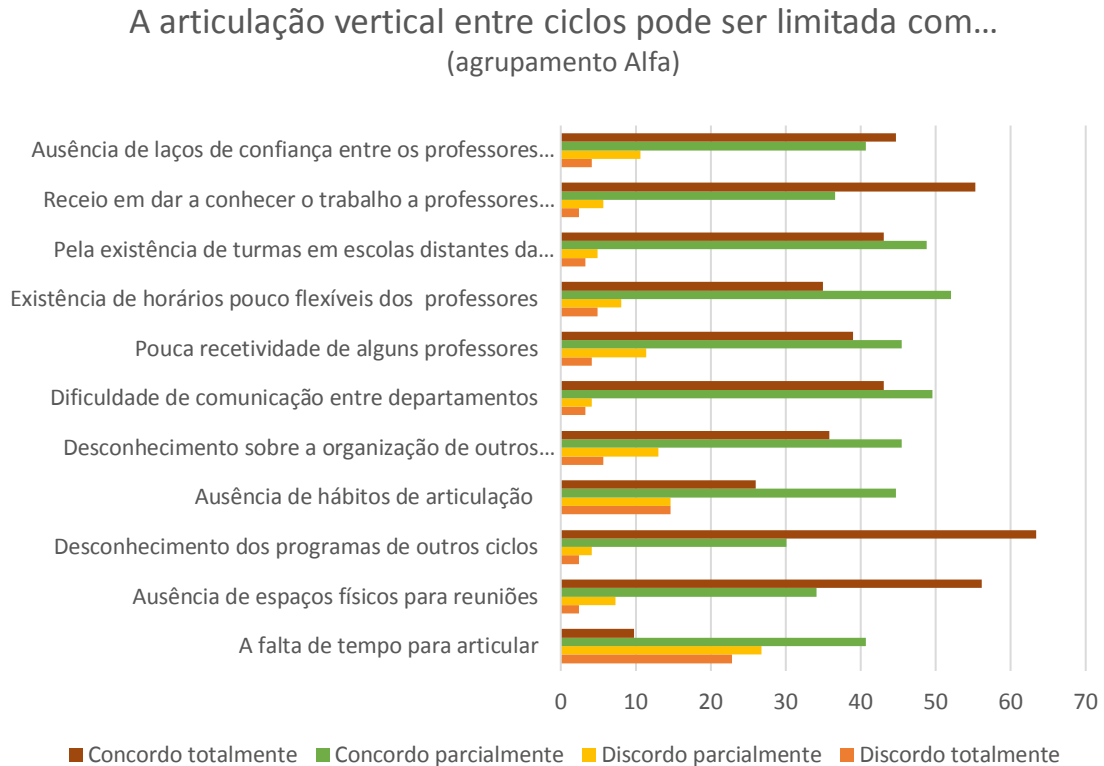


Figura 4.9. Fatores que limitam a articulação vertical - agrupamento Alfa.

Estes valores indiciam que a maior limitação do agrupamento Alfa é o desconhecimento do currículo de outros ciclos, aspeto abordado na entrevista pelo diretor, sendo crucial para a articulação vertical entre ciclos. Outro aspeto interessante comprovado pelas diferentes abordagens nas reuniões de articulação entre o departamento de português e matemática é precisamente a dificuldade de comunicação entre departamentos no 2.º e 3.º ciclo. O receio de dar a conhecer o trabalho aos outros é ainda muito evidente denotando poucos hábitos colaborativos entre os professores. A ausência de espaços físicos para as reuniões também rondou os 90% de concordância, o que traduz a necessidade de salas mais adequadas para o efeito.

4.1.9. Práticas de articulação vertical no agrupamento Alfa

Numa das questões efetuadas foi pedido aos professores, que assinalassem a frequência com que determinados acontecimentos ocorreram através de escala de resposta de quatro pontos: nenhuma ocorrência, 1-3 ocorrências, 3-5 ocorrências e mais do que 5 ocorrências. A amplitude de ocorrências relatada varia entre os pontos de resposta e por isso a variável será analisada considerando o nível de mensuração nominal, não sendo calculadas medidas de tendência central. De modo global ao analisar os dados apresentados, no que diz respeito aos aspetos potencializadores e limitadores da articulação vertical ressalta que os professores atravessam uma fase de mudança, revelando-se mais abertos, mais confiantes em relação à partilha de materiais e ideias com professores de outros ciclos. No entanto, sentem-se limitados por desconhecerem os programas de outros ciclos e respetivas formas de organização, pela falta de confiança entre os professores de diferentes ciclos e, também, por condições físicas pouco adequadas à aproximação entre os docentes, por exemplo, a distância entre os locais de trabalho e a falta de flexibilidade nos horários. Há, pois, um longo caminho a percorrer em termos de confiança, comunicação, condições físicas e flexibilidade organizacional. É essa recolha que de seguida se apresenta na tabela 4.6. e gráfico 4.10.

Tabela 4.6. Práticas de articulação vertical – agrupamento Alfa

“Na minha prática pedagógica, durante o ano letivo anterior eu...”	Nenhuma ocorrência	1-3 ocorrências	3-5 ocorrências	Mais do que 5 ocorrências
Q12_1 realizei articulação vertical com o consentimento da direção do agrupamento mas sem acompanhamento desta no processo	45,92	28,46	8,13	16,26
Q12_2 realizei articulação vertical com o consentimento da direção e acompanhamento desta no processo	53,06	37,40	4,07	12,20
Q12_3 participei em reuniões de articulação quando solicitado	37,76	40,65	17,89	17,07
Q12_4 tive iniciativas que promovem a articulação vertical	36,73	32,52	11,38	14,63
Q12_5 partilhei fichas de avaliação entre os anos de transição	52,04	23,58	7,32	13,01
Q12_6 partilhei aulas com outros ciclos de ensino	73,47	13,82	5,69	4,88
Q12_8 participei em projetos de interesse comum com outros ciclos de ensino	30,61	43,09	15,45	10,57
Q12_9 participei em projetos sem interesses comuns com outros ciclos de ensino	56,12	28,46	8,13	4,07

Destaca-se a percentagem elevada (73,47%) de inquiridos que afirmam não ter partilhado aulas com outros ciclos de ensino, no ano letivo anterior ao que foi aplicado o questionário, o que nos dá uma ideia de algum constrangimento e poucos hábitos de partilha. Opostamente a situação que apresenta uma percentagem mais elevada de 5 ocorrências é precisamente a participação em reuniões de articulação (16,25%), organizadas pela direção, mas sem o acompanhamento desta no processo.

Sublinha-se, ainda, que há 45,92% de respostas em “nenhuma ocorrência” relativamente à realização de articulação vertical com o consentimento da direção, mas sem acompanhamento da mesma, 28,46% de respostas correspondentes “1-3 ocorrências”, 8,13% a “3-5 ocorrências” e 16,26% em “mais do que cinco ocorrências”. O gráfico 4.9 que de seguida se apresenta evidencia estas tendências.

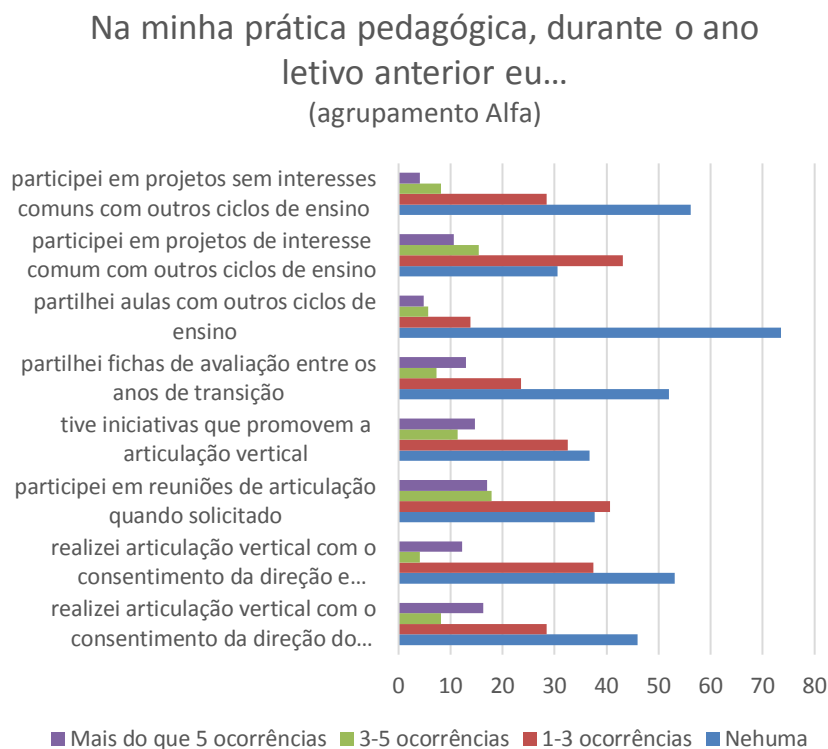


Figura 4.10. Práticas de articulação vertical – agrupamento Alfa

Os dados apresentados traduzem de forma global uma elevada percentagem de professores que ainda não realizam articulação vertical 45,92% sem acompanhamento da

direção e cerca de 53,06% não realiza articulação vertical com o consentimento da direção e 52,04% não partilha fichas de avaliação. Estes dados confirmam a pouca envolvimento direta da direção na articulação, indo de encontro aos dados retirados da entrevista ao diretor Alfa.

4.1.10. Práticas de colaboração entre os professores Alfa

Porque a palavra “articulação” se cruza em termos de significação com a palavra “colaboração”, de acordo com o quadro teórico foi importante saber, que atitudes tomam os professores quando têm ideias que para eles são válidas e como desenvolvem estratégias que consideram pedagogicamente interessantes, podendo ou não partilhar as mesmas com os seus pares. Saber até que ponto cada professor foi capaz de sair da sua “concha” para enriquecer o trabalho de outro colega e inevitavelmente o seu. Para isso, incluímos sob este título a análise das questões 8, 13 e 14.

A tabela e gráfico que em seguida se apresentam referem-nos este tipo de atitude mais fechada ou mais aberta, visando a comunicação e a colaboração entre pares.

Quando ocorre ao docente estratégias pedagógicas válidas este usa-as sobretudo com a sua turma, sendo que 95,9% (M=3,70; DP= 0,65) dos inquiridos o afirmam ou partilham-nas com professores do mesmo ciclo (96,7%; M=3,63; DP=0,63). Menos comum é a partilha com professores de outros ciclos com anos de transição (73,2%; M= 2,89; DP=0,88) e menos ainda com professores de ciclos diferentes sem ter em conta os anos de transição (56,9%; M=2,59; DP=1,01).

Tabela 4.7. Práticas colaborativas – agrupamento Alfa.

Se me ocorre uma estratégia que considero válida do ponto de vista pedagógico...	Md	M	DP	discordo totalmente		discordo parcialmente		concordo parcialmente		concordo totalmente	
				n	%	n	%	n	%	n	%
Q8_1 utilizo-a para enriquecer o trabalho com a minha turma.	4,0	3,70	,65	4	3,3	1	,8	23	18,7	95	77,2
Q8_2 partilho-a com outros professores do mesmo ciclo.	4,0	3,63	,63	3	2,4	1	,8	34	27,6	85	69,1
Q8_3 partilho-a com outros professores de ciclos diferentes com anos de transição.	3,0	2,89	,88	11	8,9	22	17,9	60	48,8	30	24,4
Q8_4 partilho-a com professores de ciclos diferentes sem atender aos anos de transição.	3,0	2,59	1,01	22	17,9	31	25,2	45	36,6	25	20,3

Md-mediana; M- média; DP- Desvio-padrão.

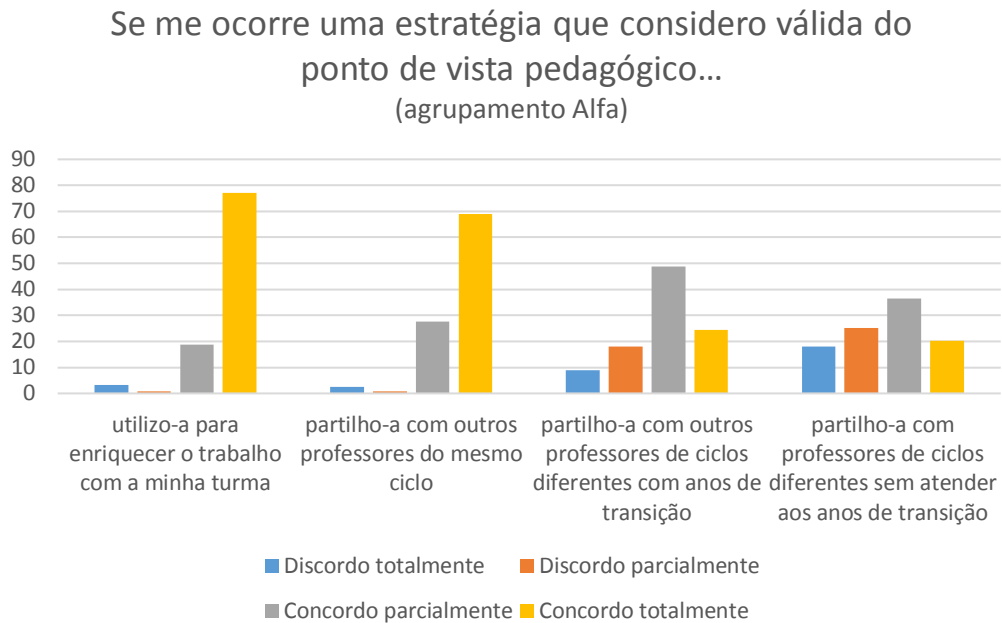


Figura 4.11. Práticas colaborativas – agrupamento Alfa

Podemos inferir que existe uma tendência em conservar uma estratégia positiva só para si próprio e na melhor das hipóteses em partilhar com professores do mesmo ciclo. Parece fazer menos sentido partilhá-la com professores de outros ciclos com anos de transição e menos ainda se os anos não forem os de transição. Resumindo existe ainda muita resistência em partilhar algo nosso, denotando nos professores poucos hábitos de partilha. Apresentamos agora na tabela 4.8 e gráfico 4.11. a frequência de reuniões onde os

professores consideram que existiu trabalho colaborativo com professores de outros ciclos, no ano anterior, destacando-se o tempo, espaço e a formalidade/ informalidade com que ocorreram.

Tabela 4.8. Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com um ciclo diferente – agrupamento Alfa.

“Frequência das reuniões onde existiu trabalho colaborativo com outro ciclo diferente do seu...”	Nenhuma ocorrência	1 ocorrência	2-3 ocorrências	4 ou mais ocorrências
Q13_1 Reunião num espaço e tempo proposto de modo formal pela direção	26,02	20,33	41,46	12,20
Q13_2 Reunião num espaço e tempo proposto de modo informal por qualquer professor	52,03	10,57	20,33	17,07
Q13_3 Reunião fora do espaço escolar	70,73	3,25	17,07	8,94
Q13_4 Reunião fora do horário profissional	43,90	8,94	30,08	17,07

Como observamos pela análise da tabela, o maior valor de ocorrências encontra-se relacionado com as reuniões tidas num espaço e tempo proposto de modo formal pela direção (41,46% para 2/3 ocorrências; 12,20% para 4 ou mais ocorrências).

Frequência das reuniões onde existiu trabalho colaborativo com outro ciclo (agrupamento Alfa)

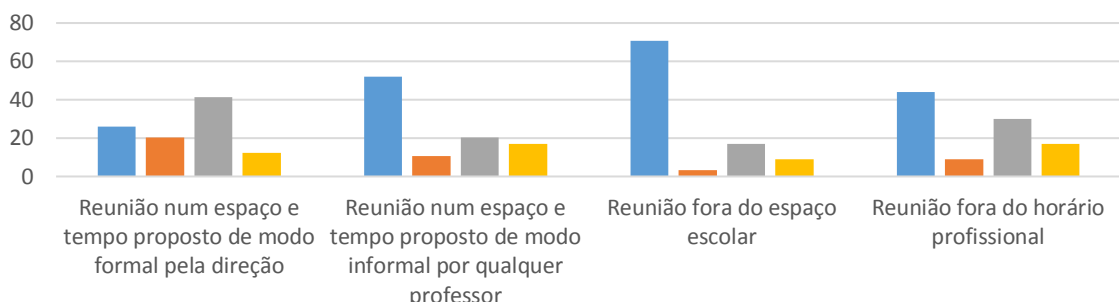


Figura 4.12. Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com um ciclo diferente – agrupamento Alfa

Paralelamente, não existe nenhuma ocorrência fora do espaço escolar para 70,73% de respostas, o que parece traduzir que os professores reúnem sobretudo no seu local de

trabalho e que assumindo ocorrências superiores a uma reunião, 47,15% das reuniões ocorreram fora do horário profissional dos professores.

Sublinha-se, também, que há um número razoável de reuniões (20, 33% de respostas para 2/3 ocorrências e 17,07% para 4 ou mais ocorrências) que ocorrem por proposta informal de um professor.

Finalmente, procuramos averiguar qual a frequência de reuniões onde os professores consideram que existiu trabalho colaborativo com professores do mesmo ciclo, apresentando a seguinte tabela e gráfico associado.

Tabela 4.9. Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com o mesmo ciclo – agrupamento Alfa.

“Frequência das reuniões onde existiu trabalho colaborativo com professores do mesmo ciclo...”	Nenhuma ocorrência	1 ocorrência	2-3 ocorrências	4 ou mais ocorrências
Q14_1 Reunião num espaço e tempo proposto de modo formal pela direção	23,47	8,16	20,41	47,96
Q14_2 Reunião num espaço e tempo proposto de modo informal por qualquer professor	27,55	6,12	24,49	41,84
Q14_3 Reunião fora do espaço escolar	66,33	7,14	12,24	14,29
Q14_4 Reunião fora do horário profissional	45,92	5,10	16,33	32,65

Verificamos, ao analisar a tabela, que a percentagem de respostas relativas à frequência de reuniões onde existiu trabalho colaborativo e que foram propostas de modo formal pela direção é próxima da que tem a ver com a proposta informal de um dado professor. Assim, no 1º caso há 20,41% de inquiridos que afirmam ter ocorrido 2-3 ocorrências e 47,96% de respostas para 4 ou mais ocorrências; no 2º caso, são respetivamente 24,49% e 41,84% de respostas.

Também, nesta situação, ocorrem reuniões fora do espaço escolar, embora 66,33% de professores afirmem que não ocorreu nenhuma reunião e fora do horário profissional, com 45,92% de professores referindo que não se verificou nenhuma ocorrência.

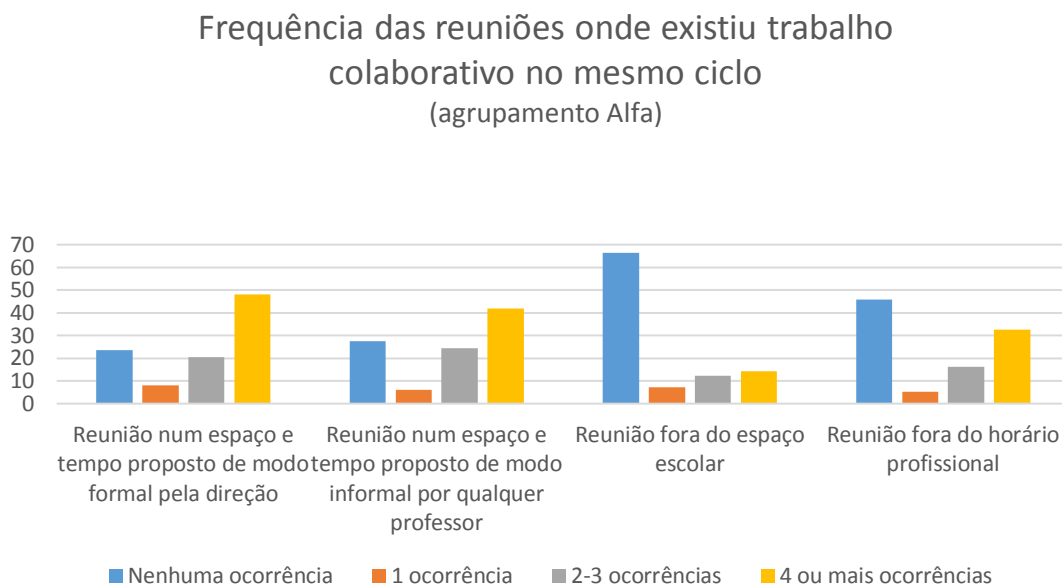


Figura 4.13. Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com o mesmo ciclo – agrupamento Alfa

Do gráfico analisado ressalta a tendência dos professores realizarem a maioria das ocorrências com o mesmo ciclo em espaço escolar.

4.2. Apresentação e caracterização do agrupamento Mega

O Agrupamento de escolas Mega, encontra-se localizado num vale de uma vila histórica da região centro de Portugal, abrangendo uma área de 261,8 km², incorporando 10 freguesias dispersas ao longo da área referida. De acordo com os Censos 2011, o setor terciário foi o único que cresceu no concelho, sobretudo devido a uma diminuição significativa do setor primário. O setor secundário tem vindo a diminuir, principalmente devido à crise da indústria têxtil do concelho e à falência de grande número de pequenas empresas, contudo é de salientar o papel importante da indústria da calçada portuguesa.

O agrupamento foi constituído em 1 de abril de 2013, por despacho do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e engloba todas as escolas públicas do concelho, desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário de dois agrupamentos verticais de duas freguesias do concelho. Esta unidade orgânica decorre do ordenamento jurídico

introduzido pelo decreto-lei 137/2012, de 2 de julho, que privilegia o reforço progressivo da autonomia das escolas através da flexibilização organizacional e pedagógica. Iremos em seguida apresentar de forma breve a evolução desta constituição.

O atual Agrupamento de Escolas Mega (antiga escola secundária do concelho) resulta da agregação da unidade homónima, constituída em 1 de julho de 2009, com o Agrupamento de Escolas N. º1 (escola preparatória do concelho com a incorporação da Pré-escola e do 1.º ciclo), constituído em 1 de setembro de 1999.

A atual escola sede do Agrupamento (antiga escola secundária do concelho) funciona em instalações próprias desde 1979, altura em que foram construídos quatro pavilhões com salas de aula e serviços de apoio. Dez anos mais tarde, foram construídos mais 3 pavilhões, estes já a contemplar a existência de laboratórios de Biologia, Física e Química, um laboratório e uma oficina de eletricidade e eletrotécnica, salas de informática e outras salas de aula generalistas. A escola inclui ainda dois campos de jogos e um pavilhão gimnodesportivo, sendo este último edifício propriedade da Autarquia, mas usado para atividades letivas. Funcionando de forma autónoma até 2009, a Escola Secundária do Concelho foi agregada ao então denominado Agrupamento N. º1, cuja escola sede era a Escola Básica do 2º Ciclo do Concelho.

A Escola Básica do 2º Ciclo, denominação que adquiriu em 2001, foi sede do Agrupamento de Escolas, constituído no ano letivo de 2001/2002. Esta escola congregava então todas as escolas públicas do concelho, com exceção das existentes em duas freguesias de outro agrupamento vertical que distava cerca de 18km do concelho e da Escola Secundária do concelho.

A referida Escola Básica do 2.º ciclo apresentava um edifício, único a nível nacional pelas suas linhas arquitetónicas, albergou a primeira escola de ensino secundário do concelho e foi tornada pública em 1973. A mesma escola fora um Colégio fundado em 1958. Este estabelecimento de ensino afirmou-se como uma referência do ensino em Portugal, na década de 60 e nos primeiros anos da década de 70, recebendo alunos de todo o país, de Norte a Sul, das ilhas às então colónias portuguesas. Consideramos agora o Agrupamento

de Escolas N.º 1, as escolas da Pré, 1.º CEB, 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário, que resultaram desta anexação e têm hoje Sede na vila principal.

Quanto à Escola Secundária inserida noutra freguesia (cerca de 20km da atual sede do agrupamento), foi inaugurada em 1984 e sede do Agrupamento N.º2, constituído em 1999, que incluía três jardins-de-infância, três escolas do 1º ciclo e uma escola do 2º ciclo. Esta, anteriormente denominada Externato (X), foi fundada em 1962, enquanto resposta à necessidade de valorização cultural da freguesia, que até então apenas possuía ensino primário, e como forma de acompanhar o que a indústria e o comércio locais tinham conseguido alcançar no campo da promoção económica. Em julho de 1973, tornou-se pública, lecionando o Curso Geral dos Liceus e o Curso Geral do Comércio. No final do ano letivo de 2012/2013 foi desativada, transitando as turmas do 2º ciclo para a Escola Secundária N.º2, que passou a congregar todo o ensino da região desde o 5º ao 12º ano. Relativamente às escolas da educação Pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, registaram-se, nos últimos anos, o fecho de três unidades.

Resumindo o agrupamento Mega incorpora dois agrupamentos verticais: o Agrupamento de Escolas N.º 1, centrado na vila principal e o Agrupamento de Escolas n.º 2, que dista cerca de 18km do primeiro. No presente momento a Sede do agrupamento localiza-se na Escola Secundária deste concelho.

No ano letivo de 2014-2015, os estabelecimentos de ensino em atividade no Agrupamento e o número de alunos respetivo são os seguintes:

Quadro 4.9 - Escolas do Mega Agrupamento - (Agrupamento N.º1 + Agrupamento N.º2)

Ciclo de ensino	Pré-escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário	Profissional
16 Escolas Básicas do Agrupamento (Pré e 1.º ciclo) - N.º1	x	x				
2 Escolas Básicas do Agrupamento- (Pré e 1.º ciclo) - N.º2	x	x				

1 E. Secundária N.º2			x	x	x	
1 Escola Básica - (2.º ciclo) - N.º1			x			
1 E. Secundária N.º1				x	x	x

No que diz respeito à população discente e docente por consulta do Projeto Educativo deste agrupamento, foi possível organizar os quadros que se apresentam relativamente ao ano letivo 2014-2015.

Quadro 4.10. - Número de alunos e de docentes por nível de escolaridade em 2014/2015 – agrupamento Mega.

População discente

Nível ensino/n.º alunos	2014/2015
Pré-escolar	432
1.º Ciclo	900
2.º Ciclo	310
3.º Ciclo	396
Ens. Vocacional	36
Ens. Secundário	247
CEFs	-
Ens. Profissional	142
TOTAL	2463

População docente

Departamento Docentes:	2014/2015
Pré-escolar	26
1.º Ciclo	54
Línguas	32
Matemática e C. Experimentais	39
Ciências Sociais e Humanas	20
Expressões	11
Docentes apoio 1º Ciclo	6
Professores Bibliotecários	3
Coordenadores Estabelecimento sem Turma	0
TOTAL	215

Através da análise do Projeto Educativo, apresentam-se no quadro que se segue, as medidas de promoção do sucesso escolar consideradas por este agrupamento que visam, no nosso entender, constituir pontos de partidos já instituídos e que podem ser facilitadores da Articulação Vertical entre Ciclos. O quadro inclui informação até ao 3.º ciclo inclusive e dá uma ideia geral do que é realizado no agrupamento Mega, sendo notória que a articulação vertical entre os ciclos se diz respeito à articulação curricular vertical.

Quadro 4.11. - Estratégias de apoio previstas no Projeto Educativo – agrupamento Mega.

I-Estratégias de Apoio 2014/2015	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Apoio ao Estudo	<ul style="list-style-type: none"> - apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho - reforço do apoio nas disciplinas de Português e Matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> - implementação de estratégias de estudo e de desenvolvimento - aprofundamento dos conhecimentos dos alunos - atividades de reforço da aprendizagem, das disciplinas de Português, Inglês e Matemática 	-----
Período de Acompanhamento Extraordinário	<ul style="list-style-type: none"> - colmatar deficiências detetadas no percurso escolar dos alunos (que não obtiveram aprovação ou que tenham transitado com nível inferior a três a Português ou Matemática) 	<ul style="list-style-type: none"> - colmatar deficiências detetadas no percurso escolar dos alunos (que não obtiveram aprovação ou que tenham transitado com nível inferior a três a Português ou Matemática) 	-----
Grupos de Homogeneidade Relativa: Aulas de Recuperação	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas que visam apoiar os alunos com dificuldades (Português, Matemática, Físico-Química, Inglês...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas que visam apoiar os alunos com dificuldades (Português, Matemática, Físico-Química, Inglês...)
Grupos de Homogeneidade Relativa: Turmas Fénix	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Permitem dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Português e Matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permitem dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Português e Matemática.
Sala de Estudo	-----	Apoio ao estudo	-----
Tutorias	-----	- Apoios individualizados, ou em grupos muito reduzidos, destinados a	- Apoios individualizados, ou em grupos muito

		alunos sinalizados pelos Conselhos de Turma com especiais necessidades em termos de orientação pedagógica...	reduzidos, destinados a alunos sinalizados pelos Conselhos de Turma com especiais necessidades em termos de orientação pedagógica...
Desdobramento de Turmas	-----	-----	- As turmas de 9º ano são desdobradas num tempo letivo semanal nas disciplinas de Português e Matemática.
Coadjuvação em Sala de Aula	-----	-----	- Valorização de experiências e de práticas colaborativas com vista ao sucesso educativo
Aulas de Apoio Pedagógico Personalizado	- Apoio individualizado ou em pequenos grupos, destinando-se principalmente a alunos disléxicos, mas também a alunos com dificuldades de aprendizagem muito acentuadas (ensino básico)	(todos os ciclos)	(todos os ciclos)
Aulas de Apoio: Âmbito do Português Língua Não Materna	-Aprendizagem do Português por alunos com outra língua materna	(todos os ciclos)	(todos os ciclos)
Gabinete de Atendimento ao Aluno	-Acompanhamento de alunos com problemas de indisciplina	(todos os ciclos)	(todos os ciclos)
Ocupação dos Tempos Escolares - O.T.E.S	(todos os ciclos) - Atividades de substituição em casos de ausência do docente titular de turma	(todos os ciclos)	(todos os ciclos)

Como constatamos existe uma panóplia de estratégias de apoio visando a melhoria dos resultados educativos, a nível global com especial incidência na área curricular do português e da matemática.

4.2.1. População inquirida do agrupamento Mega

O agrupamento vertical Mega constitui um Mega agrupamento recém-formado, situado na zona centro litoral do nosso país. Tem cerca de 2463 alunos, distribuídos por turmas, que vão desde a educação pré-escolar ao ensino secundário e dispõe de 215 docentes em funções no ano letivo 2014-2015.

Na linha de caracterização do agrupamento anterior, os inquiridos foram unicamente os professores e educadores desde o pré-escolar ao 3.º ciclo, não contemplando a população escolar que envolve o ensino secundário e os cursos profissionais e vocacionais. Os professores inquiridos são professores responsáveis por turmas, excluindo-se, por isso, os professores de educação especial e de outras funções educativas. O quadro seguinte apresenta o número de inquiridos por ciclo, incluindo o respetivo diretor do agrupamento.

Quadro 4.12. – População inquirida no agrupamento de escolas Mega.

Diretor	Educadores Infância	Professores 1.º ciclo	Professores 2.º ciclo	Professores 3.º ciclo	Total de docentes
1	28	65	31	69	194

Apesar do estudo se centrar nos docentes de um agrupamento com turma regular, consideramos de extrema importância as estratégias de apoio definidas pelo agrupamento, uma vez que a sua análise pode dar conta de certas inconsistências que importa estudar. A biblioteca é considerada como a segunda medida de promoção do sucesso educativo, dado que as bibliotecas escolares promovem a leitura, bem como o gosto pelas artes e ciências.

Praticam uma política de cooperação com a comunidade em que estão inseridas, participando em atividades letivas, apoios educativos, atividades de enriquecimento curricular, projetos, ocupação dos tempos livres e outras iniciativas de carácter lúdico e cultural.

(Projeto educativo Mega, p. 24)

Em relação aos projetos que o agrupamento Mega desenvolveu no ano 2014-2015, salienta-se que não se encontram distribuídos por níveis, com exceção do “PARLAMENTO DOS JOVENS” que se destina ao 3º ciclo e secundário. Depreende-se que os restantes contam com a participação de todos os ciclos interessados. Para além desse projeto, são apresentados os seguintes:

- Clube de desporto escolar
- Clube europeu
- Clube de jornalismo
- Clube de música
- Clube da História e do património
- Clube de teatro
- Pincelar – oficina de artes
- Projeto eTwinning
- Educação para a saúde

Há uma outra medida de promoção para o sucesso educativo, que se prende com a articulação com a comunidade local e outras entidades externas, mas que extrapola o âmbito deste estudo.

4.2.2 Apresentação do diretor Mega

O diretor do agrupamento Mega é proveniente do grupo de recrutamento 500 – matemática e exerce a função de diretor há apenas um ano com esta designação. Encontra-se na carreira docente há cerca de 31 anos, tendo exercido funções em diversas escolas, como docente em Ferreira do Zêzere, passando por quatro escolas secundárias até chegar à atual. Para além de diretor, já exerceu outros cargos como o de presidente do Conselho Diretivo em 1997, presidente da Comissão Administrativa Provisória em 2004, Presidente do Conselho Executivo entre 2005 e 2007, Diretor de Curso e Diretor de Instalações e Coordenador de Departamento.

Durante a entrevista o diretor do agrupamento Mega afirma que a articulação vertical se traduz pela existência de “diálogo entre os ciclos e os vários departamentos de modo a que

as matérias lecionadas tenham encadeamento para evitar lacunas nas bases”. Considera importante a articulação vertical e refere que têm sido realizadas reuniões para o efeito. No que concerne à diminuição das dificuldades dos alunos na transição de ciclo sublinha que “ [...] pode diminuir; se não houver estagnação entre os docentes geralmente consegue-se [...] ”, dando a noção de que a articulação depende muito da abertura e desenvolvimento profissional dos docentes. A articulação vertical para o diretor Mega é algo recente, pois afirma que “ [...] antes da formação das agregações de escolas não se pensava na articulação”.

No que diz respeito à influência que a articulação vertical pode ter no sucesso educativo o diretor considera-a determinante. Do mesmo modo, refere o seu contributo positivo na coerência do projeto educativo, no entanto para ele a articulação vertical entre ciclos ainda não se encontra clara, havendo a possibilidade que pode ser explorada ou não: “[...] o Projeto Educativo pode e deve prever essa articulação, encontra-se implícita no Projeto, não se encontra claramente expressa [...]”.

Para o diretor do agrupamento Mega existem áreas curriculares a privilegiar na articulação vertical entre ciclos, como o Português e a Matemática, porque são a base do conhecimento e, por esse motivo, são as áreas em que os professores se concentram em termos de apoio educativo: “ [...] nós tentamos dar apoio aos alunos nestas áreas, por isso é que os professores destas áreas se encontram mais sobrecarregados”. Neste sentido, expressa a sua opinião relativamente às outras áreas:

“Quanto às outras áreas curriculares e não curriculares tem sentido, mas não há essa preocupação, não prejudica tanto o aluno. É prioritário a aprendizagem da matemática e do português. Se ele não aprender algumas coisas de Ciências, não tem tanta importância como se ele não souber interpretar ou fazer cálculo. Tem a ver com as exigências e com o desenvolvimento do próprio aluno.”

Questionado relativamente à existência de projetos colaborativos que promovam a articulação vertical entre ciclos e a partilha de conhecimento, referiu que é fundamental o conhecimento entre os ciclos. O diretor salienta esta necessidade para permitir maior conhecimento dos níveis iniciais por professores de níveis superiores, “ [...] se existir articulação, um professor do 3.º Ciclo vai ter mais conhecimento e entendimento das bases do 1.º Ciclo”.

Para este diretor se um aluno não conseguir realizar as aprendizagens essenciais no 1.º Ciclo terá muitas dificuldades em vir a progredir “ [...] nunca mais recuperam, tornam-se com o tempo, analfabetos funcionais”. Depreende-se do que foi analisado ao longo da entrevista que os projetos colaborativos se focam nas áreas do português e da matemática, sendo determinante a realização de um bom percurso no 1.º ciclo para minorar as dificuldades, uma vez que “ [...] é necessário que o aluno do 1º ciclo tenha boas bases”.

Para o diretor as diretrizes legislativas são determinantes para a promoção de ações de articulação, porque se traduzem em exigências superiores a que tem de dar resposta, “ [...] a lei orienta e alerta as prioridades dos diretores dos agrupamentos, estamos a fazer articulação vertical porque nos é pedida superiormente”.

Relativamente às práticas promotoras da articulação vertical neste agrupamento, o diretor considera as reuniões de articulação entre departamentos diferentes como necessárias para aferir estratégias de articulação. Não tendo referido outro tipo de estratégia, sugeriu-nos a consulta das atas para o efeito. Posteriormente mencionou a existência de projetos colaborativos entre os ciclos que promovem a articulação vertical, tais como, as Jornadas Culturais que permitem “[...] trazer os alunos do 6.º ano à escola secundária para ver o espaço e o que vão aprender, trazemos alunos de outros ciclos, existem atividades diferentes e os alunos tomam conhecimento de outros ciclos.”

No que concerne às potencialidades e limitações na concretização da articulação vertical, entende que os professores na generalidade são recetivos a este tipo de articulação e são colaborativos. Revelou como limitação o agrupamento ter escolas muito dispersas não facilitando este tipo de articulação. Contrariamente, se os professores partilhassem o mesmo espaço físico da sede do agrupamento, haveria uma rentabilização de recursos humanos. Para colmatar esta adversidade o diretor permitiu aos professores de inglês do ensino secundário completarem o seu horário, dando aulas no 1.º ciclo nas várias escolas do agrupamento de acordo com as necessidades.

O diretor considera como necessária uma maior autonomia dos professores que se promove com supervisão e orientação da direção, mas na sua perspetiva os professores ainda se encontram pouco autónomos na prática da articulação vertical. Fazer articulação

vertical entre ciclos é uma tarefa difícil porque “as pessoas não conhecem a especificidade de cada ciclo, não há hábitos de articulação”.

De forma sumária, no seguinte quadro sintetizamos as linhas orientadoras do Diretor Mega quanto à Articulação Vertical entre ciclos.

Quadro 4.13. - Diretor Mega- linhas orientadoras.

Diretor Mega- Linhas orientadoras
<ul style="list-style-type: none">• O diálogo entre os ciclos permite evitar lacunas nas bases.• Para existir articulação vertical os professores não podem estagnar.• A articulação concretiza-se nas reuniões formais de articulação.• A articulação vertical é determinante para o sucesso educativo, mas não se encontra muito clara no projeto educativo.• O português e a matemática são a base do conhecimento.• A articulação só é realizada porque é pedida superiormente.• Necessidade de grande investimento nas bases de aprendizagem e nos ciclos iniciais de ensino para diminuir as dificuldades posteriores dos alunos.• As áreas a privilegiar na articulação vertical são o Português e a Matemática.• Os professores ainda se encontram pouco autónomos para realizarem articulação vertical.• A legislação relativa à articulação vertical é fator determinante na concretização da mesma.• Os projetos colaborativos do agrupamento são uma forma informal de realização de articulação vertical.

Após a apresentação do diretor Mega e das suas conceções sobre a articulação vertical, passaremos ao desenho do perfil dos professores do agrupamento Mega essencialmente através dos dados recolhidos no questionário aplicado.

4.2.3. Perfil dos professores do agrupamento Mega

Os professores do agrupamento Mega são oriundos de localidades próximas, existindo ainda uma margem considerável de professores de outros distritos. Como neste agrupamento as escolas se encontram muito dispersas é habitual um professor com vinte anos de serviço trabalhar a 30 km ou mais, da sua residência.

4.2.4. Caracterização da amostra referente ao agrupamento Mega

A amostra do agrupamento Mega é formada por 98 sujeitos. Nesta amostra, 33.67% de docentes têm até 5 anos de serviço no Agrupamento em estudo, 20.41% têm tempo de serviço entre 16 e 20 anos. Entre 5 e 10 anos de serviço contam-se 17.35% dos inquiridos e entre 11 e 15 anos e com mais de 20 anos 14.29%, respetivamente.

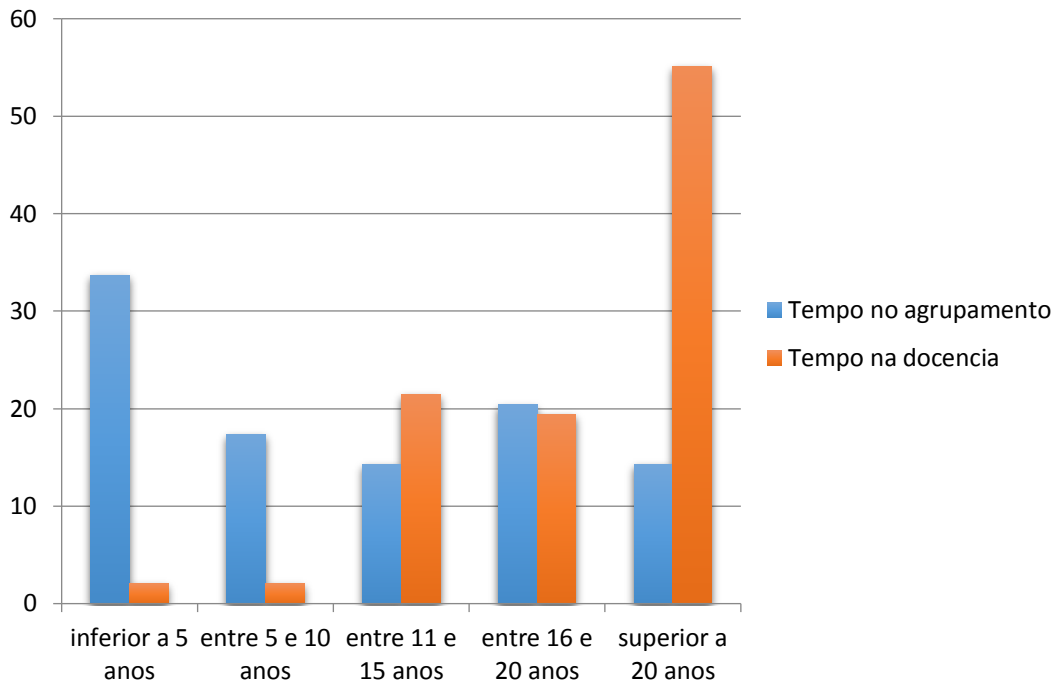


Figura 4.14. – Tempo de serviço dos professores da amostra do agrupamento Mega.

Como verificamos, o tempo de permanência no agrupamento é superior para docentes com menos tempo de serviço, podendo significar alguma flutuação e pouca estabilidade do corpo docente em termos de permanência no agrupamento.

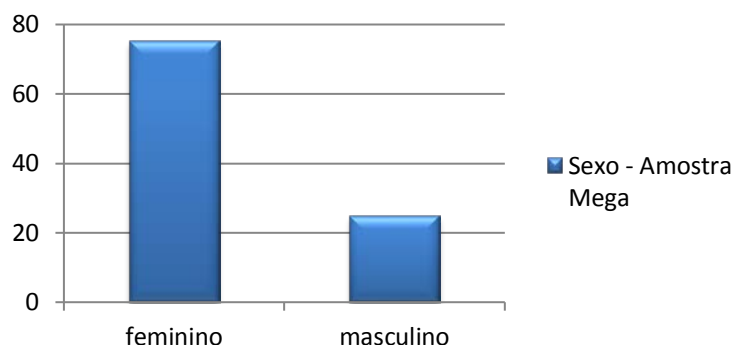


Figura 4.15. – Distribuição por género dos professores da amostra - agrupamento Alfa.

Tal como no Agrupamento Alfa, também neste se constata a primazia do género feminino relativamente ao masculino, revelando a tendência tradicional nas escolas portuguesas. Assim sendo, verificamos que 87,8% dos professores são do género feminino e 12,2% do género masculino.

No que diz respeito à distribuição dos docentes inquiridos por níveis de ensino, no agrupamento Mega foi encontrada a seguinte situação:

Nível de ensino (agrupamento Mega)

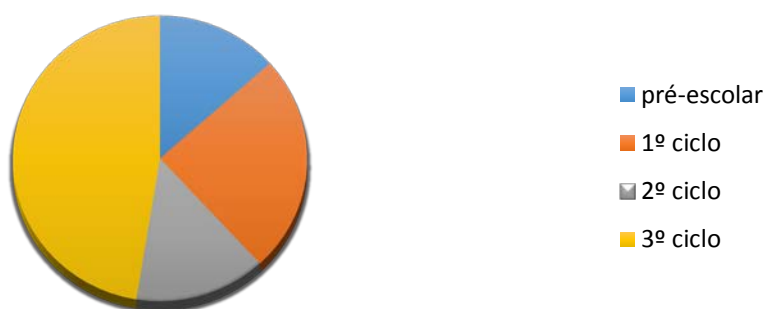


Figura 4.16. – Distribuição dos professores da amostra por níveis de ensino do agrupamento Mega.

Da distribuição dos professores que responderam ao questionário pelo nível de ensino verificamos que 24,74% dos docentes lecionam no 1.º ciclo, 13,40% no pré-escolar, 14,43% no 2.º ciclo e 47,42% no 3.º ciclo.

4.2.5. Linhas estratégicas do agrupamento Mega sobre a articulação vertical

Neste ponto, tal como no referente ao anterior agrupamento começamos por apresentar a análise de documentos, que consideramos enquadreadores das decisões tomadas no agrupamento, a saber: o plano anual de atividades, o projeto educativo, o relatório de avaliação externa, o plano de melhoria do Agrupamento, entre outros. De seguida, sintetizamos a informação obtida através da análise de atas de reuniões de professores, atas que foram selecionadas tendo em conta os assuntos abordados e sua relação com a articulação vertical e, por fim, os dados recolhidos com a aplicação do questionário aos professores do agrupamento Mega.

4.2.5.1. Documentos estruturantes do agrupamento Mega

Um dos documentos centrais de um agrupamento de escolas é o Projeto Educativo do mesmo. Após a apresentação do agrupamento Mega, vamos agora encetar a descrição de vários pontos relevantes para a problemática do estudo que resultou da análise de diversos documentos, de que se destacam o projeto educativo e o relatório da avaliação externa. Releva-se que no projeto educativo Mega há uma Medida de promoção do Sucesso Escolar designada por “Articulação Curricular Entre Ciclos”. Com efeito, como já salientámos, a Articulação Vertical é entendida apenas no âmbito curricular.

Mantendo a mesma lógica de apresentação do agrupamento anterior vamos, igualmente, referir os pontos fortes e os pontos fracos que se cruzam com a problemática da articulação, destacando as ações estratégicas de articulação vertical definidas pelo agrupamento Mega.

Quadro 4.14. - Análise dos documentos orientadores Mega – pontos fortes e fracos.

	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS (a melhorar)
Projeto Educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação <p>Pré-escolar/1ºciclo: Português, Matemática e Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de avaliação do Pré-escolar (ao longo dos três anos) - Fichas de avaliação diagnóstica (antes do 1º ano) <p>1ºciclo/2ºciclo: Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês e Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha diagnóstica do 5º ano de Português, Inglês e Matemática foi usada como ficha final de avaliação do 1º ciclo <p>2ºciclo/ 3ºciclo: Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês e Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reuniões periódicas. - Avaliação final do processo. <ul style="list-style-type: none"> • Organização <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer a cooperação interdisciplinar e interciclos - Promoção da articulação entre departamentos, ciclos de ensino e escolas do Agrupamento. -Promoção de reuniões periódicas de articulação curricular entre os vários ciclos e principalmente nas disciplinas sujeitas a exame final. - Organização dos horários dos docentes de modo a encontrar-se um tempo comum, destinado às reuniões inter e intraciclos que permitam a articulação curricular vertical e horizontal. - Envolvimento dos docentes de níveis de ensino diferentes em atividades de tutoria/apoio educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não constam pontos fracos nem aspetos a melhorar neste âmbito.
Relatório de avaliação externa	<ul style="list-style-type: none"> - Os departamentos curriculares elaboram as planificações. - Boa articulação entre as escolas do 1.º ciclo - Boa ação cooperativa dos grupos de trabalho constituídos por anos de escolaridade. - Programadas atividades de natureza interdisciplinar. - Existe uma forte aposta na sequencialidade das aprendizagens, com particular incidência em Língua Portuguesa e Matemática. -Reuniões regulares de docentes de ciclos diferentes para análise dos programas e construção de matrizes para alguns testes de avaliação. - O currículo das atividades de enriquecimento curricular - Inglês e Atividade Física e Desportiva – é acompanhado por docentes do 2.º ciclo, 	<ul style="list-style-type: none"> - Não constam pontos fracos nem aspetos a melhorar neste âmbito.

	<p>de forma a promover a articulação disciplinar entre este nível de ensino e o 1.º ciclo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ao nível interdepartamental, os coordenadores que representam os 2.º e 3.º ciclos e o ensino secundário reúnem frequentemente entre si, para definição de estratégias de atuação comuns. - O trabalho cooperativo e a tomada de decisões das lideranças intermédias, que se articulam para discutir estratégias e soluções para os problemas identificados, são aspetos positivos que concorrem para a boa prestação do serviço educativo. - A informação sobre o percurso escolar dos alunos é devidamente utilizada no processo de constituição de turmas, em particular nas transições de ciclo, na organização dos projetos curriculares de grupo/turma e na elaboração das planificações. 	
--	---	--

(Extrato do relatório de avaliação externa 9-11 de maio de - 2012)

Neste agrupamento observa-se a preocupação em organizar de forma simples, mas clara, algumas ações de articulação entre os ciclos subsequentes, que constam igualmente no projeto educativo. De modo sucinto foi veiculada informação relativa à periodicidade das reuniões de articulação, aos objetivos inerentes à articulação e a preocupação do agrupamento em encontrar tempos que se coadunem com a articulação vertical entre os ciclos.

4.2.5.2. Atas de reuniões de articulação vertical no agrupamento Mega

As atas de reuniões efetuadas com o objetivo de abordar questões relacionadas com a articulação refletem o trabalho realizado ao longo do ano letivo 2014-2015 e constituem uma importante fonte de informação para o nosso estudo. Neste sentido foram analisadas as atas de quatro reuniões entre o pré-escolar e o 1.º ciclo realizadas a 9/2014; 12/2014; 3/2015 e 7/2015 respetivamente. Uma reunião do grupo de Português e outra do grupo de Matemática entre o 1.º, 2º e 3º ciclo, realizadas no início do ano letivo no dia 2/9/2014.

Quadro 4.15. - Atas de articulação vertical Pré-escolar/ 1.ºCEB – agrupamento Mega.

Categorias	Pré-escolar-1. ºCEB
Frequência das reuniões/ ano	4 Reuniões (diagnóstico em setembro e final de cada período)
Atividades de articulação	- Deslocação das crianças do pré-escolar à escola do 1. º ciclo porque “... são muito enriquecedoras para todos os alunos, permitindo-lhe interagir e desenvolver competências essenciais no seu percurso escolar” (03/2015)

	e "...foi possível manter o intercâmbio entre ciclos que se fez através de trocas de materiais via email e partilha de correspondência". (12/2014)
Informações sobre o percurso escolar dos alunos	<p>- Passagem de informações sobre os alunos que vão integrar o 1º ciclo das Educadoras aos professores (7/2015).</p> <p>- Divulgação das dificuldades das crianças do pré-escolar (por exemplo, a nível da interiorização de regras e tempos de atenção/concentração reduzidos (7/2015).</p> <p>- Informações sobre a frequência irregular e a falta de assiduidade considerados como os principais fatores que originam as dificuldades de aprendizagem..." (7/2015)</p>
Reflexão sobre o trabalho desenvolvido	<p><i>a) Orientações curriculares</i></p> <p>- "(...) foi feita uma reflexão conjunta sobre as orientações curriculares a implementar no pré-escolar e os programas/metabolismos em vigor no primeiro ciclo. Constatou-se que dada a exigência e amplitude dos programas e metas em vigor para os diversos anos do primeiro ciclo, as crianças mostram sinais de cansaço e nervosismo, não havendo tempo para a consolidação da matéria, nem para a concretização de atividades a nível das expressões, que poderiam equilibrar/alternar os tempos de concentração com os tempos de recreação." (12/2014)</p> <p>- Segundo as educadoras, "Os conteúdos programáticos são transmitidos sem respeitarem o ritmo e a maturidade dos alunos. A pressão quer da escola, quer da família influencia negativamente as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos." (12/2014)</p> <p><i>b) Registos de avaliação</i></p> <p>- "(...) procedeu-se à análise dos documentos de registo da avaliação utilizados pelo pré-escolar e primeiro ciclo, tendo sido comparadas as diversas áreas de conteúdos às quais se dá mais enfoque nos dois níveis de ensino..." (12/2014)</p> <p><i>c) Aspectos a destacar</i></p> <p>- "(...) as docentes refletiram e acharam importante salientar a interiorização de regras sociais de comportamento em sala de aula; desenvolvimento da oralidade e criatividade e estruturação do raciocínio. (...) fundamental a frequência da Educação Pré-escolar por todos os alunos, bem como a entrada dos alunos na escola só com a idade obrigatória." (7/2015)</p>

É possível destacar que existe um trabalho sistemático da atividade de articulação entre os educadores e os professores do primeiro ciclo. Constata-se ter existido uma preocupação preventiva na organização do trabalho, que as atividades realizadas foram benéficas para ambos os ciclos, aproximando os alunos e a comunidade educativa na partilha tanto dos sucessos como das dificuldades inerentes aos alunos e aos programas. Estes pontos encontram-se identificados, tanto no percurso dos alunos, como na reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Na reflexão, a articulação curricular é retratada através da partilha de documentos dos dois ciclos.

No que diz respeito à organização e promoção da articulação há formas diversas em cada um dos agrupamentos, pelo que a apresentação e consequente análise dos dados é, também, diferente. Foi realizada uma reunião global no início do ano, abrangendo os educadores e os professores dos três ciclos de escolaridade. As atas analisadas apresentam uma síntese da sequencialidade dos conteúdos a abordar, desde o 1.º até ao 3.º ciclo. Vamos priorizar o que ficou definido nessas atas, analisadas em setembro de 2014, em termos de orientações para a realização de uma melhor articulação vertical, a nível da disciplina de Português e de Matemática.

Quadro 4.16. - Ata de articulação vertical de português- 1.º/2.º/3.ºCEB- agrupamento Mega.

Articulação Vertical a Português			
Categorias	1.º CEB	2.ºCEB	3.ºCEB
Compreensão do oral	<ul style="list-style-type: none"> - Alargamento da compreensão. - Compreensão da informação essencial de discursos. - Capacidade de retenção da informação essencial. - Conhecimento de estruturas sintáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alargamento da compreensão a géneros formais e públicos orais. - Compreensão de enunciados orais. - Seleção e retenção de informação. - Compreensão do interlocutor no ato comunicativo. - Compreensão de instruções dotadas de alguma complexidade sintática... 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão das formas complexas do oral, exigidas para o prosseguimento de estudos ou a entrada na vida ativa. - Compreensão de enunciados de géneros formais e públicos do oral, por períodos prolongados.
Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> -Alargamento da expressão oral em Português padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de recursos prosódicos e de voz adequados ao objetivo comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de recursos expressivos linguísticos e não linguísticos, como estratégias de adesão, oposição e persuasão.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar a leitura por prazer (atividades de biblioteca de turma, de escola, municipais, itinerantes). 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta, restituindo ao ouvinte o significado do texto. - Leitura voluntária. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura fluente, com vista à conservação na memória, do significado do texto. -Leitura orientada: Texto poético, dramático, narrativo, textos de

		- Leitura orientada: texto poético, dramático, narrativo.	comunicação social, banda desenhada.
Escrita	- Experimentação de múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos de tema sugerido). - Organizar textos próprios e alheios segundo critérios diversificados (temáticos, prosa e poesia).	Organização do texto: - Encadeamento de ideias; construção do período e parágrafo; Pontuação; Correção ortográfica; Organização gráfica e grafia; Redação de planos de atividades a realizar.	- Escrita com total correção ortográfica e pontuação adequada. - Utilização desenvolvida do processador de texto na sua elaboração. - Domínio das técnicas de escrita compositiva. – Resumo de textos informativos.
Gramática	-Distinguir diferentes tipos de texto. -Distinguir, em frases, os elementos fundamentais.	- Distinção entre vogais, ditongos nasais e orais. -Classificação quanto ao número de sílabas e acentuação...	- Conhecimento sistemático das regras da ortografia e da pontuação. - Identificação de diferentes processos morfológicos de formação de palavras.
Educação Literária	- Obras literárias sugeridas.	- Obras literárias sugeridas.	- Obras literárias sugeridas.

Pela análise da ata da reunião, de professores de Português focada na articulação de conteúdos, constatamos que não foram referidos os mesmos relativos ao Pré-escolar.

Consta na ata em questão que “foram trocadas experiências de abordagens que se revelaram transversais, a nível da explicitação, consolidação e verificação de conteúdos, visitas de estudo, interação com a comunidade e com a Biblioteca, etc.” embora não seja referido nenhum exemplo concreto. Uma informação prestada por uma docente merece destaque, por ter a ver com uma prática de articulação curricular já implementada e que deve continuar – a aplicação de testes diagnósticos a partir dos conteúdos lecionados pelo ciclo anterior. Foi, ainda, divulgado que existe na plataforma do agrupamento uma pasta onde todos os docentes podem aceder às diferentes planificações de todos os ciclos, desde o ano 2012/2013.

Na área da matemática iremos apresentar de forma sintética, apenas, as conclusões da articulação que são transversais aos três ciclos. A síntese exposta tem como base os conteúdos e a sequencialidade dos mesmos.

Quadro 4.17. - Ata de articulação vertical de matemática - Pré- escolar/1.º/2.º/3.ºCEB - agrupamento Mega.

Articulação Vertical a Matemática				
Categories	Pré-escolar	1.º CEB	2.ºCEB	3.ºCEB
Números e operações	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a noção de quantidade e conceito de número. - Utilizar a adição e a subtração ao nível da concretização, introduzindo os símbolos (+) e (-). - Insistir na verbalização dos conceitos de modo a tornarem-se linguagem corrente no 1º ciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar as 4 operações com incidência no uso do algoritmo tradicional da divisão e o trabalho com números complexos (minutos, segundos). 	<ul style="list-style-type: none"> -Compreender os números inteiros e racionais e as operações tratadas no 1.º ciclo. -O trabalho com números racionais não negativos amplia-se aos números racionais negativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - O estudo dos números e operações é alargado, introduzindo-se os números irracionais para chegar aos números reais.
Geometria e Medida	<ul style="list-style-type: none"> - Localização e orientação no espaço. - Figuras geométricas. - Medidas: distâncias e comprimentos, área, tempo, volume, capacidade, massa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprir o que está no programa. - Dar oportunidade aos alunos de manusear bem os instrumentos de medida (régua, compasso e transferidor). - Continuar o estudo das transformações iniciado no 1.º ciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever e representar figuras uni e bidimensionais e modelos de sólidos dando-se atenção às suas propriedades e relações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfatiza-se a inter-relação plano- espaço, aprofunda-se o estudo dos sólidos geométricos e figuras do plano, o Teorema de Pitágoras e razões trigonométricas...
Organização e Tratamento de Dados	<ul style="list-style-type: none"> - Deve insistir-se na classificação e agrupamento de objetos pelo reconhecimento das suas propriedades, para que no 1.º ciclo 	<ul style="list-style-type: none"> - As noções de interseção e reunião devem ser consolidadas sem utilizar linguagem formal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar as noções de percentagem, moda e média. - Explicitar oralmente e por 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo das probabilidades e classificação de conjuntos disjuntos,

	tenham mais facilidade na representação de conjuntos e gráficos.	- Explicitar oralmente e por escrito o pensamento matemático.	escrito o pensamento matemático.	compatíveis e complementares. - Aprofundar as noções de percentagem, moda e média.
--	--	---	----------------------------------	---

Como constatamos existiu por parte do grupo de trabalho de matemática a preocupação em insistir em determinados conteúdos de forma a assegurar uma continuidade sequencial das aprendizagens. Para além destes aspetos foram referidas conclusões finais de articulação na referida ata que se assumem como linhas orientadoras de ação e que se transcrevem a seguir:

- Os conteúdos são abordados em espiral.
- Cada ciclo tem que utilizar uma metodologia própria, adaptada ao nível etário dos alunos sendo que no pré-escolar se privilegia a manipulação/ concretização. A partir do 1º ciclo é introduzido de forma gradual cada vez mais um nível de abstração e formalização. No 3º ciclo pretende-se que o aluno consiga desempenhos ao nível do “justificar” ou “demonstrar”.
- Todos os ciclos devem priorizar a resolução de problemas. No pré-escolar os problemas são de resposta imediata, nos restantes ciclos envolve a leitura e interpretação de resultados onde a grande parte dos alunos evidencia dificuldades.
- Todos os conteúdos, em cada ciclo, têm que ser lecionados, dada a realização de provas finais e exames de final de ciclo, pelo que a articulação vertical é mais pertinente dentro de cada ciclo.
- Como dificuldade comum aos diferentes ciclos destaca-se a extensão dos programas e a dificuldade ao nível da capacidade de abstração que resulta da falta de maturidade da maioria dos alunos, condicionando assim as aprendizagens.

As conclusões do grupo de trabalho de matemática possibilitaram um maior conhecimento do programa de matemática dos diferentes ciclos do ensino básico e foram divulgados à comunidade escolar. Pelos dados apresentados parece haver preocupação com a

articulação vertical, em todos os ciclos, através de exemplos concretos que são referidos nas atas. A análise das atas permite-nos concluir que houve coerência e profundidade no modo como foi abordada a articulação vertical no departamento de matemática que se traduz não só na sequencialidade dos conteúdos, mas também, nas diretrizes definidas para a fundamentação da articulação delineada.

4.2.6. Conceção dos professores Mega sobre articulação vertical

Na pretensão de perceber qual o entendimento dos professores sobre articulação vertical elaboramos um conjunto de questões, cujas respostas nos permitem apresentar o modo como os professores a perspetivam. Na tabela e no gráfico seguintes são apresentados os resultados relativos às conceções sobre articulação vertical dos professores do agrupamento Mega.

Tabela 4.10. – Conceções de articulação vertical- agrupamento Mega

Considero que a articulação vertical entre ciclos...	Md	M	DP	Discordo		Discordo parcialmente		Concordo parcialmente		Concordo	
				n	%	n	%	n	%	n	%
Q5_1 completa, aprofunda e alarga o ciclo anterior	3,0	3,34	0,73	3	3,06	6	6,12	44	44,90	45	45,92
Q5_2 diminui as dificuldades dos alunos na transição de ciclos	3,0	3,29	0,79	4	4,08	8	8,16	42	42,86	44	44,90
Q5_3 tem pouca influência no sucesso educativo dos alunos	2,0	1,83	0,81	38	38,78	43	43,88	13	13,27	4	4,08
Q5_4 traduz-se em reuniões meramente burocráticas	2,0	2,10	0,87	27	27,55	39	39,80	27	27,55	5	5,10
Q5_5 promove a qualidade pedagógica	3,0	3,27	0,82	5	5,10	8	8,16	41	41,84	44	44,90
Q5_6 favorece uma responsabilidade partilhada entre professores	4,0	3,37	0,79	5	5,10	4	4,08	39	39,80	50	51,02
Q5_7 consiste em encontros informais entre professores não organizados pela direção	2,0	2,09	0,89	34	34,69	21	21,43	43	43,88	0	0,00
Q5_8 reforça a coerência do Projeto educativo	3,0	3,29	0,84	5	5,10	9	9,18	37	37,76	47	47,96
Q5_9 consiste em encontros formais entre professores organizados pela direção	3,0	2,70	0,81	7	7,14	30	30,61	46	46,94	15	15,31

Q5_10 é um tempo perdido	1,0	1,55	0,86	64	65,31	18	18,37	12	12,24	4	4,08
Q5_11 consiste em encontros informais sugeridos pela direção	2,0	1,97	0,88	36	36,73	32	32,65	27	27,55	3	3,06

Considero que a articulação vertical entre ciclos...
(agrupamento Mega)

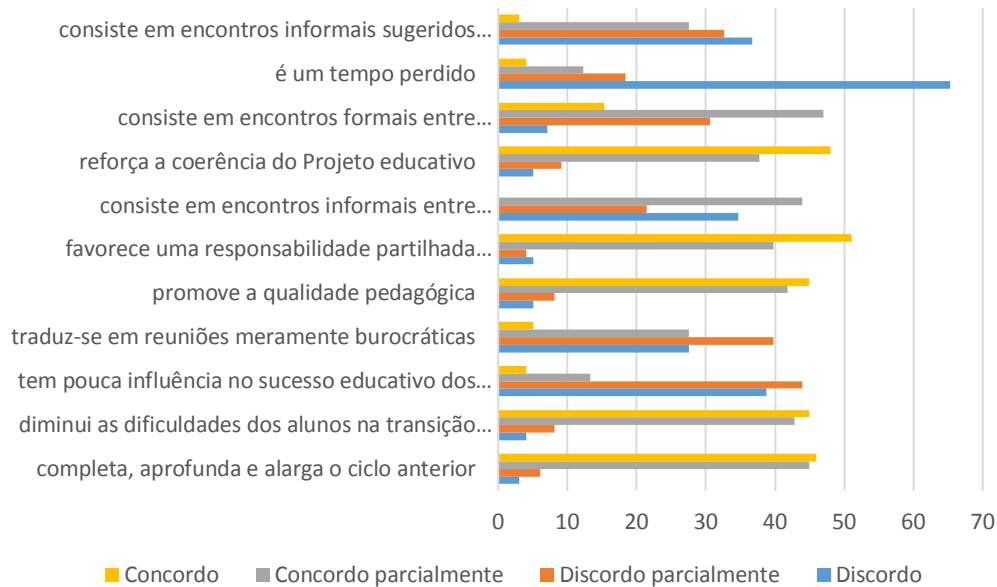


Figura 4.17. Conhecões de articulação vertical- agrupamento Mega

Retomando procedimentos anteriores, iremos iniciar a nossa análise adicionando os valores percentuais de concordância parcial e total e tendo em conta a média e o desvio padrão. Assim, destacamos que 90,82% dos professores consideram que a articulação “completa, aprofunda e alarga o ciclo anterior” (Q1) (M= 3,34; DP= 0,73) e a mesma percentagem afirma que “favorece uma responsabilidade partilhada entre professores” (Q6) (M= 3,34; DP= 0,73), constituindo valores significativos. Há 87,76% a afirmarem que “diminui as dificuldades dos alunos na transição de ciclos” (Q 8) (M= 3,29; DP= 0,79) e 86,74% dos professores estão de acordo que a articulação vertical “promove a qualidade pedagógica” (Q5) (M= 3,27; DP= 0,82). Os dados revelam, ainda, que 85,72% dos professores consideram que a articulação “reforça a coerência do Projeto educativo” (Q8) (M= 3,29; DP= 0,84).

De assinalar que 86,68% dos professores discordam que a articulação seja um “tempo perdido” (Q10) (M= 1,55; DP= 0,86), bem como 82,66% dos professores discordam da afirmação de que a articulação “tem pouca influência no sucesso educativo dos alunos”.

Estes dados parecem revelar um grau elevado de consciencialização da importância da articulação vertical, tanto ao nível da concordância no completamento e aprofundamento do ciclo anterior, como ao nível da discordância, onde os professores não entendem a articulação vertical como tempo perdido ou como tendo pouca influência no sucesso educativo dos alunos.

No que diz respeito à maior ou menor facilidade em articular com turmas de ciclos subsequentes, bem como a opinião dos professores no que refere ao facto de se priorizar determinada área curricular, os dados são apresentados na tabela e nos gráficos seguintes.

Tabela 4.11. Formas de articulação – agrupamento Mega

		Agrup. Mega	
		<i>n</i>	%
É mais fácil articular verticalmente através de Projetos Colaborativos que envolvem:	Turmas de ciclos subsequentes	62	63,92
	Turmas de ciclos não subsequentes	8	8,25
	Todos os ciclos de um agrupamento	27	27,84
Articular curricularmente entre ciclos tem mais sentido na área de	Português	39	39,80
	Matemática	39	39,80
	Em todas as áreas curriculares	61	62,24
	Em todas as áreas não curriculares	11	11,22

É mais fácil articular verticalmente através de Projetos Colaborativos que envolvem:
(agrupamento Mega)

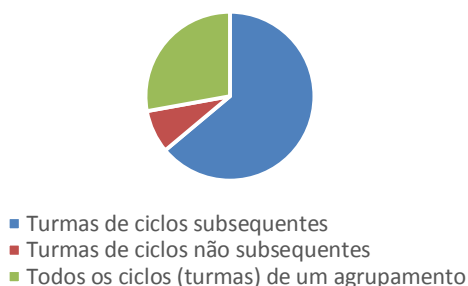


Figura 4.18. - Formas de articulação: ciclos - agrupamento Mega

A articulação é facilitada através projetos colaborativos para 63,92% de professores, parecendo mais lógica com ciclos subsequentes, tendo pouca expressão “as turmas de ciclos não subsequentes”. Estes dados permitem-nos entender que a articulação deveria fazer sentido em todos os anos e ciclos, não se limitando aos anos de transição.

Articular curricularmente entre ciclos tem mais sentido na área de...
(agrupamento Mega)

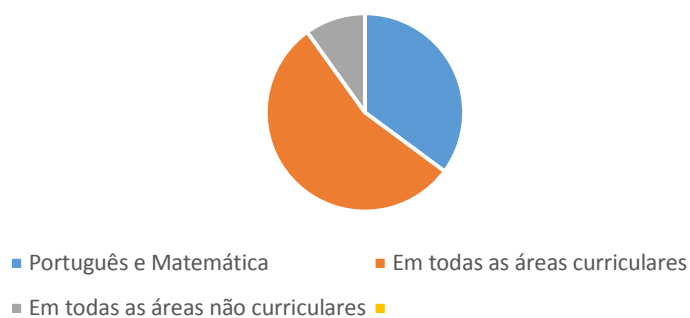


Figura 4.19. - Formas de articulação: áreas - agrupamento Mega

As orientações superiores afetam a importância que é atribuída à articulação curricular nas disciplinas de português (39,80%) e de matemática (39,80%). Contudo 62,24% dos professores entendem que a articulação curricular tem mais significado se se considerarem todas as áreas curriculares.

4.2.7. Condições para a concretização da articulação vertical

Neste ponto procuramos indagar acerca das implicações da articulação vertical, orientando as respostas dos professores, cujos resultados são apresentados na tabela e no gráfico seguintes, para um nível mais prático de realização.

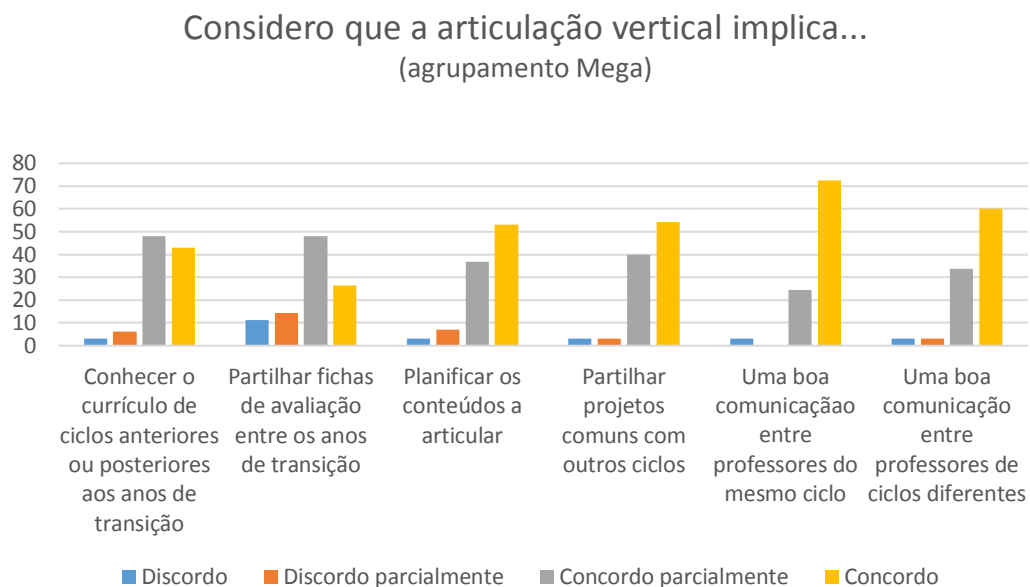


Figura 4.20. - Implicações da articulação vertical - agrupamento Mega

Como podemos observar pelo gráfico acima, a comunicação a nível horizontal e vertical é uma base fundamental para a realização da articulação vertical. Observemos mais detalhe na tabela 4.12.

Tabela 4.12. Implicações da articulação vertical – agrupamento Mega

"Considero que a articulação vertical implica..."	Discordo		Discordo parcialmente		Concordo parcialmente		Concordo				
	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>		
Q9_1 Conhecer o currículo de ciclos anteriores ou posteriores aos anos de transição	3,0	3,31	0,72	3	3,06	6	6,12	47	47,96	42	42,86
Q9_2 Partilhar fichas de avaliação entre anos de transição	3,0	2,90	0,92	11	11,22	14	14,29	47	47,96	26	26,53
Q9_3 Planificar os conteúdos a articular	4,0	3,40	0,76	3	3,06	7	7,14	36	36,73	52	53,06
Q9_4 Partilhar projetos comuns com outros ciclos	4,0	3,45	0,71	3	3,06	3	3,06	39	39,80	53	54,08
Q9_5 Uma boa comunicação entre professores do mesmo ciclo	4,0	3,66	0,64	3	3,06	0	,00	24	24,49	71	72,45
Q9_6 Uma comunicação entre professores de ciclos diferentes	4,0	3,51	0,71	3	3,06	3	3,06	33	33,67	59	60,20

Md-mediana; *M*- média; *DP*- Desvio-padrão

Analisando a tabela anterior constatamos que existe um elevado grau de concordância com as afirmações enunciadas, sendo a mais assinalada a opção que considera que a articulação vertical implica “Uma boa comunicação entre professores do mesmo ciclo” com 72,45% de respostas concordo (Q5) (M= 3,29; DP= 0,84), seguida de 60,20% para a afirmação de que a articulação vertical implica “Uma comunicação entre professores de ciclos diferentes”. Menos valorizada foi a opção relativa à importância da “partilha de fichas de avaliação entre os anos de transição” na promoção da articulação, com 26,53% de respostas concordo.

4.2.8. Aspetos potencializadores e constrangimentos na concretização da articulação vertical no agrupamento Mega

Os resultados sobre os aspetos que para os professores potenciam ou constroem a articulação vertical são apresentados na tabela e no gráfico que em seguida se apresenta.

Tabela 4.13. Fatores que potencializam a articulação vertical- agrupamento Mega.

	Md	M	DP	Discordo		Discordo parcialmente		Concordo parcialmente		Concordo	
				n	%	n	%	n	%	n	%
“A articulação vertical pode ser potencializada com...”											
Q10_1 Utilização de tecnologias de comunicação e informação	4,0	3,42	0,73	4	4,08	2	2,04	41	41,84	51	52,04
Q10_2 Comunicação entre as pessoas da escola	4,0	3,71	0,63	3	3,06	0	,00	19	19,39	76	77,55
Q10_3 Existência de espaços físicos partilhados por professores de vários ciclos	3,0	3,37	0,74	4	4,08	3	3,06	44	44,90	47	47,96
Q10_4 Cooperação entre os professores	4,0	3,76	0,61	3	3,06	0	,00	15	15,31	80	81,63
Q10_5 Participação dos professores na tomada de decisões	4,0	3,60	0,70	4	4,08	0	,00	27	27,55	67	68,37

Articulação vertical entre ciclos

Q10_6 Boas relações interpessoais entre os professores	4,0	3,64	0,69	3	3,06	3	3,06	20	20,41	72	73,47
Q10_7 Confiança nos órgãos diretivos	4,0	3,49	0,83	6	6,12	3	3,06	26	26,53	63	64,29
Q10_8 As turmas pertencerem ao espaço físico da sede do agrupamento	3,0	2,78	0,89	11	11,22	19	19,39	49	50,00	19	19,39
Q10_9 Um bom clima de agrupamento	4,0	3,64	0,72	4	4,08	2	2,04	19	19,39	73	74,49
Q10_10 Hábitos de partilha com professores do meu ciclo	4,0	3,67	0,64	3	3,06	0	,00	23	23,47	72	73,47
Q10_11 Hábitos de partilha com professores de outros ciclos	4,0	3,53	0,74	3	3,06	5	5,10	27	27,55	63	64,29
Q10_12 Integração numa equipa de trabalho colaborativo com ciclos diferentes	3,5	3,36	0,78	4	4,08	6	6,12	39	39,80	49	50,00
Q10_13 Realizar aulas partilhadas com alunos e professores de outros ciclos	3,0	2,87	0,88	9	9,18	18	18,37	48	48,98	23	23,47
Q10_14 A possibilidade de ser observado por um colega de outro ciclo no trabalho de sala de aula	3,0	2,70	0,89	12	12,24	21	21,43	49	50,00	16	16,33

Md-mediana; *M*- média; *DP*- Desvio-padrão.

A articulação vertical pode ser potencializada com...
(agrupamento Mega)

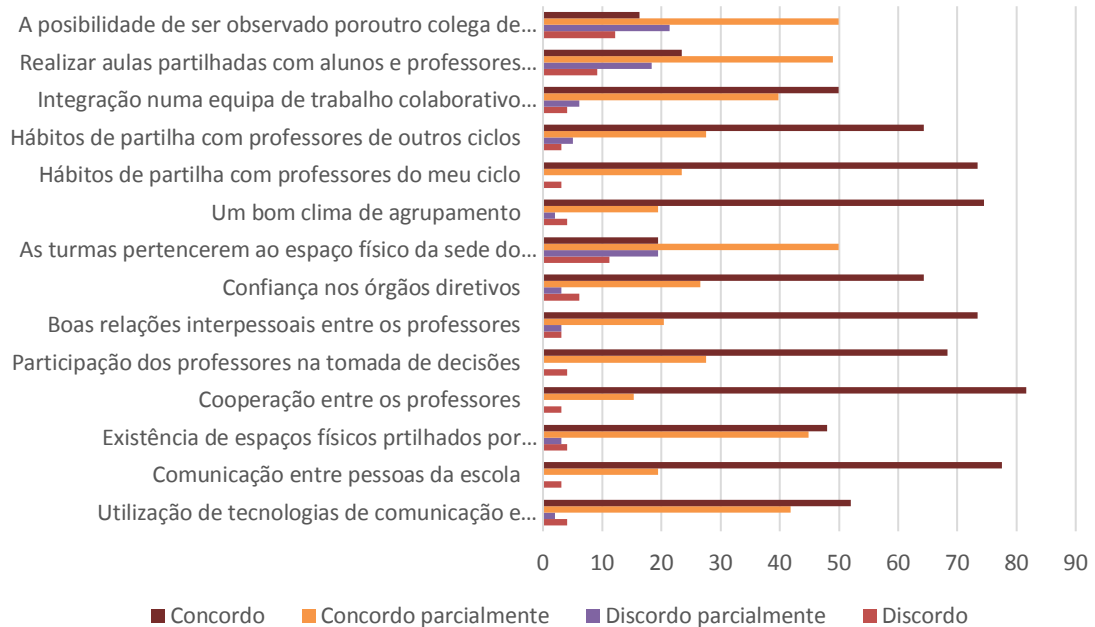


Figura 4.21 Fatores que potencializam a articulação vertical- agrupamento Mega

De um modo global, há uma percentagem significativa de concordância relativamente aos itens sugeridos. Destacamos como fatores que potenciam a articulação vertical a “cooperação entre os professores” com 96,94% de respostas concordo parcialmente e concordo (Q4) (M=3,76; DP= 0,61), a “comunicação entre as pessoas da escola” (Q2) (M=3,71; DP= 0,63) e os “hábitos de partilha com professores do meu ciclo” (Q10) (M=3,67; DP= 0,64). Segue-se com 93,88% de respostas as opções “boas relações interpessoais entre os professores” (Q6) (M=3,64; DP= 0,69), a “utilização de tecnologias de comunicação e informação” (Q1) (M=3,42; DP= 0,73) e “um bom clima de agrupamento” (Q9), (M=3,64; DP= 0,72).

De referir que há uma maior percentagem de professores respondentes que consideram que os “hábitos de partilha com professores do mesmo ciclo” (Q10) são mais potencializadores para a realização de articulação vertical do que os “hábitos de partilha com professores de outros ciclos” (Q11). Não podemos deixar de mencionar que o que

mais incomoda os professores é a observação de aulas por um colega de outro ciclo (Q14), com uma discordância global de 33,67%, seguido de 27,75% de respostas discordantes em aulas partilhadas com alunos e professores de outros ciclos (Q13).

Pela análise global da tabela os professores parecem priorizar a cooperação entre os professores, a comunicação entre as pessoas da escola e a interação entre ciclos de modo partilhado e os hábitos de partilha com professores do seu ciclo na concretização da articulação vertical. O aspeto menos valorizado como potencializador da articulação vertical é o que tem a ver com a observação do trabalho em sala de aula por um colega de outro ciclo.

No que diz respeito aos aspetos que podem constituir limitações na concretização da articulação vertical, a tabela e o gráfico seguintes apresentam os resultados obtidos.

Tabela 4.14. Fatores que limitam a articulação vertical- agrupamento Mega.

"a articulação vertical entre ciclos pode ser limitada com..."	Md	M	DP	Discordo		Discordo parcialmente		Concordo parcialmente		Concordo	
				n	%	n	%	n	%	n	%
Q11_1 A falta de tempo para articular	4,0	3,52	0,78	3	3,06	8	8,16	22	22,45	65	66,33
Q11_2 Ausência de espaços físicos para reuniões	3,0	2,94	0,94	9	9,18	19	19,39	39	39,80	31	31,63
Q11_3 Desconhecimento dos programas de outros ciclos	3,0	3,20	0,79	3	3,06	13	13,27	43	43,88	39	39,80
Q11_4 Ausência de hábitos de articulação	4,0	3,37	0,85	6	6,12	6	6,12	32	32,65	54	55,10
Q11_5 Desconhecimento sobre a organização de outros ciclos	3,0	3,28	0,80	4	4,08	9	9,18	41	41,84	44	44,90
Q11_6 Dificuldade de comunicação entre departamentos	3,0	3,27	0,79	4	4,08	9	9,18	42	42,86	43	43,88
Q11_7 Pouca receptividade de alguns professores	3,0	3,35	0,77	4	4,08	6	6,12	40	40,82	48	48,98
Q11_8 Existência de horários pouco flexíveis dos professores	4,0	3,45	0,75	4	4,08	3	3,06	36	36,73	55	56,12
Q11_9 Pela existência de turmas em escolas distantes da sede do agrupamento	3,0	3,11	0,78	4	4,08	13	13,27	49	50,00	32	32,65

Q11_10 Receio em dar a conhecer o trabalho a professores de outros ciclos	3,0	2,57	0,95	16	16,33	26	26,53	40	40,82	16	16,33
Q11_11 Ausência de laços de confiança entre os professores de outros ciclos	3,0	2,83	0,89	10	10,20	18	18,37	49	50,00	21	21,43

Md-mediana; *M*- média; *DP*- Desvio-padrão

A articulação vertical entre ciclos pode ser limitada com...
(agrupamento Mega)

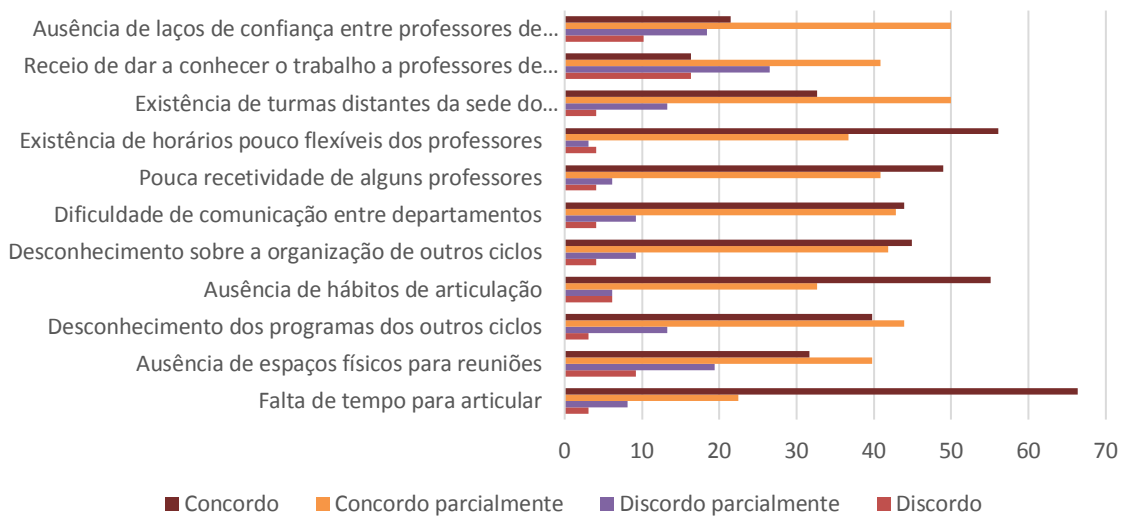


Figura 4.22. Fatores que limitam a articulação vertical- agrupamento Mega

Na análise da tabela destacamos que 92,85% (56,12% de concordância total) dos professores respondentes consideram que a “Existência de horários pouco flexíveis dos professores” (Q8) com $M=3,67$ e $DP= 0,64$ é um fator limitador da prática de articulação vertical entre ciclos. Também 89,80% referem como limitação a “Pouca recetividade de alguns professores” para articular (Q7) com $M=3,67$ e $DP= 0,64$ e 88,78% (Q1) com $M=3,67$ e $DP= 0,64$ a “falta de tempo para articular”. Segue-se com 87,75% de respostas a “Ausência de hábitos de articulação” (Q4) com $M=3,37$ e $DP= 0,81$, e com 86,74% de respostas aparecem duas limitações: “Desconhecimento sobre a organização de outros ciclos” (Q5) e a “Dificuldade de comunicação entre departamentos” (Q6), a primeira com $M=3,28$ e $DP= 0,80$ e a segunda com $M=3,27$ e $DP= 0,79$, valores muito próximos e consistentes. Ainda

com valores elevados (83,68% de respostas, com $M=3,20$ e $DP= 0,79$) enquanto limitadores da prática de articulação, surge o “Desconhecimento dos programas de outros ciclos”. Destacamos, ainda, que 82,65% de professores respondentes consideram que a “existência de turmas em escolas distantes da sede do agrupamento” (Q9) ($M=3,11$ e $DP= 0,78$) traduz uma limitação à prática de articulação vertical. Menos visto como uma limitação a “Ausência de espaços físicos para reuniões” com 71,42% (Q2), bem como a “Ausência de laços de confiança entre os professores de outros ciclos” (Q11).

De destacar como menos valorizado enquanto constrangedor na prática de articulação vertical, destacamos o “Receio em dar a conhecer o trabalho a professores de outros ciclos” com 42,86% com $M=2,83$ e $DP= 0,89$, refletindo alguma abertura dos professores em termos de confiança e partilha de conhecimento.

Em suma, podemos enfatizar que a principal limitação está relacionada com a existência de horários pouco flexíveis dos professores, a falta de tempo para articular, bem como poucos hábitos de articulação e o desconhecimento sobre a organização e os programas de outros ciclos.

4.2.9. Práticas de articulação vertical no agrupamento Mega

Procuramos também averiguar as práticas de articulação vertical, em termos de ocorrências, no sentido de perceber a relação entre o que os professores pensam sobre a articulação e o que na prática aconteceu. A tabela que se apresenta e o gráfico seguinte dão conta de ocorrências de certas ações realizadas durante o ano letivo anterior ao ano em que foi aplicado o questionário.

Tabela 4.15 - Práticas de articulação vertical – agrupamento Mega.

“Na minha prática pedagógica, durante o ano letivo anterior eu...”	Nenhuma ocorrência	1-3 ocorrências	3-5 ocorrências	Mais do que 5 ocorrências
Q12_1 realizei articulação vertical com o consentimento da direção do agrupamento mas sem acompanhamento desta no processo	47,15	34,69	11,22	8,16
Q12_2 realizei articulação vertical com o consentimento da direção e acompanhamento desta no processo	46,34	33,67	10,20	3,06

Q12_3 participei em reuniões de articulação quando solicitado	24,39	42,86	13,27	6,12
Q12_4 tive iniciativas que promovem a articulação vertical	41,46	42,86	15,31	5,10
Q12_5 partilhei fichas de avaliação entre os anos de transição	56,10	26,53	11,22	10,20
Q12_6 partilhei aulas com outros ciclos de ensino	75,61	15,31	7,14	4,08
Q12_8 participei em projetos de interesse comum com outros ciclos de ensino	30,89	44,90	16,33	8,16
Q12_9 participei em projetos sem interesses comuns com outros ciclos de ensino	59,35	32,65	10,20	1,02

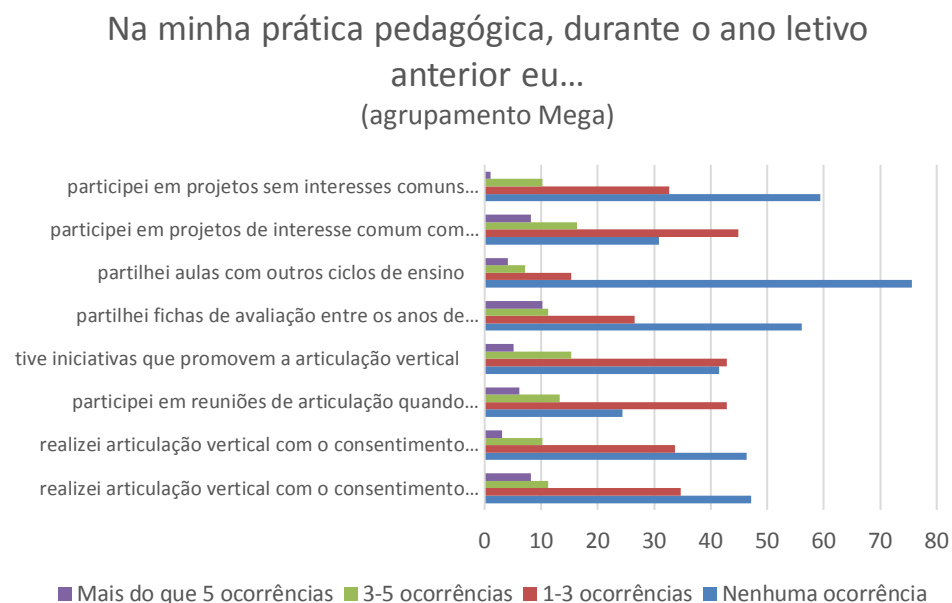


Figura 4.23. Práticas de articulação vertical – agrupamento Mega.

Como podemos observar pela tabela acima representada, os dados de maior expressão são os que se referem a “nenhuma ocorrência”, entre os quais se destaca, se o professor partilhou aulas com outros ciclos de ensino (Q6) com uma expressão de 75,61% de respostas, seguido de 59,35% para a opção “particpei em projetos sem interesses comuns com outros ciclos de ensino” (Q9) e 56,10% de respostas para a opção “partilhei fichas de avaliação entre os anos de transição” (Q5). Ainda com respostas entre os 40% e os 50% surge sem nenhuma ocorrência a afirmação “realizei articulação vertical com o consentimento da direção do agrupamento, mas sem acompanhamento desta no

processo” (Q1) com 47,15% de respostas e 46,34% para a opção “realizei articulação vertical com o consentimento da direção e acompanhamento desta no processo” (Q2) e, por fim, 41,46% de respostas para “tive iniciativas que promovem a articulação vertical” (Q12).

A maior visibilidade de ocorrências faz-se notar entre 1-3 ocorrências, em particular, 44,90% de respostas para a opção “participei em projetos de interesse comum com outros ciclos de ensino” (Q8) e com 42,86% para a participação e reuniões de articulação quando solicitado (Q3) ou para as iniciativas de articulação vertical, com 42,86% de respostas (Q4). Perante os resultados apresentados entendemos que a articulação ainda está a iniciar o seu percurso, dado que a expressão dominante é a pouca ocorrência de momentos e/ou ações que os professores considerem de articulação vertical. Quando existe articulação, esta concretiza-se ao nível de projetos de interesse comum para outros ciclos, o que sendo um fator positivo em termos de dinâmica, corresponde a uma certa obrigatoriedade na participação das reuniões previstas para esse efeito.

4.2.10. Práticas de colaboração entre os professores Mega

Não nos podíamos limitar à análise de ocorrências e, nesse sentido, procuramos conhecer a posição dos professores relativamente à necessidade de partilha ou não de alguma ideia que pudesse enriquecer o trabalho de uma turma, mas sobretudo ampliar e comunicar estratégias pedagógicas que servissem outros ciclos. Conhecer os locais de realização das reuniões seria igualmente importante, bem como a frequência de reuniões onde os professores reconhecessem que existiu trabalho colaborativo com outro ciclo igual ou diferente daquele no qual o professor se localiza. Os resultados são apresentados na tabela e no gráfico, que em seguida se apresentam.

Tabela 4.16 – Práticas colaborativas – agrupamento Mega.

Se me ocorre uma estratégia que considero válida do ponto de vista pedagógico...	Md	M	DP	discordo totalmente		discordo parcialmente		concordo parcialmente		concordo totalmente	
				n	%	n	%	n	%	n	%
Q8_1 utilizo-a para enriquecer o trabalho com a minha turma	4,0	3,66	,69	4	4,08	0	,00	21	21,43	73	74,49

Q8_2 partilho-a com outros professores do mesmo ciclo	4,0	3,59	,66	3	3,06	0	,00	31	31,63	64	65,31
Q8_3 partilho-a com outros professores de ciclos diferentes com anos de transição	3,0	3,00	,81	5	5,10	17	17,35	49	50,00	27	27,55
Q8_4 partilho-a com professores de ciclos diferentes sem atender aos anos de transição	3,0	2,69	,91	11	11,22	27	27,55	41	41,84	19	19,39

Md-mediana; *M*- média; *DP*- Desvio-padrão.

Se me ocorre uma estratégia que considero válida do ponto de vista pedagógico... (agrupamento mega)

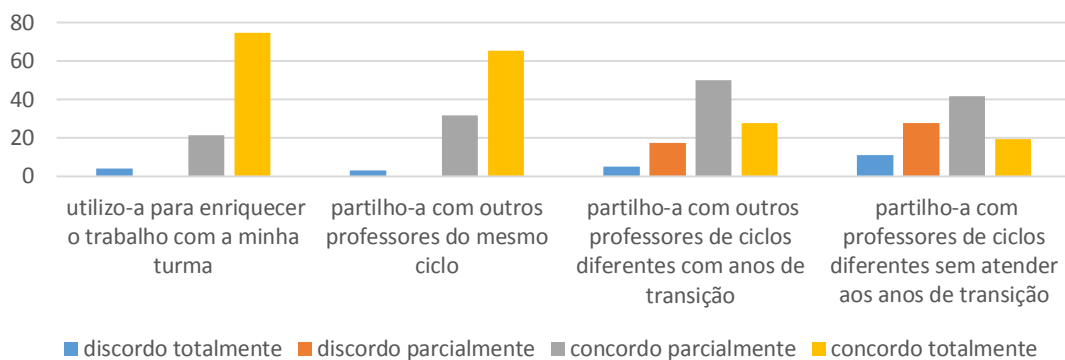


Figura 4.24. Práticas colaborativas – agrupamento Mega.

Pela análise da tabela podemos verificar que “Se me ocorre uma estratégia que considero válida do ponto de vista pedagógico...” o professor prefere partilhar essa ideia “com outros professores do mesmo ciclo” (Q2) em 95% de respostas, seguido da sua utilização “para enriquecer o trabalho com a minha turma” (Q1) com uma expressão percentual de 94% de respostas. As respostas traduzem uma preferência por usar na sua turma, mas também por partilhar e quando a partilha ocorre, parece que os professores ao terem uma estratégia pedagógica válida preferem partilhá-la “com outros professores de ciclos diferentes com anos de transição” (Q3) com 83,68% de respostas, do que partilhá-la “com professores de ciclos diferentes sem atender aos anos de transição” (Q4) com 60% de respostas.

Relativamente à prática do trabalho colaborativo, no qual se abordam iniciativas formais ou informais nas reuniões de articulação, as respostas dos professores são apresentadas na tabela e no gráfico seguintes. Foram realizadas perguntas quanto à frequência das

reuniões onde existiu trabalho colaborativo primeiramente com outro ciclo diferente daquele onde determinado professor se localiza e, também, sobre a frequência das reuniões onde existiu trabalho colaborativo com professores do mesmo ciclo.

Tabela 4.17. - Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com um ciclo diferente – agrupamento Mega.

“Frequência das reuniões onde existiu trabalho colaborativo com outro ciclo diferente do seu...”	Nenhuma ocorrência	1 ocorrência	2-3 ocorrências	4 ou mais ocorrências
Q13_1 Reunião num espaço e tempo proposto de modo formal pela direção	40,82	12,24	33,67	13,27
Q13_2 Reunião num espaço e tempo proposto de modo informal por qualquer professor	55,10	12,24	23,47	9,18
Q13_3 Reunião fora do espaço escolar	80,61	3,06	13,27	3,06
Q13_4 Reunião fora do horário profissional	65,31	7,14	20,41	7,14

Frequência das reuniões onde existiu trabalho colaborativo com outro ciclo (agrupamento mega)

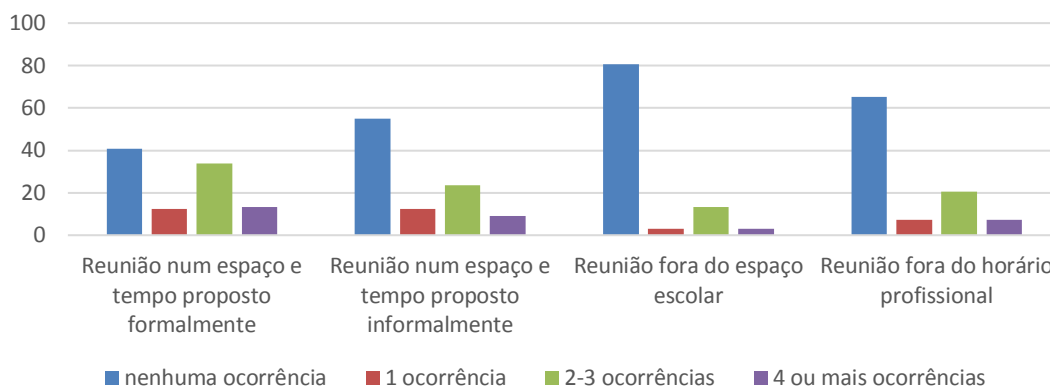


Figura 4.25. Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com um ciclo diferente – agrupamento Mega.

Em relação à frequência das reuniões onde existiu trabalho colaborativo com outro ciclo diferente do ciclo onde o professor leciona existe uma elevada percentagem de respostas “nenhuma ocorrência”, destacando-se a “Reunião fora do espaço escolar” com 80,61% (Q3), seguido da “Reunião num espaço e tempo proposto de modo informal por qualquer

professor” com 55,10% de respostas (Q2). As reuniões fora do espaço escolar não parecem ser desejadas pelos professores bem como as reuniões visando a articulação vertical num espaço e tempo proposto de modo informal por qualquer professor. Considerando as ocorrências 1-4, podemos verificar que 59,18% dos professores afirmam que as reuniões se realizaram “num espaço e tempo proposto de modo formal pela direção” (Q1), sendo que 44,89% (Q2) de respostas referem que as reuniões ocorreram “num espaço e tempo proposto de modo informal”. Relativamente à localização no mesmo intervalo de ocorrências temos 34,69% para reuniões “fora do horário profissional” (Q4) e apenas 19,87% das reuniões “fora do espaço escolar” (Q3).

Em suma, podemos destacar em termos globais que nas reuniões onde existiu trabalho colaborativo com outro ciclo, que não o que o professor leciona, se situam sobretudo no espaço e tempo proposto pela direção, parecendo existir pouca autonomia por parte dos professores na promoção desse tipo de reuniões.

As mesmas questões foram colocadas, mas agora considerando a ocorrência de reuniões onde existiu trabalho colaborativo no interior do mesmo ciclo e, neste caso, a frequência aumenta, como veremos na próxima tabela e correspondente gráfico.

Tabela 4.18. - Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com o mesmo ciclo – agrupamento Mega.

“Frequência das reuniões onde existiu trabalho colaborativo com professores do mesmo ciclo...”	Nenhuma ocorrência	1 ocorrência	2-3 ocorrências	4 ou mais ocorrências
Q14_1 Reunião num espaço e tempo proposto de modo formal pela direção	13,64	0,00	9,09	77,27
Q14_2 Reunião num espaço e tempo proposto de modo informal por qualquer professor	15,91	6,82	18,18	59,09
Q14_3 Reunião fora do espaço escolar	36,36	6,82	22,73	34,09
Q14_4 Reunião fora do horário profissional	13,64	4,55	20,45	61,36

FREQUÊNCIA DAS REUNIÕES ONDE EXISTIU
TRABALHO COLABORATIVO NO MESMO CICLO
(AGRUPAMENTO MEGA)

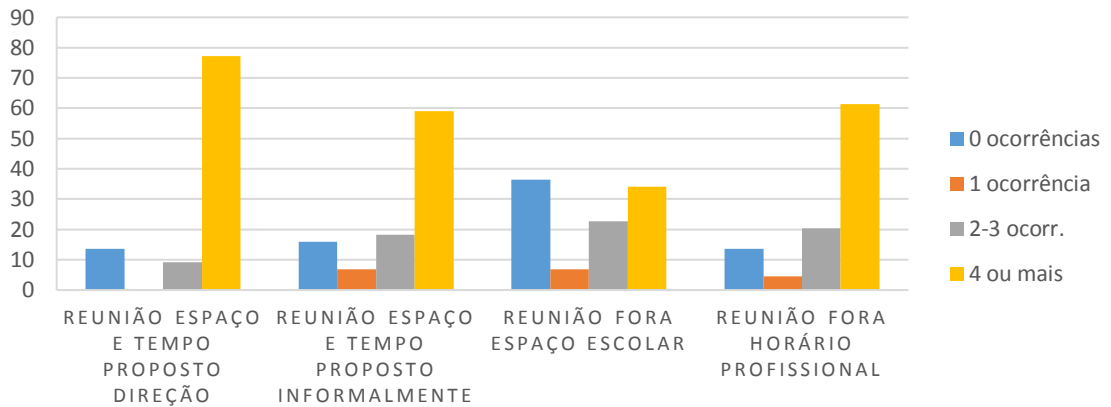


Figura 4.26. Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com um ciclo diferente – agrupamento Mega.

Em relação às reuniões onde existiu trabalho colaborativo dentro do mesmo ciclo, há uma elevada percentagem. Assim, surge com 86,36% de respostas a realização de reuniões “num espaço e tempo proposto de modo formal pela direção” (Q1) e a localização “fora do horário profissional” (Q4), o que confirma a importância da direção na marcação dessas reuniões e a formalidade e a obrigatoriedade em termos de dinâmica do agrupamento. Também a realização de reuniões “num espaço e tempo proposto de modo informal por qualquer professor” (Q2) apresenta 84,09% de respostas e, finalmente, “fora do espaço escolar” com 62,64% de respostas.

O confronto destes últimos resultados com os anteriores permite-nos observar a existência de um maior hábito na realização de reuniões onde se pratica o trabalho colaborativo com professores do mesmo ciclo do que de reuniões de professores de diferentes ciclos.

4.3. Análise comparativa entre os agrupamentos

A análise comparativa e inferencial entre os agrupamentos pretendeu averiguar como inicialmente se tinha previsto, se a variação estrutural dos agrupamentos influenciava a

articulação vertical entre ciclos, sabendo também que os agrupamentos investigados apresentam diferenças ao nível da sua formação e história.

O agrupamento Alfa é o de menores dimensões, tanto em termos geográficos como ao nível do índice populacional, as unidades educativas concentram-se em redor deste agrupamento distando poucos quilómetros do mesmo e entre si. O agrupamento Mega reúne maior número de unidades educativas, ocupa uma área geográfica maior e um povoamento mais disperso, bem como as unidades educativas que o integram.

Os resultados comparativos que em seguida se expõem dão-nos a noção de que independentemente de estarmos perante um agrupamento de estrutura vertical simples (Alfa), ou nos encontrarmos no seio de um Mega agrupamento (Mega). As opiniões dos professores relativamente à articulação vertical divergem pouco, o que nos permite inferir que as limitações, a potenciação ou o trabalho colaborativo entre outros aspetos comparados, não são influenciados por uma estrutura maior ou menor de um agrupamento.

A tabela que de seguida se apresenta revela-nos uma comparação entre os dois agrupamentos investigados, ao nível do conceito de articulação.

Tabela 4.19. – Conceções de articulação vertical- Diferenças entre agrupamentos: teste U de Mann-Whitney.

Considero que a articulação vertical entre ciclos...	Média de postos			
	<i>Alfa</i>	<i>Mega</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Q5_1 completa, aprofunda e alarga o ciclo anterior	107,33	115,60	5576,000	,288
Q5_2 diminui as dificuldades dos alunos na transição de ciclos	107,75	115,08	5627,000	,349
Q5_3 tem pouca influência no sucesso educativo dos alunos	126,54	91,49	4115,000	,000**
Q5_4 traduz-se em reuniões meramente burocráticas	117,30	103,09	5251,500	,085
Q5_5 promove a qualidade pedagógica	110,23	111,97	5932,000	,823
Q5_6 favorece uma responsabilidade partilhada entre professores	109,04	113,46	5786,000	,569
Q5_7 consiste em encontros informais entre professores não organizados pela direção	110,75	111,32	5996,000	,945

Q5_8 reforça a coerência do Projeto educativo	106,80	116,27	5510,500	,233
Q5_9 consiste em encontros formais entre professores organizados pela direção	115,39	105,48	5486,500	,215
Q5_10 é um tempo perdido	118,05	102,15	5160,000	,040*
Q5_11 consiste em encontros informais sugeridos pela direção	115,39	105,49	5487,000	,228

Média de postos – Mean rank; * p<..05; ** p<.01.

As opiniões expressas pelos docentes dos dois agrupamentos não diferem estatisticamente na maior parte dos itens. Os docentes do agrupamento Alfa mostraram significativamente maior concordância com a afirmação “tem pouca influência no sucesso educativo dos alunos” que os docentes do agrupamento Mega (U=4115.00, p=.000). Também no item “é um tempo perdido” o agrupamento Alfa assinalou significativamente maior concordância (U=5160.00, p=.040).

A tabela seguinte mostra-nos a maior ou menor facilidade entre os agrupamentos em articular verticalmente através de projetos colaborativos.

Tabela 4.20. – Formas de articulação: tipos de turmas - Diferenças entre agrupamentos: teste de Qui-quadrado.

É mais fácil articular verticalmente através de Projetos Colaborativos que envolvem:	Alfa		Mega		χ^2	p
	n	%	n	%		
Turmas de ciclos subsequentes	85	69,67	62	63,92	1.885	.390
Turmas de ciclos não subsequentes	5	4,10	8	8,25		
Todos os ciclos de um agrupamento	32	26,23	27	27,84		

Podemos observar que relativamente a que turmas ou ciclos é mais fácil articular, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre agrupamentos (χ^2 (2) =1.885, p=.390).

A tabela que de seguida se apresenta refere-nos se comparativamente existem áreas curriculares privilegiadas para articular verticalmente ou não.

Tabela 4.21. – Formas de articulação: áreas - Diferenças entre agrupamentos: teste de Qui-quadrado.

	Alfa		Mega		χ^2	p
	n	%	n	%		
Português	47	38,21	39	39,80	0,058	,810
Matemática	46	37,40	39	39,80	0,132	,716
Todas as áreas curriculares	73	59,35	61	62,24	0,192	,662
Todas as áreas não curriculares	23	18,70	11	11,22	2,341	,126

Não foram observadas diferença estatisticamente significativas entre agrupamentos no que diz respeito às áreas em que é mais pertinente fazer a articulação vertical. Observando-se que ambos os agrupamentos valorizam todas as áreas curriculares.

A tabela seguinte apresenta-nos a comparação entre agrupamentos relativamente à maior ou menor propensão dos professores para a partilha de uma estratégia considerada válida em termos pedagógicos a nível individual.

Tabela 4.22. – Práticas colaborativas - Diferenças entre agrupamentos: teste U de Mann-Whitney.

Se me ocorre uma estratégia que considero válida do ponto de vista pedagógico...	Média de postos		U	p
	Alfa	Mega		
Q8_1 utilizo-a para enriquecer o trabalho com a minha turma	112,31	109,36	5866,00	,647
Q8_2 partilho-a com outros professores do mesmo ciclo	112,78	108,76	5807,50	,570
Q8_3 partilho-a com outros professores de ciclos diferentes com anos de transição	107,93	114,85	5649,50	,388
Q8_4 partilho-a com professores de ciclos diferentes sem atender aos anos de transição	108,55	114,08	5725,50	,504

Média de postos – Mean rank.

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas na partilha de estratégias.

A tabela seguinte permite-nos comparar algumas implicações inerentes à articulação vertical tais como o conhecimento do currículo, a partilha de informação ou a comunicação.

Tabela 4.23. – Implicações da articulação vertical - Diferenças entre agrupamentos: teste U de Mann-Whitney.

“Considero que a articulação vertical implica...”	Média de postos			
	<i>Alfa</i>	<i>Mega</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Q9_1 Conhecer o currículo de ciclos anteriores ou posteriores aos anos de transição	114,24	106,94	5629,00	,350
Q9_2 Partilhar fichas de avaliação entre anos de transição	109,71	112,62	5868,00	,715
Q9_3 Planificar os conteúdos a articular	105,68	117,67	5373,00	,127
Q9_4 Partilhar projetos comuns com outros ciclos	105,16	118,33	5308,50	,088
Q9_5 Uma boa comunicação entre professores do mesmo ciclo	109,30	113,13	5818,00	,577
Q9_6 Uma comunicação entre professores de ciclos diferentes	110,79	111,26	6001,50	,950

Média de postos – Mean rank.

No que diz respeito às implicações da articulação vertical não foi observada qualquer diferença estatisticamente significativa entre agrupamentos.

A tabela que de seguida se apresenta permitiu-nos averiguar as diferenças entre os agrupamentos ao nível de aspetos que podem potenciar a articulação vertical entre os ciclos.

Tabela 4.24. – Fatores que potencializam a articulação vertical - Diferenças entre agrupamentos: teste U de Mann-Whitney.

“A articulação vertical pode ser potencializada com...”	Média de postos			
	<i>Alfa</i>	<i>Mega</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Q10_1 Utilização de tecnologias de comunicação e informação	111,49	110,39	5967,00	,886
Q10_2 Comunicação entre as pessoas da escola	103,50	120,41	5105,00	,016*
Q10_3 Existência de espaços físicos partilhados por professores de vários ciclos	109,50	112,88	5842,50	,663
Q10_4 Cooperação entre os professores	106,72	116,37	5501,00	,131
Q10_5 Participação dos professores na tomada de decisões	108,29	114,40	5693,50	,397
Q10_6 Boas relações interpessoais entre os professores	112,43	109,21	5851,50	,624
Q10_7 Confiança nos órgãos diretivos	112,40	109,24	5855,00	,664
Q10_8 As turmas pertencerem ao espaço físico da sede do agrupamento	112,86	108,67	5798,50	,602
Q10_9 Um bom clima de agrupamento	110,74	111,32	5995,50	,931

Q10_10 Hábitos de partilha com professores do meu ciclo	109,89	112,40	5890,00	,710
Q10_11 Hábitos de partilha com professores de outros ciclos	107,30	115,65	5571,50	,266
Q10_12 Integração numa equipa de trabalho colaborativo com ciclos diferentes	108,69	113,90	5743,00	,504
Q10_13 Realizar aulas partilhadas com alunos e professores de outros ciclos	104,74	118,85	5257,50	,079
Q10_14 A possibilidade de ser observado por um colega de outro ciclo no trabalho de sala de aula	101,44	122,99	4851,50	,008**

Média de postos – Mean rank; * p<.05; ** p<.01.

A potencialização da articulação vertical com a comunicação entre pessoas da escola e com “a possibilidade de ser observado por um colega de outro ciclo no trabalho de sala de aula” recebe significativamente maior concordância dos respondentes de Mega ($U=5967.00$, $p=.016$; $U=4851.50$, $p=.008$). As diferenças não foram estatisticamente significativas nos restantes itens.

A tabela seguinte apresenta-nos a comparação entre os agrupamentos ao nível de possíveis limitações tais como a falta de tempo para articular ou a ausência de hábitos entre outras.

Tabela 4.25. – Fatores que limitam a articulação vertical - Diferenças entre agrupamentos: teste U de Mann-Whitney.

“A articulação vertical entre ciclos pode ser limitada com...”	Média de postos			
	<i>Alfa</i>	<i>Mega</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Q11_1 A falta de tempo para articular	79,55	150,47	2159,000	,000**
Q11_2 Ausência de espaços físicos para reuniões	125,96	92,22	4186,500	,000**
Q11_3 Desconhecimento dos programas de outros ciclos	123,48	95,33	4491,500	,000**
Q11_4 Ausência de hábitos de articulação	94,75	131,40	4028,000	,000**
Q11_5 Desconhecimento sobre a organização de outros ciclos	105,66	117,70	5370,000	,131
Q11_6 Dificuldade de comunicação entre departamentos	112,24	109,45	5875,000	,722
Q11_7 Pouca receptividade de alguns professores	105,41	118,01	5340,000	,111
Q11_8 Existência de horários pouco flexíveis dos professores	100,20	124,56	4698,500	,002**
Q11_9 Pela existência de turmas em escolas distantes da sede do agrupamento	118,15	102,02	5147,000	,040*
Q11_10 Receio em dar a conhecer o trabalho a professores de outros ciclos	136,28	79,27	2917,000	,000**
Q11_11 Ausência de laços de confiança entre os professores de outros ciclos	124,68	93,83	4344,500	,000**

Média de postos – Mean rank; * p<.05; ** p<.01.

Os docentes do agrupamento Mega relatam significativamente mais falta de tempo para articular ($U=2159.00$, $p=.000$), maior ausência de hábitos de articulação ($U=4028.00$, $p=.000$), horários pouco flexíveis ($U=4698.50$, $p=.002$).

Maior concordância foi obtida da parte dos sujeitos do agrupamento Alfa, relativamente à ausência de espaços físicos para reuniões ($U=4186,50$, $p=.000$), desconhecimento dos programas de outros ciclos ($U=4491,50$, $p=.000$), pela existência de turmas em escolas distantes da sede do agrupamento ($U=5147,00$, $p=.040$), receio em dar a conhecer o trabalho a professores de outros ciclos ($U=2917,00$, $p=.000$) e ausência de laços de confiança entre os professores de outros ciclos ($U=4344,50$, $p=.000$).

A próxima tabela compara informação relativamente às práticas de articulação vertical entre os agrupamentos.

Tabela 4.26. – Práticas de articulação vertical - Diferenças entre agrupamentos: teste U de Mann-Whitney.

"Na minha prática pedagógica, durante o ano letivo anterior eu..."	Média de postos		U	p
	Alfa	Mega		
Q12_1 realizei articulação vertical com o consentimento da direção do agrupamento, mas sem acompanhamento desta no processo	112,41	109,23	5854,00	,694
Q12_2 realizei articulação vertical com o consentimento da direção e acompanhamento desta no processo	115,09	105,86	5523,50	,243
Q12_3 participei em reuniões de articulação quando solicitado	121,60	97,69	4723,00	,003**
Q12_4 tive iniciativas que promovem a articulação vertical	111,71	110,11	5940,00	,845
Q12_5 partilhei fichas de avaliação entre os anos de transição	109,53	112,85	5846,00	,672
Q12_6 partilhei aulas com outros ciclos de ensino	110,04	112,20	5909,00	,743
Q12_8 participei em projetos de interesse comum com outros ciclos de ensino	111,64	110,19	5948,00	,859
Q12_9 participei em projetos sem interesses comuns com outros ciclos de ensino	109,97	112,30	5900,00	,760

Média de postos – Mean rank; * $p<.05$; ** $p<.01$.

No agrupamento Alfa os docentes afirmaram ter mais frequentemente participado em reuniões de articulação quando solicitados que os seus colegas do agrupamento Mega ($U=4723.00$, $p=.003$).

A tabela que de seguida se apresenta compara-nos a frequência das reuniões onde existiu trabalho colaborativo com outro ciclo.

Tabela 4.27. – Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com um ciclo diferente - Diferenças entre agrupamentos: teste U de Mann-Whitney.

“Frequência das reuniões onde existiu trabalho colaborativo com outro ciclo diferente do seu.”	Média de postos			
	<i>Alfa</i>	<i>Mega</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Q13_1 Reunião num espaço e tempo proposto de modo formal pela direção	116,11	104,58	5398,000	,161
Q13_2 Reunião num espaço e tempo proposto de modo informal por qualquer professor	114,11	107,10	5645,000	,376
Q13_3 Reunião fora do espaço escolar	116,30	104,35	5375,500	,068
Q13_4 Reunião fora do horário profissional	122,59	96,46	4602,000	,001**

Média de postos – Mean rank; ** p<.01.

Os docentes do agrupamento Alfa referem maior frequência de reuniões fora do horário profissional que os docentes do agrupamento Mega (U=4602.00, p=.001). Nos restantes itens não se verificaram diferenças significativas.

A tabela seguinte compara-nos a frequência das reuniões onde existiu trabalho colaborativo com o ciclo onde cada professor se encontra.

Tabela 4.28. – Frequência de reuniões de trabalho colaborativo com o mesmo ciclo - Diferenças entre agrupamentos: teste U de Mann-Whitney.

“frequência das reuniões onde existiu trabalho colaborativo com professores do mesmo ciclo”	Média de postos			
	<i>Alfa</i>	<i>Mega</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Q14_1 Reunião num espaço e tempo proposto de modo formal pela direção	117,50	102,85	5228,00	,063
Q14_2 Reunião num espaço e tempo proposto de modo informal por qualquer professor	116,37	104,27	5367,00	,135
Q14_3 Reunião fora do espaço escolar	123,24	95,64	4522,00	,000**
Q14_4 Reunião fora do horário profissional	123,67	95,09	4468,00	,000**

Média de postos – Mean rank.

No agrupamento Alfa é referida maior frequência a reuniões fora do espaço escolar (U=4522.00, p=.000) e fora do horário profissional (U=4468.00, p=.000).

A análise atrás exposta permite concluir que apesar de cada contexto se diferenciar pela sua dimensão, história e complexidade na organização de cada um dos agrupamentos constatamos que estas diferenças não influem nas conceções e nas práticas de articulação vertical. No capítulo seguinte vamos discutir os resultados obtidos e procurar possíveis explicações com base no quadro teórico construído que ajudem a compreender esses mesmos resultados.

Capítulo V – Discussão dos resultados

O quinto capítulo encontra-se organizado em torno das principais questões da investigação, relembrando todo o enquadramento teórico que fundamenta a investigação, com vista à discussão dos resultados obtidos. Destacamos que estes foram recolhidos através das entrevistas aos diretores, da aplicação de questionários aos professores, das atas de reuniões dos diversos departamentos onde a articulação vertical foi assunto e do projeto educativo de cada um dos agrupamentos em estudo, entre outros documentos.

A primeira questão de investigação pretendia indagar como é que nos agrupamentos em estudo se praticava a articulação preconizada nos normativos legislativos, nos vários níveis e ciclos de ensino. Com a segunda questão de investigação pretendia-se averiguar as perceções e conceções dos professores e dos diretores relativamente ao conceito de articulação vertical. A terceira visava revelar as formas organizativas, que são utilizadas para promover a articulação vertical e identificar os processos comunicativos na veiculação da informação. Com a quarta questão pretendia-se perceber como se realizava a articulação vertical entre ciclos ao nível do desenvolvimento curricular, em cada um dos agrupamentos. A quinta questão tinha como objetivo analisar como a articulação vertical promovia as aprendizagens dos alunos nos agrupamentos em estudo. Por último, a sexta questão interrogava se determinada cultura de escola seria facilitadora ou não, neste processo de articulação.

5.1. Dos normativos às práticas de articulação vertical.

Por motivos de clareza iremos subdividir este ponto em dois subpontos. O primeiro caracteriza os agrupamentos incidindo na temática analisada, fazendo uma súmula de acordo com a particularidade de cada estudo de caso, analisando a singularidade de cada diretor e toda a orgânica que envolve a direção e se espelha através dos documentos orientadores produzidos por cada agrupamento. O segundo traduz a opinião dos professores inquiridos nos dois agrupamentos, que com a análise inferencial se constatou a existência de convergência nas práticas de articulação nos dois agrupamentos, não havendo, assim, necessidade de apresentar possíveis diferenças entre os mesmos.

5.2. A dinâmica da implementação da articulação nos agrupamentos

A estrutura base da articulação vertical são os normativos, no entanto para muitos autores, de que se destacam Nóvoa (1992) e Perrenoud (2004), não se tornam suficientes para garantir uma implementação eficaz. Recordamos que a articulação vertical entre níveis e ciclos de ensino nos remete para a LBSE n.º 46/86, onde se sublinha que “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”. Desse marco histórico de 1986 até à recente legislação de 2012, ressaltam os ajustes estruturais de rentabilização de recursos humanos e materiais numa lógica de verticalidade, perdendo-se por vezes o objetivo central, que é o sucesso educativo dos alunos, o respeito pelo seu desenvolvimento global e a sua integração plena no sistema educativo. A supremacia das disciplinas de português e matemática e a exposição competitiva de dados estatísticos reveladores de maior eficácia e rendimento, revelam alguma tendência em esquecer a vertente das relações humanas de toda a comunidade educativa e em particular dos professores e alunos, alicerces fundamentais do sistema educativo.

O agrupamento de escolas Alfa é o menor agrupamento vertical na presente investigação, considerando o número de alunos, sendo as escolas do 1.º ciclo e pré-escolar próximas geograficamente, da sede do agrupamento e de uma menor extensão. A sua organização vertical resultou da agregação das escolas do Pré-escolar, do 1.º CEB e do 2.º CEB, ao agrupamento vertical constituído apenas pelo 3.ºCEB, desde 2010.

Neste agrupamento existem evidências de que se pratica a articulação vertical, apesar de não existir um projeto que vise a articulação vertical, como referiu o diretor na entrevista. Contudo, verifica-se a nível informal em projetos colaborativos do agrupamento tais como o projeto Erasmus, que envolve vários ciclos e vários anos e, também, na preparação e concretização das Jornadas Culturais. Ainda que de modo indireto revela-se, também, nos grupos de homogeneidade, no projeto Fénix, quando os alunos da sala são retirados temporariamente para um “ninho”, que designa um grupo de alunos com dificuldades aproximadas na área de português e matemática. Estes grupos têm como propósito os

alunos recuperarem os conteúdos que ainda não conseguiram apreender, para posteriormente integrarem novamente a turma. A um nível mais formal, o diretor referiu as reuniões de articulação, cujos conteúdos constam em atas de articulação entre diversos departamentos e níveis de ensino.

A análise dos documentos orientadores gerais deste agrupamento permite constatar no Projeto Educativo reduzidas práticas de articulação entre os diferentes ciclos de ensino e algum prejuízo na sequencialidade das aprendizagens e na uniformização de estratégias de atuação por parte dos docentes. O plano curricular indica apenas uma única reunião de articulação entre o 4.º e o 5.º ano, o que é manifestamente insuficiente, dado que os professores possuem contextos de trabalho diferentes, muitos não se conhecem pessoalmente, nem têm a noção do grau de especificidade de cada um dos ciclos. O relatório de avaliação externa, divulgado durante o período em que decorreu a recolha de dados do nosso estudo, confirma isso mesmo, ou seja, que a articulação entre ciclos é apenas sustentada em reuniões periódicas.

A maior carência em termos de articulação localiza-se, de acordo com o plano curricular e plano de melhoria do agrupamento, entre o 2.º e o 3.º ciclo, onde as reuniões de articulação vertical são escassas e centradas nas áreas de português e matemática. A maior frequência de trabalho de articulação encontra-se na transição do pré-escolar para o 1.º ciclo, uma reunião por período, nas quais são referidos aspetos relativos ao desempenho dos alunos, a identificação dos alunos que necessitam de um acompanhamento especial por parte dos serviços disponíveis, a planificação conjunta de atividades a realizar nos diversos períodos, entre outras.

Estes dados levam-nos a inferir que as dificuldades de articulação aumentam à medida que se sobe nos níveis de escolaridade e ciclos.

O contrato de autonomia definiu que os testes diagnósticos do 5.º ano seriam realizados com a colaboração dos professores do 4.º e 5.º ano e aplicados no 5.º ano com ajuste de terminologia. No 7.º e 10.º ano, os testes diagnósticos não tiveram a colaboração dos anos anteriores, tanto na disciplina de português como na de matemática, facto que dificulta a articulação. A focalização de alguma articulação realizada na matemática e no português

coloca em desigualdade de procedimentos e ações os professores das restantes disciplinas ao nível do 2.º e do 3.º ciclo.

As atas abrangem todas as escolas do 1.º ciclo e pré-escolar do agrupamento Alfa com a periodicidade referida de uma por período, focam referências relativas a atividades tradicionais partilhadas entre os dois ciclos, tais como por exemplo, o início do ano letivo, o magusto, o natal, existindo a partilha de espaços e a visita dos alunos às turmas do 1.º ciclo e vice-versa. Estas atas revelam, igualmente, o propósito de transmitir aos professores do 1.º ciclo informações referentes a alunos com algum tipo de problemática a fim de se lhe ser prestado o auxílio e encaminhamento necessário.

De referir a existência no final do ano letivo de duas reuniões de articulação específicas nas áreas de português e matemática, nas quais se constatou quanto à avaliação das atividades, que a português não existiu articulação entre os dois ciclos, por motivos de mudança de professores e colocações tardias. Da mesma forma se comunicou que o teste diagnóstico do 5.º ano não foi realizado com os professores do 4.º ano, como se previa no plano curricular do agrupamento já mencionado.

Na área de matemática existiu a partilha de testes entre os professores do 4.º e 5.º ano, mas não existem referências que essa partilha tenha constituído o suporte de elaboração do teste diagnóstico de matemática do ano seguinte. Refere-se, ainda como avaliação, a existência de jogos matemáticos no âmbito das Jornadas Culturais como forma de articulação informal, mas as mesmas continuam a ser organizadas pelos professores do 5.º ano para os professores do 1.º ciclo, não existindo qualquer tipo de trabalho em equipa. O 1.º CEB permanece o recetor de atividade onde deveria ter existido um papel mais ativo. Tanto Lima (2002), como Fullan e Hargreaves (2001) sublinham que se deve incrementar a tomada de decisões de forma colaborativa, o que nem sempre se realiza com o mesmo equilíbrio em termos de ciclos. São muitas as razões desta passividade, iremos só referir as mais visíveis em termos práticos. Por exemplo, a constatação de que um tempo no Pré-escolar e 1.ºCEB equivale a 60 minutos; no 2.º e 3.º CEB equivale a 45 minutos; outra razão refere-se a que o Conselho pedagógico tem dois representantes do 1.º CEB, para um

universo de cerca de 30 professores, enquanto no 2.º e 3.º CEB esta representação pode traduzir-se por uma equivalência de 5 professores, de determinado departamento curricular. Estas diferenças estruturais podem de forma indireta dificultar a capacidade de articulação entre os professores nos diversos níveis, podendo o poder de decisão ficar mais condicionado para os ciclos inferiores. Um acréscimo a este desequilíbrio tem a ver com a infinidade de tarefas de natureza burocrática (Ramos, 2016; Fullan e Hargreaves, 2001, Leite & Fernandes, 2010) que se sobrepõem às de natureza pedagógica, retirando espaço e tempo aos professores para prepararem as suas atividades letivas. Parece não existir a rentabilização pedagógica das tarefas, dado que não são direcionadas para a concretização da articulação vertical de modo mais significativo.

Consideramos, no entanto, que parece ter havido um esforço global por parte do 1.º CEB e do 2.º CEB, quanto à articulação vertical, possivelmente devido a uma exigência legislativa e da tutela, com a realização das provas nacionais, que se traduz na procura de uniformização de terminologia, a português e matemática de acordo com os modelos das provas mencionadas.

De um modo sucinto entendemos, de acordo com as atas disponibilizadas, que existem momentos com espaço e tempos definidos para articulação através das reuniões de articulação nos diversos ciclos. Contudo, constatamos, que existe uma grande sectorização dos ciclos e das disciplinas e pouco conhecimento dos currículos dos anos subsequentes. Este facto já foi mencionado por Fullan e Hargreaves (2001), ao constatarem que a continuidade vertical entre os ciclos era muito fraca. Embora se tenham realizado reflexões relativamente às dificuldades dos alunos entre o 4.º e o 5.º ano, as propostas de melhoria, tais como, a coadjuvação dos professores do 2.º ciclo no 1.º ciclo. Todavia, a única aproximação que se realizou entre o 1.º e o 2.º ciclo foi a uniformização da terminologia e notações, nos testes diagnósticos do ano seguinte, mas sem trabalho de equipa continuado para além da reunião formal. Projetam-se algumas ideias válidas de articulação, tais como a elaboração de testes em conjunto entre anos subsequentes, mas as mesmas têm dificuldade em se concretizar na prática, devido a desencontros temporais entre os

professores no início do ano letivo e alguma carência de acompanhamento no processo de articulação por parte da direção.

Entre o 2.º e o 3.º ciclo as formas de articulação abrangem o delineamento de estratégias comuns na orientação dos grupos de homogeneidade, já referido (alunos com dificuldades próximas, que têm aulas à parte da turma original, de modo temporário, até atingirem o mesmo nível de aprendizagem, no âmbito do Projeto Fénix) e a divulgação de informação conjunta e a análise conjunta de resultados, onde se refere, que em determinado ano a taxa de sucesso foi abaixo do esperado. A estes acontecimentos atribui-se como justificação, a falta de empenho ou pouca concentração, sendo as soluções propostas maior quantidade de tempo letivo a matemática ou alargamento dos grupos de homogeneidade a tempo inteiro. Parece-nos que a questão central na articulação passa por um questionamento das estratégias para superar as dificuldades dos alunos a nível vertical e não tanto através de um relato das mesmas. Hargreaves (1998) traduz essa ideia através do que designa por colegialidade artificial, no sentido em que a articulação vertical possa ser o resultado de uma implementação obrigatória e imediata e não radique num trabalho de colaboração entre os professores de diferentes ciclos. Outros autores como Bolívar (2012), Leite (2012), Formosinho e Machado (2008) e Roldão (1999) transmitem-nos esta mesma ideia. Se tal acontecer, na ótica dos autores referidos será muito difícil envolver os intervenientes e o relato das estratégias traz à tona essa dificuldade.

O agrupamento de escolas Mega é o maior agrupamento vertical da nossa investigação, distando as escolas do 1.º ciclo e pré- escolar umas das outras, num povoamento disperso, podendo abranger um raio de 18km da sede do agrupamento. Recordamos que a sua organização vertical resultou da agregação de dois agrupamentos verticais. O primeiro localizado na vila principal e freguesia central, hoje a Sede do atual agrupamento Mega. O segundo agrupamento vertical, também é vila e abrange duas freguesias do mesmo concelho, que distam cerca de 20km da vila principal. A anexação dos dois agrupamentos verticais ocorreu em 2013.

Neste agrupamento também se revelam evidências da articulação vertical nas atas realizadas, embora seja algo que o diretor entenda como recente e que necessite de maior

clarificação no Projeto Pedagógico. Existiu por parte do diretor Mega a necessidade de privilegiar a área do português e da matemática, porque no seu entender são a base do conhecimento, em detrimento das restantes áreas, dado que não prejudicam tanto os alunos. Este diretor admite uma sobrecarga de trabalho nos professores nestas áreas privilegiadas, o que torna desigual o esforço e a dinâmica entre os professores.

Pode-se afirmar que a articulação vertical neste agrupamento não resultou de uma necessidade conjunta baseada em dificuldades evidentes, mas segundo a opinião do diretor Mega, numa ordem direta transmitida superiormente, sendo claro que só se encontrava a ser realizada por esse motivo, uma iniciativa *top bottom*, o que de acordo com Perrenoud (2004) compromete sempre o envolvimento dos professores, visto que não existe qualquer tipo de negociação. Este diretor refere igualmente as Jornadas Culturais, entre outros projetos colaborativos como forma informal do conhecimento entre os ciclos.

Nos documentos orientadores do agrupamento, ao contrário do que seria de esperar através da entrevista ao diretor, encontramos a existência de uma articulação horizontal e vertical significativa e organizada. Estes documentos continuam a incidir nas áreas curriculares privilegiadas de português e matemática. No entanto, existiu articulação e acompanhamento das atividades de enriquecimento curricular por professores do 2.º ciclo nas áreas de inglês e atividade física e desportiva, favorecendo a articulação vertical com os professores do 1.º ciclo. Outra evidência foi a utilização de fichas diagnósticas do 5º ano de português, inglês e matemática, como fichas finais de avaliação do 1º ciclo. O relatório da última avaliação externa refere uma boa articulação horizontal e vertical, trabalho colaborativo e a definição de estratégias comuns, tais como a construção de matrizes para alguns testes de avaliação, onde o 3.º ciclo também participa.

Relativamente às atas específicas de articulação vertical realizadas, elas encontram-se em maior número do que no agrupamento anterior. Os professores reuniram quatro vezes entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, dando informações relativas ao percurso escolar dos alunos, orientações curriculares que devem ser atendidas, áreas a privilegiar nos registos de avaliação entre os dois anos de ensino e a necessidade dos alunos integrarem o 1.º ciclo só com a idade obrigatória. De referir de novo a reunião de início do ano letivo, que

abrangeu os três ciclos ao nível das áreas privilegiadas já referidas, evidenciando uma boa tentativa de sequencialização das aprendizagens curriculares a português e a matemática, de acordo com os principais conteúdos comuns aos três ciclos. Resta referir que ambas as atas de reuniões específicas de articulação revelam a mesma estrutura e organização em termos de sequencialização de conteúdos, revelando uma boa comunicação entre departamentos e direção e tornando mais clara a leitura e compreensão do processo de articulação.

A existência de uma pasta na plataforma virtual do agrupamento com acesso aberto a todos os professores para acesso a planificações de todos os ciclos é já uma realidade neste agrupamento e uma mais-valia, permitindo a qualquer professor esclarecer dúvidas e organizar o seu trabalho pedagógico tendo em vista o ciclo seguinte.

5.3. Implementação da articulação na voz dos professores

Como já foi referido o questionário aplicado aos professores confirma, de um modo bastante coerente, as dificuldades de articulação vertical ao nível da implementação e das práticas instaladas, tanto no agrupamento Alfa como Mega, incidindo em valores de concordância, discordância e frequência de ocorrências muito aproximados. Existem, no entanto, algumas divergências pontuais, que assinalaremos no seu devido tempo.

Centramos a nossa análise em dois pontos relativamente a esta questão. O primeiro ponto diz respeito à frequência de ocorrências de articulação vertical, sendo mais global e admitindo diretivas e auxílio por parte da direção. O segundo ponto tem a ver com a iniciativa individual de cada professor e a sua predisposição para realizar trabalho colaborativo com a sua turma, com o seu ciclo ou com ciclos diferentes.

No primeiro ponto, relembro percentagens que rondam os 50%, damos algum relevo à não existência de ocorrências em relação à articulação vertical, com o consentimento da direção do agrupamento, ou sem acompanhamento desta no processo, ou ainda, à partilha de fichas de avaliação entre os anos de transição. Afastamo-nos ainda mais da articulação, quando esta envolve a partilha de aulas com outros ciclos de ensino, cerca de 76% de não

ocorrências. Destacamos, no entanto, o maior percentual obtido na realização de articulação, com a frequência de 1 a 3 ocorrências, cerca de 40%, na participação em reuniões, quando se é solicitado, ou ainda, na participação em projetos de interesse comum com outros ciclos de ensino.

Estes resultados levam-nos a crer que a existência de articulação se concentra a nível formal nas reuniões de articulação e a nível informal na participação em projetos do agrupamento, que não têm como objetivo central a articulação, mas que abrangem diversos ciclos. Há, ainda, a necessidade de promover e acompanhar a articulação por parte da direção, evidenciando pouca autonomia de muitos professores e reduzidos hábitos de trabalho colaborativo. Este acompanhamento deverá ser realizado de forma que a articulação faça sentido para os professores nas suas práticas diárias, ou seja, que as atividades de articulação se traduzam em aprendizagens significativas (Leite, 2012). Aprendizagens contextualizadas através de projetos já implementados ou de outros que venham a surgir, atendendo às motivações de professores e alunos e não correspondam apenas ao cumprimento de um normativo (Leite, 2012; Pacheco, 2001; Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003).

Relativamente ao segundo ponto, que incide na iniciativa própria para a realização de articulação, a maior parte (80,0%) dos professores, quando encontram uma estratégia válida no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, utilizam a mesma para enriquecer o trabalho com a sua turma e cerca de 70,0 % referem que a partilham com colegas do mesmo ciclo de ensino. A partilha de estratégias válidas com professores de ciclos diferentes ainda é pouco praticada (20%). Estes resultados são reveladores de poucos hábitos de partilha com professores de ciclos diferentes, o que dificulta mais uma vez o processo de articulação vertical (Bolívar, 2012; Fullan & Hargreaves, 2001; Stoll, 2000).

No respeitante ao trabalho colaborativo, a frequência das reuniões onde existiu trabalho colaborativo com outros ciclos, as respostas assumem valores significativos aquando de 2 ou 3 ocorrências (cerca de 41,5%), num espaço e tempo proposto de modo formal pela direção, existindo apenas cerca de 20,0% de respostas para reuniões num espaço e tempo proposto de modo informal por qualquer professor.

Quando esta questão se coloca relativamente ao trabalho colaborativo com o mesmo ciclo, aumenta a frequência de ocorrências para 4 ou mais reuniões, com percentagens de cerca de 45% aproximadamente, tanto em espaços e tempos propostos, como a nível informal. Estes resultados leva-nos a inferir que os professores têm mais hábitos de colaboração com o mesmo ciclo. Nesta questão, cerca de 65% de inquiridos no agrupamento Alfa referem a ausência de reuniões fora do espaço escolar ou do horário profissional, com o mesmo ciclo ou ciclos diferentes.

No agrupamento Mega, estes valores traduzem heterogeneidade, cerca de 36% para não ocorrências fora do espaço escolar no mesmo ciclo e 80% de nenhuma ocorrência fora do espaço escolar entre ciclos diferentes. A mesma lógica é seguida relativamente aos horários fora do horário profissional, que apontam para 14% de não ocorrências com o mesmo ciclo e cerca de 65% referentes a ciclos diferentes. Esta variação acentua a articulação horizontal face à vertical com menos ocorrências e hábitos colaborativos.

Face aos resultados do agrupamento Alfa, talvez se possa inferir que a colaboração entre os professores representa um acréscimo ao seu trabalho diário, como destacam Fullan e Hargreaves (2001) e Perrenoud (2004), sendo necessário reverter a mesma de acordo com os autores para ir ao encontro das motivações dos professores e direcioná-las para a partilha de conhecimento. Ou seja, não basta partilhar uma ficha de trabalho com outro colega de outro ciclo, é fundamental que a mesma faça sentido no âmbito pedagógico do mesmo. É necessário clareza nesta partilha, não se pretendendo uma colaboração artificial, como é definida por Formosinho e Machado (2008) e por Fullan e Hargreaves (2001).

No agrupamento Mega, a grande parte do trabalho de articulação, de acordo com os dados das ocorrências, é realizado em espaço escolar privilegiando a articulação realizada no mesmo ciclo, podendo eventualmente ter a ver com um tipo de lideranças mais distribuído praticado nesse agrupamento.

A articulação vertical não é entendida como prioridade para ambos os agrupamentos traduzindo a elevada percentagem de respostas sobre a não ocorrência fora do espaço escolar ou horário profissional. Apenas podemos inferir que se a percentagem de não ocorrências é menor, então a frequência de ocorrência de reuniões de articulação vertical

é maior nos agrupamentos em estudo, em particular no agrupamento Mega, dentro do espaço escolar e em horário profissional.

Esta realidade é bastante compreensível no sistema educativo atual. Primeiro, é mais fácil para os professores comunicarem com quem lhes está próximo, os colegas do mesmo ano ou ciclo; segundo, porque a distribuição da carga horária é semelhante entre o Pré-escolar e o 1.ºCEB e entre o 2.º e o 3.º CEB. Um dia total para a realização de trabalho individual ou vários dias parciais. Nestes últimos ciclos é diferente de nenhum dia total ou parcial livre para o mesmo tipo de trabalho no 1.ºCEB e Pré-escolar. Os tempos letivos também são diferentes, vinte e cinco horas letivas de horário completo para o 1.ºCEB e Pré-escolar, onde cada tempo equivale a 60 minutos, tendo o professor/educador que garantir a vigilância do intervalo, contrapondo com vinte e duas horas letivas para o 2.º e 3.º CEB, onde cada tempo equivale a 45 minutos, não existindo necessidade por parte destes de vigiarem o intervalo. Esta desigualdade em termos da estrutura curricular não favorece a possibilidade de encontrar um espaço e um tempo para realizar a articulação vertical, ou seja, não é impeditiva, mas também não é facilitadora.

O tempo de permanência em espaço escolar cada vez é maior (Ramos, 2016), daí os professores procurarem dentro das suas possibilidades realizarem o trabalho colaborativo em espaço escolar, pois encontram-se dentro do contexto onde trabalham. Este contexto projeta-nos para a colaboração confortável, assim designada por Fullan e Hargreaves (2001), onde se cumpre a legislação com espaços e tempos próprios, mas se denota o pouco envolvimento neste processo e o pouco conhecimento dos conteúdos programáticos dos anos subsequentes. O profissionalismo interativo de Fullan e Hargreaves (2001) ainda está longe de ser concretizado, muito devido à falta de hábitos de colaboração instalados. Possivelmente ainda não se encontraram espaços e atividades de articulação significativas para os professores, podendo esta questão não ser considerada prioritária na gestão dos agrupamentos, parecendo traduzir pouco envolvimento na articulação vertical por parte das lideranças. Esta inferência tem como suporte os dados do questionário e a elevada percentagem de não ocorrências de articulação vertical apresentadas pelos professores.

Reiteramos com Fullan (2007), que os projetos com o suporte e acompanhamento do diretor aumentam a probabilidade de sucesso. Constatamos que esta ideia se verifica com alguns projetos, que envolvem a participação de professores de diversos ciclos tais como o Jornal escolar, ou as Jornadas Culturais. No entanto, os professores continuam a trabalhar isoladamente, ou seja, não existem equipas de vários ciclos na génese de um projeto e logo aí se perde toda a riqueza e diversidade de pontos de vista, que só a especificidade de vários ciclos pode contribuir para o desenvolvimento coerente de um projeto colaborativo. Consideramos, que a articulação vertical é visionada em termos de projeto como uma consequência informal de outro projeto colaborativo e não como um fim em si mesma.

5.4. Concepções dos professores relativamente ao conceito de articulação vertical.

Neste segundo ponto focamo-nos nos conceitos teóricos e pretendemos conhecer a perspetiva dos professores. Para isso apoiamo-nos na legislação em vigor, no quadro teórico e conduzimos o inquérito nesse sentido. Os aspetos básicos da articulação suportados pela legislação, apresentada desde a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 até à atualidade, denotam uma consciência positiva dos professores relativamente à noção de articulação nos dois agrupamentos em estudo.

Os professores têm já a noção de que a articulação vertical completa, aprofunda e alarga o ciclo anterior, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei nº 46/1986 de 14 de outubro; diminui as dificuldades dos alunos na transição de ciclos; promove a qualidade pedagógica; favorece uma responsabilidade partilhada entre professores e reforça a coerência do projeto pedagógico, características referidas na legislação consultada e referida, nomeadamente no Decreto- Lei 137 /2012 de 2 de julho. Em geral, não encaram a articulação como um tempo perdido, o que se traduz numa predisposição interna para investir no desenvolvimento da articulação vertical.

Contudo, o conceito está associado a encontros formais organizados pela direção em detrimento dos encontros informais organizados ou não pela direção. Esta comparação entre formalidade e informalidade de ações inerentes à articulação transmitem-nos a

noção de que a articulação vertical ainda não se processa de forma autónoma, nem tão pouco se traduz num hábito de trabalho entre os professores.

A noção da articulação face a projetos colaborativos aproxima-se do previsto pelo senso comum e confirmado por cerca de 70% dos professores, entendendo que a articulação vertical se deve processar com turmas de ciclos subsequentes. Outro aspeto relevante tem a ver com a atribuição de maior sentido colaborativo na articulação processada em todas as áreas curriculares, contrapondo com um menor sentido nas áreas curriculares que envolvem apenas português ou matemática. Esta posição manifestada pelos professores contraria as orientações da tutela, na altura em que decorreu o estudo, ou seja, não entendem menos importantes a colaboração vertical com outras áreas curriculares.

No agrupamento Mega, ainda que em maior percentagem de respostas do que no agrupamento Alfa, o conceito de articulação também está associado à noção de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, diminuir as dificuldades de transição de ciclos, promover a qualidade pedagógica, favorecer a responsabilidade partilhada e reforçar o projeto educativo. Este valor superior poderá advir da maior frequência de reuniões e de um maior conhecimento do currículo dos outros ciclos expresso nas sínteses das atas de articulação vertical abrangendo todo o ensino básico. Com efeito, grande número de professores entende que a articulação vertical influencia o sucesso educativo dos alunos e que não é um tempo perdido. À semelhança do agrupamento anterior, que os professores entendem a articulação vertical como uma mais-valia para o sucesso educativo e que vale todo o tempo que a ele for possível dedicar. Neste agrupamento também confirmamos que este conceito ainda se encontra muito colado a encontros formais organizados pela direção, com um percentual que ultrapassa os 70% em detrimento dos encontros informais organizados pela direção, apresentando um percentual que decresce para os 30%, ou não organizados pela direção de cerca de 44%. Estes valores percentuais são reveladores de alguma necessidade de orientação por parte da direção, mas a informalidade referente à articulação denota já maior autonomia e hábitos de trabalho neste campo.

Prosseguindo na mesma linha de exploração do agrupamento anterior, não pudemos deixar de referenciar as mesmas duas situações inquiridas em relação à noção da

articulação, face a projetos colaborativos. A primeira situação, encontra-se confirmado por cerca de 64% dos professores, entendendo que a articulação vertical se deva processar com turmas de ciclos subsequentes. A segunda situação, evidencia a atribuição de maior sentido colaborativo na articulação processada em cerca de 60%, em todas as áreas curriculares e apenas rondando os 40%, na área de português ou matemática. A mesma inferência é por nós entendida neste agrupamento, a de que os professores, contrariando as orientações de valor da tutela, não entendem menos importantes a colaboração vertical com outras áreas curriculares.

Relativamente a ambos os agrupamentos, o currículo assume um sentido ampliado, (Zabalza, 2003), significativo (Roldão, 1999) e integrador de saberes (Bean, 2002). Os professores consideram que o currículo não deveria possuir áreas privilegiadas de articulação. Entendemos que a matemática e o português podiam ser desenvolvidas nas restantes áreas curriculares e vice-versa, não potenciando um acréscimo de trabalho para estes professores, nem subvalorizando o currículo das outras disciplinas. Caso contrário, em vez de favorecer a articulação vertical como inicialmente se pretendia, estaremos a agudizar as fronteiras disciplinares já existentes. Privilegiar curricularmente determinadas disciplinas não parece favorecer a articulação, nem vai ao encontro das expectativas dos professores neste âmbito.

5.5. Formas organizativas e processos comunicativos na articulação vertical

Retomando a pesquisa relativa às formas organizativas que são utilizadas para promover a articulação vertical e a identificação dos processos comunicativos na veiculação da informação, não nos podemos cingir apenas a uma fonte de dados. É sem dúvida nos documentos estruturantes de cada agrupamento, que se observa a organização relativamente à articulação e aos processos comunicativos, mas é através do questionário aos professores que validamos a efetivação da mesma.

No agrupamento Alfa suportamo-nos essencialmente em documentos orientadores que veiculam maior informação da organização e da comunicação referente à articulação

vertical. São eles o relatório de avaliação externa, o projeto educativo do agrupamento e as atas de articulação vertical.

A organização vertical formal neste agrupamento assume relevância ao nível das estruturas intermédias da direção e apoia-se sobretudo em reuniões pontuais de articulação. Recordamos que a periodicidade das reuniões é uma no final de cada período entre o Pré-escolar e o 1.º CEB. As reuniões entre o 1.ºCEB e 2.º CEB reportam-se a uma no início e final do ano letivo direcionadas para a articulação do português e para a da matemática. Não existem registos formais de atas de articulação vertical entre o 2.ºCEB e o 3.ºCEB no ano letivo investigado, analisando e preparando a transição entre o 6.º e o 7.º ano ou entre o 9.º e o 10.ºano de escolaridade. Contudo, existem informações relativas a estes anos em atas do departamento de português, de matemática e de outras disciplinas como ciências experimentais, ou tecnologia de informação e comunicação (TIC). Nestas realiza-se um balanço dos resultados, onde se expressa as dificuldades dos alunos nas turmas, definindo estratégias de superação de dificuldades que não fazem alusão à transição e mudança de ciclo.

A organização vertical informal neste agrupamento assume-se em projetos do agrupamento que permitem aos alunos contatarem com ciclos diversos tais como as bibliotecas escolares, o projeto eTwinning, o laboratório aberto e a oficina de sons, entre outros. Estes projetos são normalmente desenvolvidos por professores do 2.º e 3.º ciclo, apoiando e integrando os restantes ciclos do agrupamento. Os professores e educadores do 1.º CEB e Pré-escolar são recetores e podem participar nos projetos, contudo são elementos passivos. Por essa razão e de acordo com Perrenoud (2004) é difícil negociar porque o grau de participação, a envolvimento e a responsabilidade é diferente.

A articulação vertical encontra-se expressa em diferentes documentos deste agrupamento, no entanto há um maior aprofundamento entre o Pré- escolar e o 1.º ciclo, possivelmente devido à maior frequência das reuniões de articulação. Contudo, realça nestes ciclos uma listagem de dificuldades dos alunos e menos a definição de estratégias de prevenção das dificuldades dos alunos ao integrarem o 1.º ciclo. Entre o 1.º e o 2.º CEB existiu, tanto em matemática como em português, um esforço de aproximação das terminologias; os testes

diagnósticos colaborativos não foram realizados, o que também dificulta uma maior prevenção das dificuldades. Entendemos, no entanto, que uma reunião no final do ano é insuficiente para realizar uma articulação vertical. Parece ser na transição entre o 2.º e o 3.º ciclo que o processo de articulação necessita de melhoria, pois os registos existentes a um nível formal são expressos nas reuniões de departamento, onde não consta preocupação particular pelos anos de transição de ciclo.

No agrupamento Mega, suportamo-nos igualmente em documentos orientadores que veiculam maior informação da organização e da comunicação referente à articulação vertical, a saber: o relatório de avaliação externa, o projeto educativo do agrupamento e as atas relativas à articulação vertical.

A organização vertical ao nível formal assume no projeto educativo evidências de articulação entre os ciclos em estudo, donde salientamos a realização de uma ficha diagnóstica no pré-escolar e a utilização da ficha final do 4.º ano como diagnóstica no 5.º ano nas áreas de português, matemática e inglês. Não encontramos, no entanto, esta partilha e aprofundamento diagnóstico entre o 2.º e o 3.º ciclo do ensino básico. O relatório da última avaliação externa refere boa articulação vertical e definição de estratégias de atuação comuns entre os ciclos, bem como a utilização da informação relativa ao percurso escolar dos alunos, para o processo de constituição de turmas, as transições de ciclo, a organização dos projetos curriculares de grupo/turma e a elaboração das planificações.

As atas de articulação vertical entre o pré-escolar e o 1.º ciclo refletem colaboração e comunicação entre os ciclos, tendo tido a periodicidade de quatro reuniões anuais. Como este agrupamento dispõe de um povoamento escolar disperso, o intercâmbio de materiais entre ciclos realizou-se via correio eletrónico, de acordo com a ata de articulação vertical realizada em dezembro de 2014. Realizou-se a análise e reflexão sobre as orientações curriculares, os registos de avaliação entre estes ciclos, observando-se os conteúdos que são mais privilegiados e outros aspetos como a entrada dos alunos só com a idade obrigatória. Nos restantes ciclos ocorreu uma reunião global significativa no início do ano, abrangendo os educadores e os professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclo de escolaridade, na área de português e matemática, sendo incluído o pré-escolar só na matemática, sem que se

perceba a razão. Consideramos que seria uma mais-valia se nessa reunião fosse incluído o pré-escolar na articulação vertical a português.

Em termos organizativos estas atas procuram atender aos conteúdos comuns a ambos os ciclos, de modo a que todos os ciclos conheçam os mesmos e entendam o grau de complexidade que é pedido no ano seguinte e qual a orientação curricular que devem atender.

À semelhança do agrupamento anterior, a organização vertical informal assume-se em projetos que permitem aos alunos contactarem com ciclos diversos tais como as bibliotecas escolares, o projeto eTwinning, o clube de teatro, a oficina de artes “Pincelar”, entre outros. Estes projetos são igualmente desenvolvidos por professores do 2.º e 3.º ciclo, não existindo indicação de participação dos professores do pré-escolar e do 1.º ciclo nestes projetos, o que nos parece um ponto menos positivo.

Neste agrupamento constata-se um esforço sincronizado entre ciclos de modo a facilitar a transição de ciclos. Existiu a preocupação organizativa em criar um paralelismo entre o currículo dos diversos ciclos estudados, identificando os conteúdos comuns a todos os ciclos, permitindo aos educadores e professores desenvolverem com maior facilidade os mesmos.

Em síntese, os processos comunicativos mais recorrentes, utilizados por ambos os agrupamentos, são as reuniões formais e presenciais de articulação vertical, privilegiando as áreas do português e da matemática e, ainda, o correio eletrónico mais direcionado para a participação nos projetos colaborativos do agrupamento. Os restantes documentos orientadores do agrupamento encontram-se disponíveis na plataforma dos mesmos, dando a conhecer aos professores as intencionalidades da articulação de cariz globalizante, recordando a promoção do sucesso educativo e a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares entre outros.

Parece existir maior comunicação entre os departamentos no agrupamento Mega, dado que tanto na disciplina de português como na de matemática a linha orientadora é centrada nos blocos comuns de aprendizagem, enquanto no agrupamento Alfa na

disciplina de português se enfatiza o comportamento a par com os conteúdos e na de matemática dá-se destaque aos conteúdos e às dificuldades de aprendizagem. A apresentação transversal dos conteúdos comuns num só documento constitui uma mais-valia, em virtude de revelar a sequencialidade das aprendizagens ao longo dos ciclos.

De referir, também, o processo de comunicação dos diretores que revela diferentes formas de liderança, relembrando algum caminho a percorrer desde uma liderança Administrativa (Bolívar, 2012), até atingir uma liderança partilhada (Fullan e Hargreaves, 2001; Spillane, 2003). No agrupamento Alfa a informação é muito centralizada no diretor, que evidencia um conhecimento aprofundado e concentrado sobre a articulação a nível global. Para este diretor, a articulação vertical é um problema que só pode ser ultrapassado desenvolvendo as bases, atendendo menos ao desfasamento existente entre o 2.º e o 3.º ciclo. O diretor Mega apresentou-se menos informado relativamente a esta temática, mas mais aberto e disponível, dando a conhecer a sua equipa de trabalho e direcionando a investigadora para elementos mais informados, refletindo uma liderança mais partilhada, que se veio a comprovar pela transversalidade dos documentos relativos à articulação vertical.

Concluimos então este ponto referindo que ambos os agrupamentos realizam articulação vertical, tendo esta maior clareza no agrupamento Mega, parecendo refletir alguns hábitos colaborativos e maior delegação de poder.

Prosseguimos com a articulação vertical ao nível do desenvolvimento curricular onde os aspetos referidos anteriormente irão refletir maior especificidade em termos de currículo.

5.6. Articulação vertical entre ciclos ao nível do desenvolvimento curricular

Ao nível do desenvolvimento curricular constata-se a existência de preocupação por parte dos dois agrupamentos em detetar o tipo de dificuldades dos alunos de determinado ciclo. Contudo, em termos práticos há diferenças no modo como fazem o diagnóstico, bem como nas estratégias utilizadas para as ultrapassar. De modo a veicular uma reflexão mais detalhada em termos curriculares, apresentamos os diferentes ciclos em ambos os

agrupamentos, uma vez que é sobretudo a nível dos conteúdos programáticos que os professores se situam quando fazem a articulação vertical.

Agrupamento Alfa

Embora a articulação entre o Pré-escolar e o 1.º Ciclo, ainda, seja muito centralizada no desenvolvimento de competências sociais, que envolvem os principais eventos escolares tais como a comemoração de datas, desde o início do ano letivo, o Magusto, o Natal, o Carnaval, a Páscoa até ao encerramento do ano letivo, pretendemos reforçar a nossa noção de currículo ampliado, defendidos por Vilhena (2000) e Zabalza (2003). Este currículo não se encontra compartimentado em disciplinas de português e matemática, mas usufrui de um sentido holístico, que lhe permite integrar saberes de diversas áreas entre as quais o estudo do meio, abarcando tradições como as “janeiras” ou integrando efemérides particulares como o “dia da alimentação”, “o dia do bolinho”, “o dia da criança”, entre tantos outros, no âmbito dos quais se torna possível promover o desenvolvimento de competências do foro cognitivo e social.

Nota-se um esforço da parte de alguns professores e educadores em centralizar mais a partilha do currículo de ambos os ciclos através de atividades, tais como: a “hora do conto”, “o piquenique das histórias”, incluindo a visita entre salas para observar as diferentes disposições do mobiliário dos alunos. Estas atividades conjuntas, quando foram realizadas, surtiram efeitos positivos para o clima global entre os ciclos. Pela pouca frequência com que são realizadas, não se pode afirmar que houve melhoria das competências sociais dos alunos como resultado dessas atividades conjuntas. Contudo, considera-se a sua importância na socialização das crianças e no aprofundamento das relações interpessoais entre os elementos da comunidade escolar envolvidos.

Os docentes de ambos os ciclos evidenciaram reflexões relativas ao reforço de estratégias a nível comportamental, melhoria da grafia e postura, tendo realizado listagens do tipo de dificuldades observadas à entrada do 1.º ciclo, no entanto não foram planificadas atividades conjuntas tendo em conta estas necessidades.

Entre o 1.º e o 2.º ciclo existiu uma única reunião formal de articulação vertical no final do ano escolar, tendo-se verificado pouca aplicação das medidas de articulação previstas para o 5.º ano na disciplina de português. Como ocorreram alterações no corpo docente, parece não ter havido a preocupação dos professores do 5.º ano em realizarem o teste diagnóstico de português em conjunto com os professores do 4.º ano ao nível do português. No entanto, foi feita uma aproximação terminológica e estrutural nos testes de avaliação, face à preparação dos alunos para as provas nacionais. Nas atas foi destacado que a escrita e a oralidade deviam ser trabalhadas, através de uma maior produção escrita e oral e que a linguagem das fichas devia ser a mesma da linguagem oral utilizadas. Não há referência a conteúdos gramaticais, o que não auxilia a articulação vertical. Os professores reconheceram a biblioteca itinerante como estratégia para ampliar o vocabulário adquirido e desenvolver a interpretação e compreensão dos textos, bem como do Jornal Escolar para divulgação das aprendizagens. As questões relativas ao comportamento dos alunos foram enfatizadas, mas não são uniformizadas regras, ficando a elaboração de grelhas de registo comportamental ao critério de cada ciclo.

Na matemática houve progressos em termos de partilha dos testes entre ambos os ciclos, bem como a realização de jogos matemáticos nas jornadas, de modo a reforçar a articulação vertical entre os ciclos. Foi acordada articulação no tópico sobre a divisão no 5.º ano e na utilização de terminologia comum. As dificuldades nas conversões de medidas, áreas e perímetros e situações problemáticas também serviram de reflexão para uma maior insistência do 4.º ano nestes domínios. No entanto não foram planificadas atividades conjuntas para colmatar estas lacunas, ficando ao encargo de cada professor realizar esta aproximação. Seria interessante do ponto de vista pedagógico ter como ponto de partida estas dificuldades e desenvolver modos de articulação entre ambos os ciclos, nos quais os professores e alunos de ambos os ciclos encontrassem momentos de intervenção e partilha ao longo do ano. Ou seja, não seria um projeto do 5.º ano para o 4.º ano nem vice-versa. Seria mais positivo que a responsabilidade e a intervenção no projeto fosse partilhada de forma equitativa.

Em termos curriculares houve um esforço reconhecido por ambos os ciclos, 1.º e 2.º ciclo, quanto à utilização da mesma terminologia, estrutura de testes e critérios de avaliação, de acordo com as provas nacionais. Este aspeto pareceu-nos positivo, porque prepara de alguma forma os alunos para uma transição mais facilitadora em termos curriculares.

Entre o 2.º e o 3.º ciclo, o modo de articulação vertical curricular encontra-se relatado nas atas dos departamentos curriculares do agrupamento. É notória a preocupação com as disciplinas de português e matemática em virtude de melhorar o desempenho dos alunos nas provas nacionais, tendo as outras disciplinas sido submetidas para um plano menos prioritário. Foram definidas estratégias de orientação comuns, tais como: a uniformização da terminologia entre os ciclos para maior clareza e comunicação, o trabalho colaborativo entre os professores que lecionam o mesmo ano, as oficinas de escrita e os grupos de homogeneidade.

No departamento de matemática avançou-se para a disponibilização de testes escritos em todos os anos e ciclos, aspeto que pode facultar o conhecimento curricular dos anos de transição, facilitando a articulação vertical de um modo indireto, visto que não existem dados de que os testes tivessem sido elaborados em conjunto pelos professores do 6.º e do 7.º ano, ou, que o teste do 6.º ano de matemática do final do ano tenha sido utilizado como teste diagnóstico do 7.º ano, como no ciclo anterior.

Estas estratégias comuns não tinham como prioridade as dificuldades na transição entre os ciclos, cingiam-se apenas às dificuldades globais dos alunos em cada ano. Na disciplina de matemática as dificuldades inerentes ao currículo apresentam-se muito vagas, apenas é referido que no 6.º ano “os conteúdos são complexos e inadequados à faixa etária dos alunos”. Ou seja, embora fossem partilhadas algumas dificuldades dos alunos, como a compreensão dos enunciados, ortografia, caligrafia e gramática, não se definiu de forma clara os conteúdos curriculares que o 2.º ciclo teria que reforçar para facilitar a transição dos alunos para o 3.º ciclo.

As propostas apresentadas para melhoria de resultados preveem a continuação dos grupos de homogeneidade, com mais tempo para trabalhar as dificuldades dos alunos, mas não

definem estratégias claras ao nível curricular no português e na matemática, muito menos de outras áreas curriculares.

Agrupamento Mega

Entre o Pré-escolar e o 1.º Ciclo, à semelhança do que ocorreu no agrupamento anterior, o currículo e as atividades de articulação vertical entre o Pré-escolar e o 1.º ciclo abrangem a panóplia de atividades associadas a momentos temporais importantes na vida escolar do aluno, tais como o início de ano, as efemérides e os finais de período. Para além destas atividades sociais e de integração dos alunos, outras surgem como as de diagnóstico das suas dificuldades, tais como, a interiorização de regras e tempos de atenção/concentração. O programa do 1.º ano apresentou-se muito amplo e exigente, existindo cada vez menos tempo para as atividades expressivas (expressão e educação musical, expressão e educação físico-motora, expressão dramática e expressão e educação físico-motora), tão essenciais ao desenvolvimento global do aluno. No agrupamento Mega foram analisados os registos de avaliação de ambos os ciclos, onde se identificaram os conteúdos mais relevantes e essenciais em ambos os ciclos, tais como o desenvolvimento da oralidade, a interiorização de regras e a estruturação do raciocínio. Com os dados recolhidos e analisados, podemos inferir que não foram planificadas atividades conjuntas tendo em conta estas necessidades, muito embora existisse a planificação de atividades em conjunto com ambos os ciclos, tais como “o desfile de Carnaval”, “As janeiras” (3/2015) entre outras, com um cariz mais socializante e inclusivo, na linha do agrupamento anterior.

Os professores de ambos os ciclos entendem que as aprendizagens curriculares saem prejudicadas para os alunos que são matriculados no 1.º ciclo com cinco anos até 31 de dezembro do ano em curso de acordo com o Despacho normativo n.º 7-B de maio de 2015.

Entre o 1.º e o 2.º ciclo realizou-se uma reunião de articulação no início do ano letivo. Esta reunião permitiu dar a conhecer o currículo a todos os ciclos, tendo particular atenção pela sequencialidade das aprendizagens comuns na área curricular de português e matemática.

Entre os ciclos mencionados, podemos referir que a articulação curricular vertical se centrou em dar ênfase aos conteúdos transversais a ambos os ciclos, aumentando o seu grau de complexidade de modo sequencial, como previsto na legislação tratada. Este agrupamento recorreu a linhas orientadoras curriculares anteriores, que apontavam para esta transversalidade curricular (Roldão, 1999), com o currículo flexível, explicitado no Currículo Nacional do Ensino Básico - competências transversais (2001), que defende esta perspetiva, adaptando a operacionalização das mesmas de acordo com cada ciclo de ensino. No mesmo sentido, a perspetiva de Alonso (2013) ao referir que a inovação é possível quando assente em projetos, que reúnam “algumas condições políticas, curriculares, organizacionais, formativas e de liderança, com potencial para confrontar a cultura estabelecida e em que as pessoas, com o seu capital de conhecimento e de competências marcam a diferença” (Alonso, 2013: 45). O envolvimento do capital humano em projetos focados na articulação, torna-se desta forma fundamental para a sua sustentabilidade.

De modo a dar resposta a esta transversalidade curricular, os professores tiveram que analisar os currículos de ambos os ciclos de modo a encontrar pontos comuns, revelando uma maior clarificação do que deve ser trabalhado com mais insistência, por forma a facilitar uma melhor transição dos alunos. Por exemplo, no 1.ºCEB pretende-se distinguir os diferentes tipos de texto e os elementos fundamentais da frase, enquanto no 2.ºCEB já se enfatiza a distinção entre os ditongos nasais e orais ou a classificação de palavras quanto ao número de sílabas ou acentuação. Neste sentido, questionamos o critério que os professores usaram para colocarem estes conteúdos a trabalhar nos referidos ciclos, uma vez que estes conteúdos do 2.ºCEB são igualmente conteúdos do 1.ºCEB. De qualquer forma, consideramos um passo importante do ponto de vista da articulação vertical uma vez que os professores tiveram que analisar os currículos e partilhar conhecimentos e experiências.

Na área de matemática o aprofundamento relativo à articulação foi maior, dado que envolveu o Pré-escolar, como se lê na ata de articulação vertical de setembro de 2014. Foi planificado que cada ciclo teria que utilizar uma metodologia própria, adaptada ao nível

etário dos alunos privilegiando a manipulação de materiais e a concretização no pré-escolar e que a partir do 1º ciclo seria introduzido de forma gradual um nível de abstração e formalização.

As sugestões dos professores para facilitar a sequencialidade das aprendizagens constituíram um aspeto muito positivo neste agrupamento, ficou, porém, a faltar um balanço sobre o processo de articulação curricular realizada ao longo do ano, não nos permitindo averiguar a concretização da sequencialidade prevista nas áreas curriculares de português e matemática.

Entre o 2.º e o 3.º ciclo, na reunião realizada em setembro, no início do ano letivo, ocorreu um debate em torno da articulação curricular na disciplina de português e de matemática para identificar o que os alunos devem ser capazes de fazer em cada ciclo, enfatizando-se a sequencialização dos conteúdos. No 3º ciclo pretendia-se desenvolver a capacidade de abstração dos alunos de modo a que estes conseguissem desempenhos de matemática, ao nível do “justificar” ou “demonstrar”. No entanto, entre o 2.º e o 3.º ciclo parece não ter ocorrido mais nenhuma reunião, que abordasse a articulação curricular e muito menos tentando aproximar o currículo a outras disciplinas.

De forma sumária e sintetizando o que nos foi possível analisar parece que a preocupação com a articulação vertical, nos dois agrupamentos, existiu sobretudo nas disciplinas de português e matemática, mas não relativamente às restantes disciplinas. Informalmente a articulação vertical pode ter existido, mas ainda tem pouca expressão, uma vez que nas atas e nos questionários não há referência, só nas entrevistas a propósito da semana cultural ou em alguns projetos do agrupamento.

Resumindo, entendemos, que existiu por parte da tutela maior exigência junto das lideranças dos agrupamentos para melhorarem os resultados escolares nas áreas curriculares referidas. Consideramos que as ações desencadeadas no agrupamento são um reflexo dessa exigência através da criação dos grupos de homogeneidade, do alargamento dos grupos departamentais de português e matemática no mínimo aos três ciclos do ensino básico, com a realização de reuniões que se traduziram em atas de articulação específicas.

Face a estas exigências, o agrupamento Alfa apenas apresenta registos de atividades informais, tais como os projetos que, de modo indireto, no nosso entender, permitem abordar certos conteúdos programáticos dos diferentes ciclos. Não podemos afirmar que seja uma atividade orientada para o efeito, é mais uma partilha informal de conhecimento entre ciclos.

Para os professores “tem mais sentido” a articulação vertical curricular em todas as áreas curriculares, embora não a realizem. Estas evidências são expressas, não só nas atas de articulação vertical que se limitam ao português e à matemática, como também nas respostas ao questionário.

A frequência de reuniões onde ocorreu trabalho colaborativo com outro ciclo foi reduzida nos agrupamentos, embora haja 41% de respostas no agrupamento Mega que referem ter existido num espaço e tempo proposto de modo formal pela direção. Estes valores traduzem-nos posições dissonantes, ou seja, embora o agrupamento Mega tenha revelado maior organização e transversalidade em termos dos currículos de português e de matemática, através da análise das atas das reuniões, as respostas ao questionário diz-nos que o agrupamento Alfa apresentou maior frequência de reuniões de articulação com outro ciclo. Contudo, importa considerar que a frequência de reuniões sobre a articulação vertical ser maior ou menor, não induz conseqüentemente à prática de articulação vertical. Podemos questionar que se os professores dão valor à articulação vertical entre os ciclos em todas as áreas, provavelmente ela não é praticada porque não é valorizada superiormente nas diretrizes emanadas pelo ministério da educação, assumindo as lideranças uma posição em consonância com estas, ao sobrevalorizarem as áreas curriculares de português e de matemática.

5.7. Potencialidades e limitações da articulação vertical

Neste ponto pretende-se discutir se a articulação vertical promoveu ou constituiu um obstáculo às aprendizagens dos alunos nos agrupamentos em estudo. Em virtude desta intencionalidade, vamo-nos centrar nas respostas ao questionário, no qual os professores

expressam as suas opiniões relativamente a aspetos que são elementos integrantes na realidade escolar e que podem limitar ou promover a articulação vertical entre ciclos.

5.7.1. Potencialidades na concretização da articulação vertical

O agrupamento de escolas Alfa foi concordante na maioria das afirmações que foram propostas como potenciadoras da articulação vertical, em particular, a participação dos professores na tomada de decisões, a cooperação entre os professores, as boas relações interpessoais entre os professores, a importância da comunicação entre as pessoas da escola e um bom clima de agrupamento, a confiança nos órgãos diretivos, a utilização de tecnologias de comunicação e informação e a existência de espaços físicos partilhados por professores de vários ciclos.

Destacamos, pela sua relevância, a promoção da articulação vertical através da cooperação entre pares e os professores sentirem que têm voz ativa nas tomadas de decisão (Fullan e Hargreaves, 2001; Perrenoud, 2004; Fullan, 2007). Ou seja, os professores têm necessidade de ser valorizados pelo seu trabalho e no seu trabalho, se constatarem que a sua opinião foi tida em conta e contribuiu para a implementação de uma deliberação. A confiança dos professores entre si e no órgão diretivo é fundamental, podendo constituir verdadeiros alicerces de um bom clima de escola, tão evidenciado por Fullan e Hargreaves (2001) e na perspetiva interacionista de Barroso (2004). Por sua vez, o controlo exagerado de tudo e de todos pode quebrar as relações interpessoais entre os professores, dificultando o trabalho de articulação; recordam-se a este propósito os sete princípios de sustentabilidade de Hargreaves e Fink (2007), particularmente a *amplitude*, onde a liderança se espalha e partilha, tendo a real consciência de que ninguém é detentor do controlo total.

Relativamente aos hábitos de partilha com o mesmo ciclo e, também, com professores de ciclos diferentes, a quase totalidade dos professores Alfa entende que potenciam a articulação vertical. No entanto, há uma percentagem mais elevada no primeiro caso, o que traduz mais hábitos de partilha com o mesmo ciclo, espelhando a compartimentação dos ciclos e dos departamentos ao longo da história do sistema educativo. Recordamos que

Fullan e Hargreaves (2001) e Fullan (2007) apelam ao desenvolvimento da aprendizagem profissional, com base no trabalho de equipa, numa liderança partilhada e na observação do ensino entre professores.

A possibilidade de ser observado por um colega de outro ciclo em contexto de sala de aula é menos valorizado pelos professores bem como a realização de aulas partilhadas com alunos e professores de outros ciclos. De alguma forma, estas opiniões podem dever-se à possibilidade dos professores nunca terem realizado estas experiências e a observação de aulas reconduzi-los a uma situação de estágio e controlo, em vez de ser entendida como um desafio e uma descoberta de novas formas de aprender. Reiterando Perrenoud (2004) e Fullan (2007), indagamos sobre a urgência na mudança de mentalidades, através da partilha de saberes. Incentivar os professores a embarcar neste desafio de partilha de aulas será, na nossa opinião, possível quando os mesmos se envolverem em projetos comuns a ambos os ciclos, sem esperarem constantemente censuras ou críticas ao abrir a porta da sua sala aos outros. O receio deve urgentemente ser substituído pela confiança entre pares, tendo que existir mudança de atitude assente na colaboração entre os professores (Hargreaves & Fullan, 2001; Lima, 2002; Perrenoud, 2004, Fullan, 2007; Oliveira & Courel, 2013). No entanto, mediante os dados apresentados, os professores Alfa parecem estar abertos a estes novos desafios, caso contrário não apresentariam um grau de concordância elevado para a integração numa equipa de trabalho colaborativo com ciclos diferentes. A cultura de escola, referida por Barroso (2004), deverá assentar nesse princípio, se for nossa intenção desenvolver uma escola com maior qualidade.

Os professores do agrupamento de escolas Mega foram igualmente concordantes na maioria das afirmações que foram propostas como potenciadoras da articulação vertical. Assim, a cooperação entre os professores, a comunicação entre as pessoas da escola, a participação dos professores na tomada de decisões, a utilização de tecnologias de comunicação e informação, são aspetos assinalados por quase todos os professores inquiridos como potenciadores de articulação. Outros aspetos, tais como as boas relações interpessoais entre os professores, um bom clima de agrupamento, a existência de espaços

físicos partilhados por professores de vários ciclos são também potenciadoras, bem como a confiança nos órgãos diretivos que mesmo assim, não é tão relevante como no agrupamento anterior.

Parece-nos que estes professores se encontram mais focados na rede próxima de relações pessoais ao enfatizarem a comunicação e a cooperação, imprescindíveis à articulação horizontal e vertical. Podemos questionar se a menor valorização na confiança nos órgãos diretivos tem a ver com maior confiança nestes ou se os professores sentem que este elo de ligação não tem tanta influência na articulação vertical, podendo revelar maior autonomia da parte dos mesmos neste campo.

Relativamente aos hábitos de partilha, a quase totalidade dos professores Mega entende que esses hábitos potenciam a articulação vertical, tal como com professores de ciclos diferentes.

As afirmações que apresentam menor grau de concordância são as mesmas do agrupamento anterior, embora com resultados mais homogêneos. Assim encontramos a possibilidade de ser observado por um colega de outro ciclo em contexto de sala de aula, as turmas pertencerem ao espaço físico da sede do agrupamento e a realização de aulas partilhadas com alunos e professores de outros ciclos. Neste agrupamento a há maior grau de concordância face à possibilidade dos professores serem observados por outros colegas para potenciar a articulação, no entanto continua a ser a afirmação menos preferida. A este propósito, relembramos o estudo de Lima (2002), no qual constata que os professores não têm por hábito trocar experiências, desconhecendo as práticas uns dos outros. Notamos, porém, uma valorização de aulas partilhadas, o que parece indicar maior abertura e menor isolamento dentro da sala de aula e no mesmo ciclo. Estes professores, na sua maioria dispersos geograficamente, não valorizam tanto como os do agrupamento anterior, a necessidade das turmas pertencerem ao espaço da sede do agrupamento.

Destacamos a dissonância existente nos dois agrupamentos relativamente à cooperação, sendo um dos fatores que é mais referido como potenciador de uma forte articulação vertical, mas não é seguido quando a cooperação traduz exposição ou partilha de trabalho direto. Sentir-se-ão os professores constrangidos, perante uma situação que não faz parte

dos seus hábitos e da cultura profissional? Em suma, existe uma intencionalidade forte em mudar e cooperar que deverá ser acompanhada e fomentada por parte das direções dos agrupamentos, de modo a que os professores se sintam mais valorizados (Fullan & Hargreaves 2001; Hargreaves & Fink 2007) e compensados ao exporem e partilharem as suas aulas e o seu trabalho com os seus pares.

5.7.2. Limitações na concretização da articulação vertical

Neste ponto evidenciamos as dificuldades que os professores dos agrupamentos mais sentiram como obstáculos claros à articulação vertical. No que diz respeito ao agrupamento Alfa a quase totalidade dos professores considera como limitativo à articulação vertical fatores, tais como: o desconhecimento dos programas dos outros ciclos, a dificuldade de comunicação entre departamentos, o receio em dar a conhecer o trabalho a professores de outros ciclos, a existência de turmas em escolas distantes do agrupamento, a ausência de espaços físicos para reuniões, a existência de horários pouco flexíveis, a ausência de laços de confiança entre os professores de outros ciclos, a pouca receptividade de alguns professores e o desconhecimento sobre a organização de outros ciclos.

Interessa destacar o desconhecimento curricular dos professores relativamente a outros ciclos. Reiteramos com Ramos (2016) a necessidade dos professores abrirem horizontes e conceptualizarem a articulação, para além do seu grupo de referência e do seu nível de ensino, a fim de trilharem um desenvolvimento profissional mais sustentável. Questionamo-nos seriamente, como será possível realizar uma articulação vertical, se os professores desconhecem o currículo escolar do ano subsequente ao seu? Se esta situação se traduzir numa realidade, como poderão auxiliar os alunos a ultrapassar as dificuldades ao transitar de um ciclo para outro?

Outro aspeto a salientar, traduz-se na dificuldade de comunicação entre departamentos, ou seja, embora os professores possam estar próximos fisicamente, isto não significa que venham a promover a articulação entre os ciclos. Os professores encontram-se um pouco fechados sobre si próprios e isolados, o que não auxilia mudanças, como referem Formosinho e Machado (2008), e neste caso, a nível da articulação, devido a uma estrutura

demasiado massificada e sectorizada. Por sua vez, os professores manifestam-se relativamente à pouca flexibilidade dos horários. A articulação vertical não é uma prioridade aquando da elaboração dos horários, de modo a permitir que os professores tenham condições para procederem à articulação vertical.

A pouca receptividade de alguns professores leva a que não sejam fomentados hábitos de partilha entre eles, aspeto já destacado por Fullan e Hargreaves (2001), quando constataam que muitos professores entendem que estes hábitos poderão constituir um acréscimo no trabalho que já realizam. Não podemos deixar de referir que a ausência de laços de confiança entre os professores de outros ciclos pode constituir uma verdadeira limitação a qualquer tipo de articulação, nomeadamente a vertical. Neste contexto, assume particular importância a comunicação informal e o desenvolvimento da cooperação a fim de promover uma construção e identidade social (Bolívar, 2012).

Outros aspetos referidos não são grandes limitações para os professores Alfa, tais como, a falta de tempo para articular e a ausência de hábitos de articulação. A opinião global dos professores Alfa é que o tempo para articular existe, bem como alguns hábitos de articulação entre os ciclos. Em suma parece existir tempo para articular, mas os professores não conhecem bem o currículo dos outros ciclos, revelando dificuldades na comunicação entre departamentos. Questionamo-nos então, em como será possível realizar a articulação vertical sem estes pilares? Estaremos perante um cumprimento meramente legislativo e formal da articulação vertical?

Será que a articulação vertical ainda não é prioridade para os professores, muito embora sejam realizadas reuniões e cumpridas as formalidades relativamente às mesmas? Perrenoud (2004) afirma que as normas decretadas não são suficientes para que a mudança ocorra, é preciso envolvimento de toda a organização.

No agrupamento Mega destacamos com graus de concordância elevada, os seguintes obstáculos à concretização de articulação vertical: a existência de horários pouco flexíveis, a pouca receptividade de alguns professores, a falta de tempo para articular, a ausência de hábitos de articulação, o desconhecimento sobre a organização de outros ciclos e a dificuldade de comunicação entre departamentos e o desconhecimento dos programas dos

outros ciclos. Do mesmo modo, a forma como os horários estão organizados não facilita a concretização da articulação vertical, constituindo a maior limitação para os professores Mega. Tal como no agrupamento anterior, a concretização da articulação vertical não é um aspeto considerado aquando da elaboração dos horários.

Neste agrupamento, a receptividade dos professores para a articulação também não é elevada, provavelmente por constituir um acréscimo ao trabalho que já realizam, tal como é referido por Fullan e Hargreaves (2001) e Lima (2002). Contudo, a falta de tempo para articular aparece apenas em terceiro lugar e não em primeiro como seria expectável, muito embora não seja grande problema para o agrupamento anterior. A grande limitação parece centrar-se ao nível da organização escolar, tanto em relação aos horários, como em relação à dificuldade de comunicação entre os departamentos, como ainda na divulgação dos processos organizativos entre os diversos ciclos. Outra limitação assinalada pelos professores é o desconhecimento dos programas dos outros ciclos, aspeto limitativo já referido pelo agrupamento anterior.

Outros aspetos, que não são grandes limitações para os professores Mega, são o receio em dar a conhecer o trabalho a professores de outros ciclos, a ausência de espaços físicos para reuniões, a ausência de laços de confiança entre os professores de outros ciclos e a existência de turmas em escolas distantes do agrupamento. Os professores Mega denotam menos receio em partilhar o seu trabalho com outros ciclos, os laços de confiança são importantes, mas não são fundamentais, bem como a existência de locais para as reuniões. As limitações parecem centrar-se, na opinião dos professores, ao nível da comunicação entre os vários departamentos e, também, na falta de tempo para os professores reunirem e debaterem as possibilidades de promover a articulação vertical.

5.8. A cultura da escola no processo de articulação

A questão sobre se a cultura de escola é facilitadora ou não do processo de articulação não tem uma resposta direta, embora se possa considerar que pode promover ou limitar o processo de articulação vertical entre os ciclos. De acordo com Schein (2004), mediante um determinado tipo de liderança mais ou menos partilhada são estabelecidas normas, regras

e rotinas que inibem ou fomentam comportamentos nas pessoas que funcionam numa escola e, também, na perspetiva interacionista de Barroso (2004), cada escola engloba os seus valores, práticas e crenças. Entendemos, que existem nos agrupamentos estudados, vestígios evidentes da perspetiva funcionalista (muitas vezes transmissora de orientações externas e normativas), estruturalista (escola organizada em disciplinas) mas também da interacionista, ou seja, verificamos uma conjuntura onde coexistem as três perspetivas.

Partilhamos com Nóvoa (1992), que a cultura de escola deve ser agregadora e diferenciadora, incorporando as várias subculturas. A cultura de um agrupamento de escolas deverá agregar as subculturas inerentes a cada ciclo e incorporá-las dentro da organização, apostando na diferenciação e valorização das mesmas. Nóvoa (1992) associa o conceito de cultura de uma dada escola aos projetos que nela se desenvolvem. No nosso caso, cada agrupamento possuía os seus projetos ainda muito departamentalizados e pouco direcionados para a articulação vertical entre ciclos. Em ambos os agrupamentos, projetos como o Jornal Escolar ou as Jornadas Culturais, embora partilhem informação de diversos ciclos, não foram criados com esse propósito, nem são avaliados nesse sentido, aspeto que poderia ser rentabilizado pelas direções dos agrupamentos.

A cultura de escola é única e própria de cada agrupamento em estudo. Neste ponto considerou-se o resultado transversal da articulação vertical bem como o conjunto de intenções em torno deste contexto, bem como as práticas a ela associadas. Deste modo, tiveram-se em conta as conceções dos diretores, os documentos de referência de cada agrupamento e as respostas dos professores às questões relacionadas com o clima do agrupamento e a confiança nos órgãos diretivos pois, de acordo com Fullan (2007), o diretor influencia a mudança e, neste sentido, pode fomentar a articulação vertical. Importa sublinhar que neste processo as lideranças intermédias, formais ou informais, têm um papel fundamental no sentido do desenvolvimento e alimentação da cultura da escola.

Agrupamento Alfa

O papel do líder é fundamental no estabelecimento dos objetivos do projeto educativo. Operacionalizar a linguagem comum, o conhecimento a nível curricular, ou o trabalho colaborativo entre os docentes, continua a ser muito difícil. Embora exista alguma articulação a nível vertical nas áreas de português ou matemática, onde os grupos de homogeneidade pretendem uma aproximação curricular entre os ciclos, fica a faltar a articulação das outras áreas curriculares. Sem dúvida que, de acordo com o diretor, os projetos são uma realização informal da articulação vertical, não se refletindo se estes geram um impacto positivo nas dificuldades dos alunos ao transitarem de ciclo, isto porque como já foi referido anteriormente, não foram criados com esse propósito. No entanto, de acordo com a entrevista realizada, notamos preocupação por parte do diretor ao nível da responsabilização coletiva, da necessidade de conhecer o currículo, da necessidade de trabalhar em equipa, que são as bases essenciais de qualquer processo de articulação.

Os documentos disponibilizados, permitiram observar os alicerces da articulação vertical no agrupamento Alfa. O projeto educativo permitiu distinguir um bom trabalho de articulação ao nível das lideranças intermédias, revelando ainda práticas de articulação vertical muito pouco frequentes. O relatório de avaliação externa confirmou essas evidências, resumindo a sustentação do processo de articulação vertical a reuniões periódicas entre os docentes, partilhando as dificuldades dos alunos, mas evidenciando pouca articulação do currículo entre os diferentes ciclos. O plano curricular do agrupamento deu a conhecer inúmeros projetos, que englobaram diversos ciclos, mas que não foram criados com esse fim, existindo algum subaproveitamento na avaliação dos resultados dos mesmos. No plano anual de atividades do agrupamento, também, existiu a preocupação em envolver alunos e professores em projetos comuns. O plano de melhoria do agrupamento Alfa apelou a um aprofundamento das práticas de articulação curricular entre o 1.º e o 2.º CEB, enquanto estratégia de melhoria de resultados nas áreas curriculares de matemática e de português. O contrato de autonomia revelou todas as ações implementadas pelo agrupamento Alfa em todos os ciclos, nomeadamente a realização de reuniões de articulação ao longo do ano letivo com o objetivo de analisar conteúdos mais

relevantes, as dificuldades significativas e as estratégias a implementar. Existiu também um esforço por parte de todos os professores em homogeneizarem as notações matemáticas utilizadas em todos os ciclos com menor incidência ao nível do 3.ºCEB, continuando a privilegiar as áreas curriculares referidas.

As atas relativas às reuniões de articulação vertical traduziram o registo escrito, do que foi realizado pelo agrupamento, pretendendo reportar as práticas efetivas de articulação vertical. Nelas encontramos uma frequência de três reuniões no final de cada período entre o Pré-escolar e o 1.º CEB e uma reunião no final do 3.º período entre o 4.º e o 5.º ano nas áreas de português e matemática. Nestes, procurou-se atender à avaliação das atividades de articulação através da criação de eventos, que procuraram antecipar algumas vivências relacionadas com o 1.º ano, minimizando angústias e dificuldades de adaptação ao 1.ºCEB. Ocorreu o registo de inovação de alguns professores do 1.ºCEB ao prepararem aulas para integrarem alunos do Pré-escolar. Revela-se uma boa articulação veiculada pelos educadores aos professores do 1.º CEB de alunos problemáticos, a fim de otimizarem a futura constituição de turmas.

Como já foi mencionado, na área de português entre o 1.º e o 2.ºCEB, não se verificou articulação das atividades entre os dois ciclos (houve mudança de professores e colocações tardias), o que impediu a concretização de propostas que tinham emergido nos documentos orientadores referidos anteriormente. Nesta questão, a direção manteve-se afastada dos procedimentos dos professores, deixando-os gerir a articulação vertical de forma autónoma. No nosso entender poderia ter orientado as implementações propostas, como a aplicação do teste final de português do 4.º ano, como diagnóstico no 5.º ano. Em sua substituição foi realizado um teste diagnóstico de quinto ano, mas não foi realizado em conjunto com os professores que estiveram a lecionar o quarto ano de escolaridade, o que dificultou o processo de articulação relativamente aos conteúdos trabalhados no ano anterior e a iniciar no ano subsequente. No entanto, a articulação relativa à disciplina de português revelou aspetos positivos tais como, a utilização da mesma terminologia, a nível da estrutura de testes e critérios de avaliação, de acordo com o modelo das provas nacionais por ambos os ciclos.

Na área da matemática verificou-se a partilha de testes entre os professores do 4.º e do 5.º ano, tendo sido o teste diagnóstico de matemática do 5.º ano elaborado em colaboração com os professores do 4.º ano. Foram também realizados jogos matemáticos pelos professores do 5.º ano, para os alunos do 1.ºCEB nas Jornadas Culturais, não existindo articulação na preparação da atividade com os professores do 4.º ano. No 3º CEB, apenas foi referida no contrato de autonomia, a harmonização das tipologias de itens e critérios indicados na página do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), tendo ocorrido a elaboração de instrumentos de avaliação escrita e respetivos critérios de correção similares aos exames nacionais. No entanto, não houve referências expressas à articulação entre o 2.º e o 3.ºCEB, ficando esta implícita nos projetos transversais do agrupamento e centrada nos grupos de homogeneidade de português e matemática.

Os dados revelados pelos professores no agrupamento Alfa apontam para a necessidade de um bom clima no seu agrupamento, fator potenciador já referido e determinante para construir determinada cultura de escola. Outro aspeto igualmente destacado como fundamental, foi a confiança nos órgãos diretivos, lembrando a distinção entre colaboração e cooptação, ou a utilização da burocracia para facilitar e não para constranger (Fullan & Hargreaves, 2001). Não temos dados para aferir se existe pouca ou muita cooptação ou burocracia, apenas concluímos que os professores consideram estes fatores determinantes para uma boa articulação vertical. A maior incidência na realização de reuniões num espaço e tempo proposto de modo formal pela direção leva-nos a inferir que os professores ainda se encontram dependentes do acompanhamento da direção na realização da articulação, tendo desta forma um longo caminho a percorrer relativamente à autonomia neste âmbito.

No agrupamento Mega, houve grande preocupação em dar resposta a instâncias superiores ao nível da articulação vertical. O diretor destacou a importância deste tipo de articulação para o sucesso educativo dos alunos, novamente centrada nas áreas curriculares do português e da matemática, como base do conhecimento, concordando com este tipo de destaque relativamente às outras áreas curriculares, onde não se processou a articulação vertical. Partilhou uma visão um pouco redutora da articulação

vertical, restringida a essas duas áreas, tendo a perfeita noção de que os professores não conhecem a especificidade de cada ciclo, revelando a existência de poucos hábitos de articulação e reduzida autonomia a este nível. Nota-se alguma ambiguidade no discurso emitido, por um lado a articulação é determinante para o sucesso educativo, por outro só se realiza porque a mesma é pedida superiormente. Apesar desta falta de clareza, notámos preocupação em reforçar as bases, para colmatar as dificuldades, que surgem no percurso académico dos alunos. O diretor partilhou igualmente a ideia que os projetos colaborativos do agrupamento são uma forma informal de realização de articulação vertical, o que para nós é positivo, mas não é suficiente, dado que os mesmos não são realizados com esse propósito.

Foi através da análise dos documentos em Mega, que se observou um maior aprofundamento da perspetiva e concretização curricular em cada ciclo. Constatou-se nos mesmos uma linha de continuidade pedagógica, assente em conteúdos transversais aos três ciclos do ensino básico, aumentando o seu grau de dificuldade de forma progressiva. O projeto educativo evidenciou reuniões periódicas e a articulação entre o Pré-escolar e o 1.º CEB com a realização de uma ficha diagnóstica antes do 1.º ano, mas não existem dados de que a mesma é realizada de forma conjunta entre os educadores e professores.

Entre o 1º e o 2ºCEB nas áreas curriculares de português, matemática, estudo do meio, inglês e educação física a ficha diagnóstica do 5º ano foi usada como ficha final de avaliação do 1º ciclo, o que traduz alguma articulação curricular. Entre o 2.º e o 3.ºCEB nas mesmas áreas referidas, apenas foram realizadas reuniões periódicas. Consideramos igualmente importante, que o projeto educativo tenha a preocupação em organizar os horários dos docentes de modo a encontrar um tempo comum, destinado às reuniões inter e intraciclos, se bem que existam dificuldades emitidas por parte dos professores. Estes referem no inquérito realizado, que na grande maioria não têm tempo para proceder à articulação e que os horários dos professores ainda evidenciam pouca flexibilidade para realizar esse tipo de atividades. Este cruzamento de dados leva-nos a inferir que o esforço consciente realizado pelo agrupamento Mega ainda não permitiu aos professores encontrarem tempo ou rentabilizarem o mesmo, possivelmente porque não existem atividades ou projetos de

articulação vertical que lhes facilitem maior articulação. A avaliação externa recomendou uma forte aposta na sequencialidade das aprendizagens, com particular incidência no português e matemática. Esta avaliação salientou a boa articulação entre as escolas do 1.º CEB, uma boa rentabilização do trabalho dos professores do 2.º CEB para lecionarem as AEC de inglês e educação física, criando uma aproximação entre estes ciclos e frequentes reuniões entre o 2.º e o 3.º CEB para definição de estratégias de atuação comuns. Neste agrupamento não foi dado a conhecer, nem o plano curricular do agrupamento, nem o plano de melhoria, por isso não podemos estabelecer comparações a esse nível com o agrupamento anterior.

Nas atas de articulação vertical de português e matemática no início do ano letivo investigado são apresentadas informações que traduzem articulação curricular entre os três ciclos do ensino básico, revelando os conteúdos transversais, que cada ciclo teria que desenvolver nesse ano letivo, aspeto que transmite a sequencialidade das aprendizagens já referida e que poderá iniciar um bom fio condutor em termos de articulação curricular. Voltamos a reforçar positivamente a inclusão do Pré-escolar na reunião de articulação vertical de matemática no início do ano, bem como as orientações dadas a cada ciclo nesta área em termos de priorização de conteúdos a desenvolver, não existindo dados que nos permitam entender as razões que levaram o departamento de português a não realizar este mesmo procedimento. Como tal, podemos referir apenas que, possivelmente, não existiu comunicação suficiente entre estes dois departamentos, o que é reportado nos inquéritos aos professores, tanto em torno da comunicação entre o mesmo ciclo como em ciclos diferentes, aspeto referido por Fullan e Hargreaves (2001) e Perrenoud (2004), a propósito da comunicação rara entre ciclos, com os primeiros autores e de uma forma genérica com o segundo.

Constatamos informação mais detalhada nas atas entre o Pré-escolar e o 1.º CEB, onde podemos observar as atividades de articulação realizadas, as informações sobre o percurso escolar dos alunos para uma otimização da constituição de turmas no próximo ano letivo e a reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Relativamente a este último, destacamos a grande extensão programática exigida aos alunos nestes ciclos, ao nível das orientações

curriculares bem como a partilha e análise dos documentos de avaliação utilizados por ambos os ciclos. Realçamos, ainda, a partilha de inquietações relativas à interiorização de regras sociais de comportamento em sala de aula, à necessidade de desenvolvimento da oralidade e criatividade e estruturação do raciocínio e à entrada dos alunos no 1.ºCEB só com a idade obrigatória, fatores que, prejudicam o bom desenvolvimento global dos alunos e uma transição mais pacífica. Foram realizadas quatro reuniões de articulação ao longo do ano com a realização de atividades conjuntas em torno de datas especiais escolares, aproximando os dois ciclos através do desenvolvimento de competências sociais. Em termos curriculares, pelos dados disponibilizados, ficamos cingidos a inquietações e dificuldades, que poderiam ser a génese de atividades de articulação curricular entre os dois ciclos.

Apesar de todo um esforço organizacional em termos curriculares nas áreas de português e matemática, os professores no inquérito realizado e de acordo com o parecer do diretor, continuam a manifestar bastante desconhecimento do currículo e do funcionamento dos outros ciclos, revelando uma cultura pouco colaborativa e ainda isolacionista e individualista como refere Hargreaves (1998).

A maior incidência na realização de reuniões num espaço e tempo proposto de modo formal pela direção leva-nos a inferir, a par com o agrupamento anterior, que os professores ainda necessitam muito das diretrizes e do acompanhamento da direção na realização da articulação.

De modo sumário podemos referir, que em ambos os agrupamentos a cultura de escola se espelha numa vontade de mudar e melhorar o processo de articulação vertical. Qualquer um dos agrupamentos parece estar a passar por uma fase de transição, embora com pontos de partidos diversos e usando diferentes estratégias. Um tipo de liderança mais centralizado no diretor, no caso do agrupamento Alfa, pode aumentar o receio dos professores em realizarem trabalho colaborativo com o seu ciclo e outros ciclos. Inversamente, um tipo de liderança mais partilhada, no caso do agrupamento Mega, pode suscitar nos professores a assunção do desafio, que é a realização de trabalho colaborativo entre pares e entre ciclos, contribuindo para uma cultura de escola onde a participação é

mais efetiva e, neste sentido, impulsionadora de melhores processos e resultados educativos.

Contudo, existem dificuldades ao nível da operacionalização das atividades de articulação vertical, que poderão advir do tipo de liderança realizado e de reduzidos hábitos colaborativos. Assim, se as relações interpessoais são a essência que suporta a atividade formal da continuidade curricular (Fullan & Hargreaves 2001), então será pertinente os agrupamentos apostarem no estreitamento de relações entre os professores dos diversos ciclos, de modo a que surjam projetos de articulação que promovam aprendizagens significativas (Leite, 2012).

Capítulo VI - Considerações finais

6.1. Conclusões

O presente estudo teve início em 2013, tendo o trabalho de campo decorrido durante o ano letivo de 2014-2015. Pretendeu-se investigar como era desenvolvida a articulação vertical entre os ciclos, como era entendida pelos professores e diretores dos agrupamentos em estudo, ou, se era simplesmente um cumprimento necessário da legislação decretada e da tutela.

Hoje em dia, tanto os alunos como os professores são pressionados em mostrar resultados escolares, através da implementação do currículo. Este aspeto, por um lado traduz uma orientação e um esforço comum dos agrupamentos, mas por outro, o professor pode ter a tendência em valorizar menos a sua identidade e diversidade pedagógica, porque se encontra envolto em trabalhar mais para os resultados, do que para os processos de aprendizagem. É por isso que é importante a incidência num currículo significativo para os alunos (Roldão, 1999; Leite, 2012), de modo a tornarem as aprendizagens consistentes, independentemente das pressões e de toda a burocracia associada. Neste contexto, relembremos as questões de investigação e os objetivos traçados para o estudo, desenvolvido em dois agrupamentos de escola, de modo a ampliar o conhecimento sobre a articulação vertical entre os diferentes ciclos do ensino básico: - Como é que os níveis e ciclos de ensino realizam a articulação prevista pelos normativos, nos agrupamentos Alfa e Mega? ; - Quais são as perceções dos professores e dos diretores desses agrupamentos relativamente à articulação vertical entre os ciclos? ; - Que formas organizativas são utilizadas para promover a articulação vertical?; E que processos comunicativos?; - Como se traduz a articulação entre ciclos a nível do desenvolvimento curricular, nesses agrupamentos?; - De que modo a articulação vertical promove/facilita as aprendizagens dos alunos nos agrupamentos em estudo?; - Em que medida a cultura do agrupamento proporciona a articulação vertical entre ciclos?

Tendo analisado e discutido os resultados nos capítulos anteriores visando dar resposta às questões investigativas acima mencionadas, os objetivos do estudo foram alcançados de modo transversal, à medida que se teceram as interpretações dos resultados inerentes à investigação. Assim, iremos agora sistematizar as principais conclusões de modo a

apresentar uma visão mais holística da articulação vertical entre ciclos. Relembrem-se os objetivos centrais do estudo:

- i) Aprofundar o conhecimento teórico e prático relacionado com a articulação vertical entre diferentes níveis e ciclos de ensino;
- ii) Compreender processos comunicativos, colaborativos e organizacionais referentes à articulação entre os ciclos em agrupamentos verticais, configuradores de redes de interação;
- iii) Analisar a relação entre a articulação vertical entre os ciclos e a cultura de cada um dos agrupamentos.
- iv) Contribuir para a divulgação de estratégias facilitadoras de aprendizagens ao nível da articulação vertical e significativa entre os ciclos.

Em relação a este último objetivo será apresentada uma reflexão no ponto seguinte referente às recomendações.

O primeiro objetivo, que visava o aprofundamento das noções teóricas e práticas relativas à articulação vertical, foi explanado a nível teórico, em função de toda a literatura consultada para o efeito e que não era muito abundante. Face a esta análise podemos constatar, com suporte das experiências e investigações de outros autores, que muito ainda se encontra por desbravar relativamente a esta temática. Relembremos Fullan e Hargreaves (2001), que nos transmitem que a articulação vertical entre os ciclos ainda era rara e pouco frequente; Lima (2002) que refere que os professores não têm por hábito trocar experiências pedagógicas, desconhecendo as práticas uns dos outros; Perrenoud (2004), que nos alerta para a dificuldade de mudar algo (implementar a articulação vertical), apenas porque existem normas (legislação). Zabalza (2003) e Alonso e Maria (2005), que nos veiculam um currículo expresso em sentido ampliado, não privilegiando áreas curriculares, promovendo de acordo com Tomás e Morgado (2010) e Leite (2012) um conhecimento global, integrador de saberes; Roldão (2013) que reforça a ideia de que as novas aquisições só farão sentido se estiverem integradas na aprendizagem anterior e Ramos (2016) que nos alerta para o incremento da sobrecarga horária e das tarefas de

natureza burocrática nos professores, que retira tempo à componente pedagógica priorizando a vertente burocrática e Favinha e Charréu (2012) que nos reforçam a dificuldade dos professores no ato colaborativo relativamente à sua abertura e falta de motivação para colaborar. Estas referências, entre outras, contribuem para a sustentação teórica da nossa investigação e o contexto educativo em que foi desenvolvida, traduzindo, ainda, uma cultura pedagógica de isolamento, que se agudizou com a burocratização das tarefas exigidas aos professores, exigindo-se a implementação urgente da articulação vertical entre ciclos por parte da tutela.

Em Portugal desde 1986, com a LBSE n.º46/86, pretende-se “uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior”. Contudo, as sucessivas reformas educativas, de acordo com as políticas associadas a cada uma, geraram alguma instabilidade, tanto na sua implementação, como na sua sustentabilidade, oscilando entre uma pedagogia de projeto e uma pedagogia que sobrevaloriza as áreas curriculares de português e matemática. E embora, desde 1986 até à atualidade, os documentos legislativos reforcem a implementação da articulação vertical entre os diferentes ciclos, o que é evidente, mediante os dados apresentados pelos dois agrupamentos em estudo, é que a mesma não se realiza de uma forma sustentável (Hargreaves & Fink, 2007) e com um cariz significativo, para os principais agentes educativos, (Leite, 2012; Roldão, 1999, 2013). Desta forma, apenas se pode referir, que existem registos de ações e decisões tomadas em reuniões formais de articulação vertical, nas áreas de português e matemática, que seguem um cumprimento legislativo com as orientações da tutela, parecendo não existir articulação vertical em outras áreas curriculares, nem projetos/atividades de articulação centrados nas dificuldades de transição dos alunos e partilhados pelos ciclos subsequentes. Existe sim, uma explanação das dificuldades nos diferentes ciclos, mas não se planificam atividades para as superar e muito menos se avaliam as mesmas para o efeito, embora existam registos destes itens nas atas de reuniões onde a articulação é um ponto na ordem de trabalhos, parecendo haver pouca reflexividade e balanço avaliativo.

A um nível mais informal, a articulação vertical está presente nas jornadas culturais e nos projetos dos agrupamentos, só que como já foi referido, os projetos dos agrupamentos não

são projetos partilhados na sua génese, ou seja, não são realizados de forma colaborativa entre os professores dos diferentes ciclos, comprometendo o envolvimento e a reflexividade tanto dos alunos, como dos professores. Apesar de tudo, consideramos estas atividades importantes para os alunos a nível de interação social e de aprendizagem em contextos informais. O conhecimento de espaços escolares mais abrangentes do agrupamento dão a conhecer, de forma muito genérica, a realidade de outros ciclos. As mesmas pretendem desenvolver o interesse e a curiosidade por diversos temas e o aprofundamento de aprendizagens formais, que foram sendo realizadas ao longo do ano letivo e que são nestes períodos partilhadas com outros ciclos de ensino. Não podemos deixar de apontar este tipo de atividades, como um possível ponto de partida de articulação vertical, centrado num trabalho colaborativo entre professores. As jornadas culturais entre outros projetos dos agrupamentos, deveriam no nosso entender estimular e incentivar os educadores e professores do Pré-escolar e do 1.º Ciclo a desempenharem um papel ativo nos projetos dos agrupamentos, onde a tomada de decisão é assumida de forma colaborativa (Lima, 2002; Fullan & Hargreaves, 2001). Os educadores e professores do 1.º Ciclo, não devem por essa razão, ser recetáculos passivos das atividades promovidas por ciclos superiores (2.º e 3.º Ciclo), agudizando as diferenças entre os professores e alunos dos diferentes ciclos em vez de os aproximar.

Em relação ao segundo objetivo do estudo - Compreender processos comunicativos, colaborativos e organizacionais referentes à articulação entre os ciclos em agrupamentos verticais, configuradores de redes de interação - constatamos que existem processos comunicativos formais ao nível das reuniões de articulação já referidas. Existe alguma colaboração nos agrupamentos a nível horizontal, mas a nível vertical o trabalho colaborativo ainda se encontra pouco explorado. Os dados comprovam que os professores têm poucos hábitos de trabalho colaborativo, tanto no mesmo ciclo, como em ciclos diferentes. Com efeito, há atas de reuniões de departamento, onde se expõem dificuldades e se fazem balanços estatísticos sobre os resultados dos alunos, mas não se explicitam formas de articulação curricular, o que pode relevar alguma dificuldade da parte dos professores em realizar a articulação curricular vertical, encontrando espaços e tempos próprios para o efeito. Esta falta de feedback reflexivo de atividades de articulação

realizadas, pode dever-se à falta de conhecimento do currículo dos ciclos subsequentes, a reduzidos hábitos colaborativos entre os professores dos vários ciclos, a um possível excesso de trabalho burocrático, que os agrupamentos impõem aos professores e à tendência global em se trabalhar para o registo em papel e menos para os alunos (Carreira & Oliveira, 2016). As dificuldades dos alunos são regularmente mencionadas por todos os professores na globalidade e nos diversos departamentos, mas a possibilidade de criar projetos de articulação entre ciclos, a fim de diminuir as mesmas, ainda é pouco evidente, não sendo prioritária nas linhas de ação dos agrupamentos.

Quanto ao terceiro objetivo do estudo - Analisar a relação entre a articulação vertical entre os ciclos e a cultura de cada um dos agrupamentos - entendemos que a articulação vertical espelha a cultura dos agrupamentos, ou seja, traduz-se no cumprimento formal do que está legislado pela tutela relativamente à implementação da articulação vertical, ao nível de reuniões formais e registos em atas. Após o cruzamento de dados com as respostas dos professores ao questionário constatamos que, apesar da avaliação externa ser favorável no agrupamento Mega e mediante os dados apresentados em ambos os agrupamentos, muitos professores nem sequer participam em reuniões onde a articulação é debatida. Em termos organizacionais, esta incongruência pode ser explicada, entre outras razões, através da diferença de tratamento gerada entre as áreas curriculares privilegiadas de português e matemática e as outras áreas curriculares. Seguindo políticas educativas e indicações da tutela, ambos os agrupamentos tentaram organizar a implementação vertical centrada nas áreas curriculares de português e matemática, valorizando mais estas áreas e aumentando o trabalho efetivo dos professores nas referidas áreas, o que traduz uma desigualdade entre os mesmos. Não se pretende com isto dizer, que os professores anseiam mais trabalho em termos de carga horária, eles anseiam sim é por equidade em termos do estatuto e do valor que lhes é atribuído. Esta desigualdade de tratamento ficou bem expressa no questionário, quando os professores na sua maioria entendiam que a articulação vertical dizia respeito a todas as áreas e não só a português e a matemática.

O agrupamento Mega revela um esforço inicial ao apresentar a sequencialidade das áreas curriculares do ensino básico e partilhá-la com todos os professores. Este agrupamento

parece denotar mais conhecimento e partilha do currículo entre os ciclos, mas isso não nos permite afirmar que os professores concretizaram de forma significativa a articulação vertical.

Em ambos os agrupamentos existem, como já referimos, projetos de escola de diversas áreas curriculares que incluem a participação de professores de todos os ciclos, mas que não inserem na sua génese elementos de todos os ciclos, o que dificulta a contextualização e a reflexão dos professores sobre a articulação vertical.

A nossa investigação permite-nos concluir, que apesar da articulação vertical em ambos os agrupamentos resultar mais de uma obrigação superior do que de uma necessidade, existe uma noção bastante evidente do que é a articulação vertical e da necessidade que os professores sentem em colaborar uns com os outros. A grande dificuldade é em saber como colaborar, de forma que se melhorem as práticas e aumentem as motivações. Neste campo as lideranças de um agrupamento têm um papel fundamental ao nível da agilização de estratégias e acompanhamento em possíveis projetos colaborativos. As direções não devem restringir a sua ação ao controlo do trabalho pedagógico, devem sim, ser organismos facilitadores da cooperação entre os professores, valorizando todos os níveis de escolaridade e cada professor em particular, no que de melhor tem. A reconstrução da escola como um local de trabalho partilhado, referida por Bolívar (2012), ainda se encontra um pouco afastada da implicação e da envolvimento necessária ao trabalho colaborativo dos professores. No entanto, esse esforço deve continuar a ser efetuado, partindo como este autor já sublinhou, da cultura existente na própria escola.

Reiteramos com Nóvoa (1992), que a cultura organizacional é o reflexo dos projetos que nela se desenvolvem, ora se nos agrupamentos em estudo são inexistentes, em termos de articulação vertical, podemos inferir que a articulação vertical ainda não se encontra verdadeiramente entrosada na cultura destes agrupamentos. Consideramos pois, que esta investigação nos permitiu concluir, que a articulação vertical deve incidir no estabelecimento de projetos de articulação, centrados no desenvolvimento de relações interpessoais da comunidade educativa, em particular, professores-alunos e preferencialmente de anos subsequentes. Estes projetos devem instalar progressivamente

uma cultura colaborativa autônoma e independente de quem a dinamiza, tornando-se, deste modo sustentável.

Retomamos neste contexto o perfil do aluno do século XXI (Gomes et al., 2017) que apela à necessidade de humanização das organizações escolares, promovendo a inclusão e facilitando a articulação.

Neste contexto entendemos que ambos os agrupamentos devem seguir trajetórias específicas, que reflitam a sua identidade cultural, mas que transformem a articulação vertical normativa, numa articulação vertical efetiva, significativa e sustentável. Esta deverá ter como bases de sustentação, as dificuldades dos alunos nas transições de ciclo e as motivações dos professores e dos alunos. A melhoria das práticas de articulação vertical, no nosso entender devem seguir este trilho, iniciando a elaboração e a concretização de projetos contextualizados, tanto para os alunos como para os professores, abrindo espaço à valorização das relações interpessoais e à cooperação entre professores e alunos, dos diversos anos e ciclos de forma natural e necessária ao bem-estar de todos.

6.2. Recomendações

Retomamos o último objetivo - contribuir para a divulgação de estratégias facilitadoras de aprendizagens ao nível da articulação vertical e significativa entre os ciclos. Neste sentido, atendendo à natureza do presente estudo e aos objetivos que definimos para o seu desenvolvimento propomos um leque de recomendações, que radicam nas conclusões apresentadas. Assim, enunciámos uma recomendação geral e respetivas propostas e duas a três específicas para cada um dos agrupamentos.

No que concerne à recomendação geral privilegiamos a aposta na valorização das relações interpessoais. A perspetiva de cultura interacionista da escola, que partilhamos, pretende unificar a comunidade escolar, valorizando as relações interpessoais entre os docentes, em particular, entre docentes de ciclos diferentes, que através do incentivo da comunicação informal e do desenvolvimento de projetos partilhados entre ciclos diferentes, pode fortalecer a identidade da cultura da escola e potenciar a articulação vertical entre os ciclos, de forma sustentável e significativa.

Tendo como base esta perspetiva humanista, sugerimos para ambos os agrupamentos algumas recomendações gerais que passamos a enunciar. Estas são apresentadas sem uma ordem específica, uma vez que o seu grau de importância é para nós equivalente em cada uma das recomendações sugeridas. Passamos então a referir:

- Encorajamento e acompanhamento das lideranças, numa fase inicial, na realização de projetos de articulação vertical;
- Estabelecimento de pontes entre as motivações dos professores e as maiores dificuldades dos alunos em cada agrupamento e ciclo;
- Diversidade nos pontos de partida para eventuais projetos de articulação vertical, valorizando todas áreas curriculares e não curriculares;
- Implementação de equipas educativas para a realização de projetos de articulação curricular (vertical, horizontal), onde colaborem professores de diferentes ciclos e outros atores da comunidade educativa;

- Possibilidade de realizar aulas partilhadas com outro ciclo de ensino, inseridas num projeto de articulação contextualizado e significativo para ambos os ciclos;
- Flexibilização pontual dos horários dos professores de modo a facilitar a articulação com os diversos ciclos;
- Divulgação de boas práticas de articulação vertical por parte da direção de modo a envolver e motivar os professores;
- Realização de formação que envolva a cooperação entre professores e instituições de ensino superior, tendo como objetivo a articulação horizontal e vertical.

Em relação ao agrupamento Alfa, com base nos dados analisados, tecemos algumas recomendações. A primeira visa a elaboração de documentos orientadores dos conteúdos curriculares transversais a todos os ciclos do ensino básico, de modo a facilitar uma leitura clara por parte dos professores e sua concretização; estes documentos sugeridos deverão ser realizados de forma colaborativa com a participação de todos os ciclos de ensino. A segunda pretende a promoção de projetos de articulação vertical ou outras ações que traduzam na prática a sequencialidade curricular. Idealmente estes projetos de articulação deveriam partir das dificuldades dos alunos reveladas nas transições e das motivações de alunos e de professores. Por fim, a terceira remete para a criação de uma pasta de partilha, na plataforma Moodle do agrupamento, aberta a todos os professores com as planificações curriculares de todos os anos e ciclos de ensino.

No que diz respeito ao agrupamento Mega e tendo em conta o trabalho já realizado a nível de documentos orientadores das práticas curriculares, a nossa proposta vai no sentido de passar à fase de concretização. A primeira recomendação visa promover projetos de articulação vertical ou outras ações que traduzam na prática a sequencialidade já definida nos documentos orientadores deste agrupamento. A segunda apela para a inclusão do pré-escolar na articulação vertical a português na reunião de articulação vertical no início do ano. Por fim entendemos que as reuniões de articulação vertical devem ser extensíveis a outras áreas curriculares, tendo como sustentação um projeto de articulação.

Neste âmbito, e perspetivando investigação futura, seria interessante a realização de investigação na linha do presente estudo noutros agrupamentos e, sobretudo, considerando o contexto educacional presente. Por um lado, reconhece-se que a revalorização atual de todas as atividades curriculares terá reflexos nas conceções e nas práticas de articulação vertical e por outro importa aferir a descentralização do valor acrescido nas áreas do português e da matemática do currículo.

Assistimos por assim dizer a um *revival* da pedagogia de projeto, suportando-nos do Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho (2017) e do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, onde todas as áreas curriculares e não curriculares são fundamentais na articulação vertical entre ciclos e no desenvolvimento global do aluno.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2008). *Os Muros da Escola: As distâncias e as transições entre ciclos*. ISCTE. Lisboa. Tese de Doutoramento.
- Almeida, L., Leite, C. & Fernandes, P. (2010). O Governo das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, em PORTUGAL: Legislação e vivências dos Professores. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 6, n. 9 p. 57-76 jul./dez. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/427/454> [21 de março de 2014].
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre a integração curricular. O contributo do Projecto "PROCUR". *Revista do GEDEI ISSN - 0874-776. Investigação e Práticas*, n. 95 p.62- 85. Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância.
- Alonso, L. (2004). Competências Essenciais no Currículo: que práticas nas escolas? Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI. Estudos e Relatórios. *Atas de Seminário CNE*, pp. 145-175. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/SaberesBasicos/7-CompetenciasEssenciaisCurriculo.pdf> [20 de agosto de 2016]
- Alonso, G., & Maria, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/17569> [13 de fevereiro de 2017]
- Andruchak, A. L. (2012) Organização curricular por ciclos: concepções necessárias à formação docente e às mudanças desencadeadas em Mato Grosso. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas. Estado de Mato Grosso- UNEMAT. Disponível em http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2517b.pdf [2 de julho de 2016]
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista portuguesa de pedagogia*, 44-1, 119-141.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Coimbra: Edições 70 Lda.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In João Barroso (Org.). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora. Disponível em: <http://www.epe.ufpr.br/barroso.pdf> [16 de julho de 2016]
- Barroso, J. (2004). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, João (2004). Cultura, cultura escolar, cultura de escola. In A. G. Ferreira (Org.). *Escolas, culturas e identidades. Comunicações. III Congresso Luso-brasileiro de História da Educação* (pp. 103-111). Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Bean, J. (2002). *Integração curricular*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Boavida, A., & Ponte, J. P. D. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, (1), 43-55. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf) [2 de julho de 2016]
- Bolden, R. (2007). *Distributed Leadership*. University of Exeter. Discussion Papers in Management. Paper number 07/02 ISSN 1472 2939. [5 de agosto de 2016]
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Fundação Manuel Leão. V. N. Gaia.
- Cardoso, A. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica – O professor e o contexto escolar*. Edições Asa. Porto.
- Carreira, A. & Oliveira, I. (2014). Articulação vertical entre ciclos. *Atas do XIII Congresso da SPCE. Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 194-203). Vila Real, Universidade de Trás- os- Montes e Alto Douro. Disponível em: https://apps2.utad.pt/files/SPCE2_EIXOS_BOOK%20CC.pdf
- Carreira, A. (2014). Emergência de modelos relacionais. *Atas do XIII Congresso da SPCE. Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 204-215). Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Disponível em: https://apps2.utad.pt/files/SPCE2_EIXOS_BOOK%20CC.pdf

- Carreira, A. & Oliveira, I. (2016). Perceções sobre a articulação vertical: estudo em dois agrupamentos de escolas. *Atas do XIII Congresso da SPCE- Fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp.1063-1072). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação. Disponível em: http://www.esev.ipv.pt/spce16/atas/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf
- Carreira, A. (2017). A investigação-ação ao serviço das práticas eficazes de liderança e da sustentabilidade. In I. Oliveira & S. Henriques (org.), *Investigação-ação em práticas de liderança educacional* (pp. 156-166). Universidade Aberta, eUAB Coleção Universitária, N.º 15.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39 (2), 1-9.
- Coutinho, C. (2011). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática. Coimbra: Almedina.
- Corder, G. & Foreman, D. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach*. New Jersey: Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. University of Nebraska- Lincoln. London: Sage Publications.
- Cruz, A. R. L. (2012). “A articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico”. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/3685> [10 de agosto de 2016]
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E. & Kington, Alison (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes - Final Report*. University of Nottingham. United Kingdom. Disponível em: <http://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf> [12 de junho de 2017]
- Dourado, M. (2013). *A resposta das lideranças para a articulação curricular, do pré-escolar ao secundário, num agrupamento de escolas*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/4007> [14 de junho de 2016]

- Duarte, M. (2009). *Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas*. Universidade de Aveiro. Aveiro. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/1052> [10 de agosto de 2017]
- Favinha, M., & Charréu, H. (2012). O problema da falta de articulação curricular entre níveis de ensino: o papel das “culturas docentes” para a sua facilitação. *CIEP - Publicações - Artigos Em Revistas Nacionais Com Arbitragem Científica*. Disponível em: <http://www.rdpc.uevora.pt/handle/10174/8198> [3 de agosto de 2016]
- Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A., & Morgado, J. (2013). A contextualização Curricular como referente da Avaliação Externa das Escolas. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*: Universidade do Minho.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e Organização. Equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, 8 (1) p. 5-16. Universidade do Minho. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto. Porto Editora.
- Forquin, J-C (1993). *Escola e Cultura – As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: ARTMED.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Glatte, R. (1992). *A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas*. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção Geral de Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/perfil> [15 de março de 2017]
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: a focus for change. In A. Hargreaves e M. Fullan (eds), *Teacher Development and educational Change* (pp.216-240). London: Falmer Press.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança - o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw - Hill.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, 29. Porto. Porto Editora.
- Hill, M. M.; Hill, A. (2012). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Howell, D. (2011). *Fundamental Statistics for the Behavioral Sciences (7ªEd.)*. Belmont: Wadsworth.
- Howell, D. (2013). *Statistical methods for psychology (8nd Ed.)*. Duxbury: Pacific Grove.
- Kotter, J. (2016). *O nosso iceberg está a derreter. Mudar e ser bem-sucedido em condições adversas*. Porto. Porto Editora.
- Laranjeiro, M. (2011). *Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?* Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças. *Educação*, 33(3), 198-204.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.
- Leite, C. & Pacheco, J. (2012). *Para uma clarificação de conceitos que atravessam "A Prestação do Serviço Educativo"*, do processo de avaliação externa de escolas. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/64409> [20 de julho de 2016]
- Lima, J. Á. (2000). *Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores*. *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, M.P.E. (2014). *A dimensão da escola conta? Um estudo de caso múltiplo sobre os efeitos da fusão de agrupamentos de escolas no seu capital social*. Lisboa. Tese de doutoramento: Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/3910> [15 de novembro de 2016]
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais*. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

- Morgado, J. & Paraskeva, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Cadernos do CRIAP. CRIAP Asa. Porto.
- Morgado, J. & Tomaz, C. (2010). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: parceria de investigação. In A. Estrela et al. (Org.), *A escola e o mundo do trabalho*. Atas do XVII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: http://www.afirse.com/archives/cd2/Ateli%C3%AAs/6a%20feira_14h30/Ateli%C3%AA%205/Morgado%20&%20Tomaz.pdf [18 de julho de 2016]
- Nóvoa, A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Coleção: Nova Enciclopédia. Editor D. Quixote.
- Nóvoa, António. (1992). "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. <http://hdl.handle.net/10451/4758> [12 de agosto de 2015]
- Nóvoa, A. (1998). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender, Revista de Escola Superior de Educação de Portalegre*, 6, 5-9.
- Oliveira, I. & Courela, C. (2013). Mudança e Inovação em Educação: o Compromisso dos Professores. *Revista Interações*, 27, 97-107.
- Ouchi, W. G. (1981). *Theory Z*. New York: Avon Books
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto editora.
- Perrenoud, F. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto editora. Porto
- Perrenoud, F. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Asa editores.
- Pinto, C. (2007). *Projecto educativo e projectos na escola: que articulação e que resultados? - um estudo de caso numa escola básica de 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Universidade Aberta. Dissertação de mestrado.
- Pol, M., Hlousková, L., Novotny, P., & Zounek, J. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de educação*, 10, 63-79.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, C. (2016). Recomendação sobre a condição docente e as políticas educativas. Conselho Nacional de Educação.

- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G. Kirschner, P., Stoyanov, S. & Hoogveld, B. (2011). *The Future of Learning: Preparing for Change*. JRC. *Scientific and Technical Reports*. European Commission.
- Reynolds; H. T. (1984). *Analysis of Nominal Data (2nd Ed.)*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Roldão, M. C., Nunes, L. & Silveira, T. (1997). *Relatório do Projecto: Reflexão Participada Sobre Currículos do Ensino Básico*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Schein, H. (2004). *Organisational Culture and Leadership (3.ª ed.)*. São Francisco: Jossey Bass. Disponível em:
http://www.untagsmd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/ORGANIZATIONAL%20CULTURE%20Organizational%20Culture%20and%20Leadership,%203rd%20Edition.pdf [16 de julho de 2016]
- Sousa, F., Alonso, L., & Roldão, M. C. (2013). *Investigação para um currículo*. Coimbra: Edições Almedina. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.3/2465> [16 de fevereiro de 2017]
- Spillane, J. P. (2003). Educational Leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 25, No. 4, *Special Issue on Educational Leadership* (winter, 2003), pp. 343-346. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3699581> [5 de agosto de 2016]
- Stoll, L. (2000). *School Culture*. Reprinted from School Improvement Networks. *Bulletin* 9, 9-14. Institute of Education. London.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Taylor, E. B. (1920), *Primitive Culture - Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Law, art, and Custom*. London. Murray, Albemarle Street, W. Disponível em:
<https://archive.org/stream/primitiveculture01tylouoft#page/n13/mode/2up>
[16 de julho de 2016]

Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(61), 561-581.

Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000400005> [21 de agosto de 2016]

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Editora Bookman.

Ventura, A., Costa, J.A., Neto-Mendes, A. & Castanheira, P. (2005). Perceptions of School Leadership – A case study from Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação*, 3(1), 120,130. Disponível em: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Venturaetal.pdf.

Vieito, M. (2015). *Articulação Curricular num agrupamento de escolas vertical*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Dissertação de mestrado.

Vilhena, T. (2000). *Avaliar o extracurricular*. Edições Asa. Porto.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO

Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei nº 46/1986 de 14 de outubro (1986).

Despacho Conjunto nº 25/SERE/SEAM/88 de 2 de agosto (1988).

Despacho conjunto n.º 10/SERE/SEAM/90 de 15 de maio (1990).

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio (1991).

Despacho nº 147-B/ME/96 de 1 de agosto (1996).

Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de junho (1997).

Decreto-Lei n.º 314/97 de 15 de novembro (1997).

Decreto-Lei n.º 115-A /1998 de 4 de maio (1998).

Despacho n.º 9590/99 de 14 de maio (1999).

Decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho (1999)

Decreto regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto (2000)

Decreto-Lei Nº 6/2001 de 18 de janeiro (2001).

Despacho 13 313/2003 de 8 de julho, (2.ª série) (2003).

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril (2008).

Despacho n.º 11120-A/2010, de 6 de julho (2010).

Despacho n.º 5634- F/2012 de 26 de abril (2012).

Decreto-Lei 137 /2012 de 2 de julho (2012).

Despacho n.º 7-B/2015 de maio (2015).

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho (2017).

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (2017).

ANEXOS

Anexo 1

Matriz do questionário aos professores

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES
A Caraterização pessoal e profissional	Caraterizar os docentes ao nível das seguintes variáveis: situação profissional...	1- Anos de serviço no agrupamento. 2- Anos de docência 3- Género 4- Nível de ensino
B Conceções dos docentes sobre a articulação vertical entre ciclos (AV)	Identificar as conceções dos docentes sobre a noção de articulação vertical entre ciclos	5- Considera que a articulação vertical entre ciclos: <ul style="list-style-type: none"> • Completa e aprofunda o ciclo anterior • Prepara melhor os alunos para o ciclo subsequente • Diminui as dificuldades dos alunos na transição de ciclos • É um acréscimo de trabalho sem resultados visíveis para os professores e alunos • É um acréscimo de trabalho com resultados visíveis para os alunos e professores • Rentabiliza o trabalho dos professores • Rentabiliza as aprendizagens dos alunos • Reforça a coerência do projeto educativo • Se traduz em encontros informais não organizados pela direção • Se traduz em encontros formais organizados pela direção • Se traduz em encontros informais sugeridos pela direção • Promove a qualidade pedagógica • Favorece uma responsabilidade partilhada entre os professores de vários ciclos 6- Na sua opinião é mais fácil articular verticalmente através de projetos colaborativos que envolvem: <ul style="list-style-type: none"> • Turmas de ciclos subsequentes (Ex:2. º e 3. º) • Turmas de ciclos não subsequentes • Todos os ciclos de um agrupamento 7- Articular curricularmente entre ciclos tem mais sentido na área de: <ul style="list-style-type: none"> • Português • Matemática • Qualquer área curricular • Qualquer área não curricular
C	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar formas de 	8- Se me ocorre uma ideia pedagógica interessante... (Discordo...)

<p>Condições de realização da articulação vertical entre ciclos</p>	<p>trabalho docente propiciadoras da prática da articulação vertical (AV)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Averiguar sobre as condições de realização da AV, em termos de recursos materiais e de relações humanas • Trabalho colaborativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo-a para enriquecer o trabalho com a minha turma • Partilho-a com outras turmas do mesmo ciclo • Partilho-a com outras turmas de ciclos diferentes • Partilho-a com outras turmas do mesmo ciclo e de ciclos diferentes <p>9- Para realizar a articulação vertical é necessário... (Discordo totalmente...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ter hábitos de partilha no mesmo ciclo • Partilhar o meu trabalho pedagógico com outros ciclos • Participar numa equipa de trabalho colaborativo com ciclos diferentes • Conhecer o currículo de ciclos anteriores e posteriores aos anos de transição • Realizar aulas partilhadas com alunos e colegas de outros ciclos no âmbito de um projeto de interesses comuns • Ser observado no trabalho regular por um colega de outro ciclo • Observar o trabalho regular de um colega de outro ciclo • Realizar aulas partilhadas com alunos e colegas do mesmo ciclo
<p>C</p> <p>Condições de realização da articulação vertical entre ciclos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fatores que podem potencializar a articulação vertical entre ciclos 	<p>10- Fatores que podem potencializar a articulação vertical entre ciclos ... (juntei a 7, 10 do primeiro questionário que enviei) (Discordo totalmente, Discordo parcialmente...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A utilização regular de computador na sala de aula • O espaço físico da escola • Cooperação entre os docentes de vários ciclos • Participação na tomada de decisões • Relações humanas entre colegas do mesmo ciclo • Relações humanas entre colegas de ciclos diferentes • Confiança nos órgãos diretivos • A existência de tempo para articular com outros ciclos (este para mim tb. será um fator de constrangimento) • Bom clima de agrupamento • Bons canais de comunicação horizontais • Bons canais de comunicação <p>11- Fatores que podem constranger articulação vertical entre ciclos ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de tempo para reunir

	<ul style="list-style-type: none"> Fatores que podem constringer articulação vertical entre ciclos 	<ul style="list-style-type: none"> Desconhecimento do currículo dos anos de transição anteriores e subsequentes Falta de conhecimento organizacional de outros ciclos Desconhecimento pedagógico de outros ciclos Pouca receptividade dos professores de outros ciclos para articular Horários pouco flexíveis dos docentes Escolas afastadas do espaço físico do agrupamento Poucos computadores na sala de aula
<p>D</p> <p>Percepção do docente sobre a sua prática de articulação vertical</p>	<ul style="list-style-type: none"> Caraterizar a prática do docente no que se relaciona com a AV. 	<p>12- Na minha prática pedagógica relativamente à articulação vertical eu...</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizo articulação vertical com o consentimento da direção do agrupamento, mas sem acompanhamento do processo Realizo articulação vertical com o consentimento da direção e acompanhamento desta no processo Participo em reuniões de articulação quando solicitado Tenho iniciativas que promovem a articulação vertical Partilho fichas de avaliação entre os anos de transição Partilho aulas com outros ciclos de ensino Participo em projetos de interesse comum com outros ciclos de ensino Participo em projetos sem interesses comuns com outros ciclos de ensino <p>13- Assinale a frequência dos encontros onde existiu trabalho colaborativo com outro ciclo diferente do seu (anterior 16: nenhuma ocorrência, 1-3, mais do q 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> Espaço e tempo proposto de modo formal pela direção Espaço e tempo proposto de modo informal por qualquer professor Fora do espaço escolar Fora do horário profissional <p>14- Assinale a frequência das atividades colaborativas com o meu ciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> (... os mesmos itens que o anterior)

Anexo 2

Questionário aos professores

Questionário: Articulação Vertical entre Ciclos

Este inquérito tem como objetivo recolher dados para um estudo sobre a articulação vertical entre ciclos que estou a desenvolver no âmbito do Doutoramento em Educação, da Universidade Aberta.

Os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico, estando desde já salvaguardada a confidencialidade das suas respostas.

Dada a importância do tema em estudo, a sua colaboração no preenchimento deste formulário é fundamental, pelo que solicitamos que responda com a máxima sinceridade. Agradeço que o presente inquérito seja preenchido até ao dia 25 de abril de 2015.

Grata pela sua disponibilidade, empenho e interesse.

A colega,

Antónia Maria Louro Carreira

***Obrigatório**

1. Indique o número de anos de serviço neste agrupamento *

(inferior a 5 anos; entre 5-10 anos; entre 11- 15 anos; entre 16-20 anos; superior a 20 anos)

2. Indique o número de anos na atividade docente *

(inferior a 5 anos; entre 5-10 anos; entre 11- 15 anos; entre 16-20 anos; superior a 20 anos)

3. Indique o seu género *

(feminino; masculino)

4. Indique o nível de ensino que lecionou no ano anterior *

(Pré-escolar; 1.º Ciclo; 2.º Ciclo e 3.º Ciclo)

5. Considero que a articulação vertical entre ciclos... *

(obrigatório: assinalar uma opção em cada linha)

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
completa, aprofunda e alarga o ciclo anterior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
diminui as dificuldades dos alunos na transição de ciclos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tem pouca influência no sucesso educativo dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
traduz-se em reuniões meramente burocráticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
promove a qualidade pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
favorece uma responsabilidade partilhada entre professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
consiste em encontros informais entre professores não organizados pela direção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
reforça a coerência do Projeto educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
consiste em encontros formais entre professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

organizados pela direção				
é um tempo perdido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
consiste em encontros informais sugeridos pela direção				

6. É mais fácil articular verticalmente através de Projetos Colaborativos que envolvem: *

(turmas de ciclos subsequentes; turmas de ciclos não subsequentes; todos os ciclos)

Esta é uma pergunta obrigatória

7. Articular curricularmente entre ciclos tem mais sentido na(s) área(s) de... *

- Português
- Matemática
- Qualquer área curricular
- Qualquer área não curricular
- Outra:

8. Se me ocorre uma estratégia que considero válida do ponto de vista pedagógico... *

(obrigatório: assinalar uma opção em cada linha)

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
utilizo-a para enriquecer o trabalho com a minha turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
partilho-a com outros professores do mesmo ciclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
partilho-a com outros professores de ciclos diferentes com anos de transição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
partilho-a com professores de ciclos diferentes sem atender aos anos de transição				

9. Considero que a articulação vertical implica: *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Conhecer o currículo de ciclos anteriores ou posteriores aos anos de transição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilhar fichas de avaliação entre anos de transição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planificar os conteúdos a articular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilhar projetos comuns com outros ciclos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma boa comunicação entre professores do mesmo ciclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma comunicação entre professores de ciclos diferentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fornecer a documentação essencial sobre os alunos a professores de outros ciclos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. A Articulação Vertical pode ser potencializada com: *

(Indique o seu grau de concordância)

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Utilização de tecnologias de comunicação e informação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicação entre as pessoas da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de espaços físicos partilhados por professores de vários ciclos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cooperação entre os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação dos professores na tomada de decisões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Boas relações interpessoais entre os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Confiança nos órgãos diretivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As turmas pertencerem ao espaço físico da sede do agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um bom clima de agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hábitos de partilha com professores do meu ciclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hábitos de partilha com professores de outros ciclos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integração numa equipa de trabalho colaborativo com ciclos diferentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar aulas partilhadas com alunos e professores de outros ciclos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A possibilidade de ser observado por um colega de outro ciclo no trabalho de sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A possibilidade de observar um colega de outro ciclo a trabalhar em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A existência de tempo nos horários dos professores para trabalho comum				

11. A Articulação Vertical entre Ciclos pode ser limitada com: *

(Indique o seu grau de concordância)

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
A falta de tempo para articular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausência de espaços físicos para reuniões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desconhecimento dos programas de outros ciclos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausência de hábitos de articulação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desconhecimento sobre a organização de outros ciclos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade de comunicação entre departamentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pouca receptividade de alguns professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de horários pouco flexíveis dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pela existência de turmas em escolas distantes da sede do agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Receio em dar a conhecer o trabalho a professores de outros ciclos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausência de laços de confiança entre os professores de outros ciclos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Na minha prática pedagógica, durante o ano letivo anterior, eu... *

(Indique a frequência em cada uma das seguintes descrições)

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
• realizei articulação vertical com o consentimento da direção do agrupamento, mas sem acompanhamento desta no processo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• realizei articulação vertical com o consentimento da direção e acompanhamento desta no processo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• participei em reuniões de articulação quando solicitado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• tive iniciativas que promovem a articulação vertical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• partilhei fichas de avaliação entre os anos de transição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• partilhei aulas com outros ciclos de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• participei em projetos de interesse comum com outros ciclos de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• participei em projetos sem interesses comuns com outros ciclos de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Relativamente ao ano anterior, assinale a frequência das reuniões onde existiu trabalho colaborativo com outro ciclo diferente do seu. *

	nenhuma ocorrência	1 ocorrência	2 a 3 ocorrências	4 ou mais ocorrências
Reunião num espaço e tempo proposto de modo formal pela direção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reunião num espaço e tempo proposto de modo informal por qualquer professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reunião fora do espaço escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reunião fora do horário profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Relativamente ao ano anterior assinale a frequência das reuniões onde existiu trabalho colaborativo com professores do mesmo ciclo. *

	nenhuma ocorrência	1 ocorrência	2 a 3 ocorrências	4 ou mais ocorrências
Reunião num espaço e tempo proposto de modo formal pela direção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reunião num espaço e tempo proposto de modo informal por qualquer professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reunião fora do espaço escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reunião fora do horário profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

Anexo 3

Nota metodológica do questionário

O projeto de investigação com o título *A articulação vertical entre ciclos como uma oportunidade de aprendizagem - Dois estudos de caso Articulação Vertical entre Ciclos*, enquadra-se no âmbito do Doutoramento em Educação na especialidade de Liderança Educacional na Universidade Aberta de Lisboa.

O projeto pretende investigar a forma como cada agrupamento vertical apropria o conceito de articulação referido nos normativos e o transpõe para a prática. Pretende identificar de que forma os líderes e os liderados valorizam esta articulação, transformando-a, ou não, numa mais-valia para o enriquecimento do projeto educativo, ou outros projetos existentes e o reforço da qualidade pedagógica dos agrupamentos.

O estudo terá por objeto dois agrupamentos da zona centro, que se encontram geograficamente próximos, sendo nossa intenção que venha a centrar-se nos processos de comunicação e colaboração formais ou informais entre os professores e as orientações dos diretores, tendo em vista uma maior articulação e sequencialidade entre os ciclos. Nesse sentido, foram formulados objetivos de investigação que serão orientadores do projeto de investigação, nomeadamente, das opções a nível metodológico.

- a) Aprofundar o conhecimento teórico e prático relacionado com a articulação vertical entre diferentes níveis e ciclos de ensino.
- b) Compreender processos comunicativos, colaborativos e organizacionais referentes à articulação entre os ciclos em agrupamentos verticais, configuradores de redes de interação.
- c) Analisar a relação entre a articulação vertical entre os ciclos e a cultura de cada um dos agrupamentos.
- d) Contribuir para a divulgação de estratégias facilitadoras de aprendizagens ao nível da articulação vertical e significativa entre os ciclos.

Ao nível metodológico a abordagem será mista tendo como técnicas e instrumentos de recolha de dados os seguintes:

- Análise documental
- Entrevistas aos dois diretores dos agrupamentos. As entrevistas aos diretores não irão ser gravadas, apenas serão tomadas notas complementares em grelha específica que se encontra em anexo, não se identificando os diretores nem os agrupamentos a que pertencem.
- Inquérito sob a forma de questionário aos professores dos dois agrupamentos em estudo e sobre o qual requeremos a vossa apreciação e validação.

A amostra em estudo envolverá os docentes desde o pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, dos dois agrupamentos, incluindo os diretores dos mesmos, em conformidade com a metodologia traçada.

No estudo a desenvolver e de acordo com os normativos consultados e teoria associada, é essencial indagar como se processa um percurso curricular sequência e articulação, bem como se processa uma transição correta entre ciclos de ensino. Nesse sentido, orientamos o nosso foco investigativo para o modo como se desenrola o trabalho colaborativo entre os professores dos vários ciclos, que constituem o agrupamento organizado verticalmente. Expresso de uma outra forma, podemos acrescentar que o objetivo de uma sequencialização entre ciclos será a articulação curricular, mas esta só encontrará sentido para os agentes educativos, se for suportada por uma articulação a nível organizacional, interna ao funcionamento dos agrupamentos e às interações estabelecidas.

Anexo 4

Guião da entrevista aos diretores

1. Bloco A: Legitimação e motivação do entrevistado

1.1 OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.

2. Bloco B: Percurso Profissional

2.1 OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer o percurso profissional do entrevistado.

2.2 QUESTÕES:

- Pode-nos referir o seu grupo de recrutamento?
- Há quanto tempo se encontra na carreira docente?
- Há quanto tempo exerce a função de diretor?
- Quais foram as escolas onde exerceu funções?
- Para além de diretor, que outros cargos já exerceu?

3. Bloco C: Conceção sobre articulação vertical entre ciclos

3.1 OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar a visão do entrevistado sobre a articulação vertical entre ciclos.
- Perceber a influência da legislação na linha de ação das práticas de articulação vertical.

3.2 QUESTÕES:

- O que entende por articulação vertical entre ciclos?
- Considera importante a existência desta articulação? Porquê?
- No seu entender qual é o maior contributo da articulação vertical entre os ciclos?
- O que pensa sobre os efeitos da articulação vertical sobre o sucesso educativo dos alunos?

- A que nível a articulação vertical se insere no projeto educativo? Acha que pode contribuir para a sua coerência?
- Na sua opinião, existem algumas áreas curriculares a privilegiar na articulação vertical entre os ciclos? E não curriculares?
- Como considera a existência de projetos colaborativos que promovam a articulação vertical entre ciclos e a partilha de conhecimento?
- Em termos legislativos temos assistido a um contínuo apelo para a implementação da articulação vertical entre ciclos. Acha que por esse motivo é uma das suas linhas de ação ou agiria da mesma forma em relação a esta temática?

4. Bloco D: Práticas Promotoras da Articulação Vertical num Agrupamento de Escolas.

4.1 OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar práticas promotoras de articulação vertical no agrupamento em estudo.

4.2 QUESTÕES:

- Pode referir-nos algumas práticas promotoras de articulação vertical neste agrupamento?
- Pode apresentar-nos algumas medidas que considere facilitadoras dessas práticas?
- Quais são os registos mais usuais desta prática?
- Existem neste agrupamento projetos colaborativos entre os ciclos que promovam uma maior articulação vertical? Pode dar-nos exemplos?

5. Bloco E: Potencialidades e Limitações na Concretização da Articulação Vertical entre Ciclos.

5.1 OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

- Averiguar das potencialidades e limitações na concretização da articulação vertical no agrupamento em estudo.

5.2 QUESTÕES:

- No seu entender os professores na generalidade são recetivos a este tipo de articulação ou têm algumas resistências. Como se manifestam essas resistências?
- Um professor lecionar num espaço físico fora da sede do agrupamento é no seu entender uma limitação ou uma potencialidade? Porquê?
- O que pensa sobre os efeitos que podem ter na articulação vertical, o facto dos professores partilharem o mesmo espaço físico da sede do agrupamento?
- Quais são no seu entender as maiores limitações que os professores enfrentam com este tipo de articulação?
- Considera que os professores já se encontram autónomos para realizarem este tipo de articulação, ou necessitam de orientações da direção para a sua concretização? Porquê?
- Na prática e de acordo com a sua opinião, fazer articulação vertical entre ciclos é uma tarefa fácil/difícil? Porquê?
- Pode-nos referir no seu agrupamento um exemplo de uma boa prática de articulação vertical entre ciclos?

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

Anexo 5

Análise das atas de articulação vertical do agrupamento Mega

Escolas /conteúdos	Diagnóstico 09/2014	1.º Período 12/2014	2.º Período (3.ª reunião) / 03/2015	3.º Período (4ª reunião) 07/2015
<p>Escola Sede MEGA</p>	<p>“Relativamente à planificação conjunta de atividades de articulação ficaram acordadas as seguintes, a desenvolver entre os dois estabelecimentos de ensino.... Magusto, Vamos cantar as janeiras; Desfile de Carnaval pela vila, “Era uma vez”, apresentação de histórias e dramatizações entre turmas nos dois ciclos, no segundo período, promovendo o interesse pela leitura; “Vamos à escola”, os alunos do pré-escolar deslocam-se à escola do 1.º ciclo para uma maior adaptação”.</p>		<p>“... foram avaliadas em conjunto as atividades de articulação entre as duas escolas programadas e realizadas no segundo período ... “Vamos cantar as janeiras”, os alunos das duas escolas foram à Sede do Agrupamento ... à Câmara Municipal... e a um lar de idosos... as crianças foram bem recebidas, tendo sido uma atividade importante para valorizar tradições, dar visibilidade à escola e promover o convívio entre a escola e a comunidade.” ... O “Desfile de Carnaval”, foi realizado colaborativamente entre as duas escolas... foi realizado nas ruas da vila com a participação de todas as turmas dos dois estabelecimentos de educação ... proporcionou momentos de alegria, diversão e convívio entre os alunos e a comunidade”.</p>	<p>“... foram avaliadas em conjunto as atividades de articulação entre as duas escolas programadas e realizadas no terceiro período”. A atividade “Era uma vez” foi realizada através da apresentação e partilha de canções e histórias entre as turmas do primeiro ano e do Jardim de Infância... foi importante, deu oportunidade aos alunos de partilharem aprendizagens, sendo uma prática que deverá continuar”. (Na) atividade “Vamos à escola” ... foi efetuada uma visita guiada dos meninos em idade pré-escolar às Instalação do primeiro ciclo e à sala do primeiro ano onde partilham diversas atividades-histórias, canções e curiosidades sobre a escola... as crianças puderam conhecer melhor as instalações e o funcionamento assim como algumas funcionárias... todos os participantes, alunos, professores e assistentes operacionais, participaram ativamente em todas</p>

			<p>“Houve ainda oportunidade de trocar informações sobre os alunos que ingressaram no primeiro ano [...] as professoras referiram mais uma vez a necessidade dos alunos terem as aquisições necessárias antes da entrada do primeiro ciclo.”</p>	<p>as atividades tendo sido enriquecedor para todos.” “... foram dadas algumas informações relativas ao desenvolvimento e características de cada um dos alunos que vai integrar o primeiro ciclo...”</p>
<p>Escola 1 2P+ 2E</p>	<p>“A educadora P entregou os processos dos alunos que transitaram para o 1.º ciclo e referiu as características individuais de cada aluno “; “...foram definidas as atividades do PAA, a realizar em articulação com os alunos do 1.º ciclo ... dia da Alimentação / ...encerramento do ano letivo”.</p>	<p>“Foram avaliadas todas as atividades realizadas em articulação entre os dois níveis de ensino... este tipo de atividades são muito enriquecedoras para todos os alunos, permitindo-lhe interagir e desenvolver competências essenciais no seu percurso escolar”; “As educadoras referiram que a transição... deveria ser feita de uma forma gradual. Os conteúdos programáticos são transmitidos sem respeitarem o ritmo e a maturidade dos alunos. A pressão quer da escola, quer da família influencia negativamente as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos. A educadora referiu que os alunos que transitaram para o primeiro ciclo apresentavam um desenvolvimento normal...”</p>	<p>“... a coordenadora ...relembrou aquilo que tinha corrido bem e que podia melhorar. Os pontos mais positivos foram a adesão da Comunidade Educativa em todas as atividades propostas bem como a satisfação do público-alvo. De salientar a ajuda que tivemos por parte da Junta de Freguesia no desfile de Carnaval. Só assim foi possível juntar a Comunidade Educativa e fazer um desfile tão grande. O facto da festa dos Reis ter coincidindo com o primeiro dia de aulas do segundo período, impediu que houvesse mais tempo para os preparativos desta atividade”. “... a educadora S, e a professora do 4.ºano, M, estruturaram a próxima atividade de articulação- A Futura Escola. Esta atividade</p>	<p>“... a educadora e as professoras refletiram sobre as atividades realizadas em articulação e foram unânimes na avaliação das mesmas. As atividades planificadas foram cumpridas com sucesso, envolvendo o interesse e o empenho de todos os intervenientes.” “... fez-se referencia ao desenvolvimento e aprendizagens/ dificuldades dos alunos, concluindo que as maiores dificuldades se revelam ao nível do comportamento, cumprimento de regras, domínio que continuará a ser trabalhado no próximo ano letivo... no J. De Infância, as dificuldades mais sentidas foram ao nível da especificidade de cada criança...” “... a educadora apresentou uma estimativa do número de alunos que irá frequentar o primeiro ano de escolaridade ... fazendo uma</p>

		as dificuldades que possam revelar-se devem-se à falta de tempo para consolidar as aprendizagens realizadas”.	ficou agendada para a última semana de aulas do Primeiro Ciclo e apenas participam as crianças que vão ingressar no primeiro ano do primeiro ciclo e as crianças do quarto ano que as vão receber.	breve caracterização do grupo de alunos que irá frequentar o primeiro ciclo”.
Escola 2 2P+ 2E	“Não foi feita a avaliação das atividades realizadas em articulação, uma vez que foi realizada no ano letivo transato”; “foram planificadas atividades a realizar em articulação no decorrer do presente ano letivo. Posteriormente serão registadas na plataforma GARE”.	“	“Todas as atividades calendarizadas foram realizadas.... Os objetivos delineados para as mesmas atividades foram atingidos de forma muito positiva dada a articulação que houve... as realizações destas atividades permitiram momentos de partilha, de convívio e de aprendizagem muito benéficos para os alunos. De salientar a dinâmica demonstrada pelos encarregados de educação de ambos os ciclos no Desfile de Carnaval Escolar que, em conjunto com os docentes conseguiram movimentar e animar o desfile carnavalesco”. “Foi feita referência à importância da realização de atividades em colaboração com as famílias e Junta de Freguesia pelo impacto das mesmas junto da comunidade escolar”.	“... as professoras refletiram sobre as atividades realizadas em articulação e procederam à sua avaliação global, tendo todas sido planeadas e cumprido com sucesso, tendo-se verificado empenho e interesse por parte de todos os intervenientes e entidades envolvidas ... a educadora deu a conhecer alguns aspetos relativos ao desenvolvimento e aprendizagens/dificuldades dos alunos que irão frequentar o primeiro ano no próximo ano letivo. São crianças um pouco infantis que demonstram dificuldades em aceitar regras em ambiente de trabalho, apresentando tempos de atenção/concentração reduzidos... as professoras manifestaram a sua preocupação relativamente à redução crescente do número de alunos a ingressar no pré-escolar e na escola.” “...foi salientada por parte das docentes a importância da

				articulação entre o Jardim de Infância e a Escola, à qual se deve dar continuidade no próximo ano letivo”.
Escola 3 (1P+ 1E)	<p>“... a Educadora começou por entregar as avaliações/ informações dos alunos que irão iniciar a sua frequência no Primeiro ciclo”; “... decidiram que iriam celebrar em conjunto, em conjunto algumas datas festivas e desenvolver atividades em articulação”</p>	<p>“... as atividades de articulação decorreram conforme planificado e foram todas realizadas e avaliadas na plataforma GARE.” “... foi feita uma reflexão relativa ao desenvolvimento e aprendizagens/ dificuldades dos alunos, salientando-se dessa reflexão a imaturidade, dificuldades ao nível lógico matemático, de concentração, insegurança e falta de acompanhamento por parte dos pais de algumas das crianças que irão iniciar a sua frequência no primeiro ciclo, no próximo ano letivo e de crianças que já frequentam este.” “... o funcionamento do Polo Educativo decorreu até ao momento de uma forma muito positiva, em estreita colaboração entre todos os docentes e uma grande aproximação, entre todos os alunos.”</p>	<p>“... as atividades de articulação decorreram conforme planificado e foram todas realizadas e avaliadas na plataforma GARE.” “... foi feita uma reflexão relativa ao desenvolvimento e aprendizagens/ dificuldades dos alunos, salientando-se dessa a imaturidade, dificuldades de concentração e insegurança por parte de algumas crianças que irão frequentar o primeiro ciclo no próximo ano letivo.” “A educadora informou, que... existem três crianças cuja entrada no primeiro ciclo é de carácter facultativo, dado completarem os seis anos de idade, entre quinze e trinta e um de dezembro. Após contatos com os pais a Educadora irá dar a sua opinião ... de modo a que os encarregados de educação tomem a decisão mais adequada a fazerem ou não a matrícula no próximo ano letivo... a educadora considera que os três alunos em questão,</p>	<p>“... as atividades de articulação decorreram conforme o planificado e foram todas concretizadas, cumprindo-se os objetivos propostos” “... no que concerne ao balanço global das atividades/projetos desenvolvidos ao longo do ano, as docentes (entenderam) que foram uma mais valia, no processo ensino aprendizagem, em termos de trabalho colaborativo e enriquecimento de trabalho ao longo do ano, permitindo uma articulação entre ciclos e com o Projeto Educativo, onde se incentivou uma cultura de escola, promoveu o diálogo, organização e respeito entre todos os intervenientes.” “... foi feita uma reflexão relativa ao desenvolvimento e aprendizagens/ dificuldades dos alunos, salientando-se dessa reflexão a imaturidade, dificuldades de atenção/ concentração, bem como de linguagem e fala, alguma agitação física, por parte de alguns alunos, insegurança de algumas das crianças que irão frequentar o</p>

			beneficiariam em permanecer mais um ano no Jardim de Infância ... evoluir em termos de maturidade, e encontra a segurança e a motivação essenciais para iniciar o primeiro ano do ensino básico.”	primeiro ciclo no próximo ano letivo ... foi informado pela educadora, que neste grupo, existem três crianças cuja entrada no primeiro ciclo é de caráter facultativo dado completarem os seis anos após quinze de setembro. O aluno A, é muito agitado, o aluno M, manifesta muita imaturidade e o aluno C, revelam ritmo de trabalho descontínuo e dificuldades em se manter atento, pedindo para ir ao WC, sempre que a atividade exige maior raciocínio ... estes alunos beneficiariam com a permanência de mais um ano no Jardim de Infância, o que lhe permitia desenvolver as competências ainda não adquiridas.”
Escola 4 2P +2E	“... foram entregues pela educadora “I”, as fichas de transição dos alunos que irão frequentar pela primeira vez o primeiro ciclo”; “... foram delineadas as atividades conjuntas a realizar pelo JI e pela EB, que serão posteriormente colocadas na plataforma GARE”; “... ficou decidido que as duas horas atribuídas a cada um dos docentes para trabalho de estabelecimento seria na	“... a professora do primeiro ano referiu que a maioria dos alunos revelam dificuldades na aquisição e memorização dos conteúdos, falta de interesse pela vida académica, desinteresse de alguns pais e encarregados de educação; a não frequência no ano letivo anterior de Jardim de Infância, fator que pode estar também na origem das dificuldades de aprendizagem/ pré-requisitos, manifestados. Salienta-se que a maioria dos alunos com	“... alguns alunos revelaram dificuldades na aquisição e memorização dos conteúdos. A não frequência no ano letivo anterior no Jardim de Infância é considerada o principal fator que origina as dificuldades de aprendizagem/pré-requisitos, manifestados. Foi ainda sugerido o reforço de algumas atividades que poderão colmatar dificuldades manifestadas ...salientam-se: a leitura icónica, a introdução de várias histórias e de diferentes	“... alguns alunos continuaram a revelar dificuldades na aquisição e memorização dos conteúdos. A frequência irregular e a falta de assiduidade foram consideradas os principais fatores que originam as dificuldades de aprendizagem...” “ ...foram avaliadas as atividades do Plano Anual de atividades: o mês do coração, a semana da Liberdade, Happy hour e Conhecer e experimentar, tendo-se verificado que as mesmas cumpriram os objetivos definidos

	<p>última segunda-feira de cada mês, de modo a poder ser feita a planificação de atividades de articulação para o mês seguinte”.</p>	<p>dificuldades são de etnia cigana.” “Foram avaliadas as atividades do Plano Anual de atividades, tendo-se verificado que as mesmas cumpriram os objetivos definidos e contribuíram para o despertar de consciências dos alunos “. “... foram estruturadas/definidas algumas atividades de articulação em contexto de estabelecimento, a realizar nos próximos meses, nomeadamente a Comemoração do Dia de Reis e o Carnaval.”</p>	<p>inícios, o reconto oral de pequenas histórias e a descrição pormenorizada de imagens e gravuras.” “... foram avaliadas as atividades do PAA, tendo-se verificado que as mesmas cumpriram os objetivos definidos e contribuíram para um despertar de consciências dos alunos ... houve unanimidade no grau de satisfação de todos eles.” “... foram estruturadas algumas atividades de articulação em contexto de estabelecimento, a realizar no próximo período.... O Mês do coração, a Semana da Liberdade e a participação no Concurso Escola Alerta.”</p>	<p>e contribuíram para uma valorização e um despertar de consciências dos alunos ... a participação de todos os docentes, discentes, Encarregados de educação e Assistentes Operacionais no Concurso Escola Alerta, também foi referida e avaliada entre os docentes, tendo-se considerado uma mais -valia no processo da construção de uma Escola de Valores. As atividades relacionadas com este concurso foram dadas a conhecer à comunidade em geral...” “...foram analisados casos pontuais de alunos.... Frequência do aluno A, ao Centro de Atividades Ocupacionais; Adaptação ao meio aquático para o s aluno J e P, pelo que estes alunos necessitam de transporte até à piscina Municipal ...”</p>
<p>Escola 5 Coordenadora + 3 P+ 3 E</p>	<p>“... planeamento de atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, as quais serão introduzidas e avaliadas na plataforma GARE”; “A educadora “G”, transmitiu à professora “F”, a informação pertinente sobre a turma a transitar para o primeiro ciclo, salientando os pontos fortes</p>	<p>“... procedeu-se à avaliação dos projetos/ atividades desenvolvidas em articulação, tendo-se concluído que decorreram de acordo com o previsto... (desenvolvendo) o fortalecimento de relações interpessoais, para a aquisição e desenvolvimento de competências dos alunos facilitando o convívio entre ciclos. Todas as atividades de</p>		<p>“... procedeu-se à avaliação dos projetos/ atividades desenvolvidas em articulação, tendo-se concluído que decorreram de acordo com o previsto, atingindo amplamente os objetivos definidos, uma vez que contribuíram para o fortalecimento de relações interpessoais, para a aquisição e desenvolvimento de competências dos alunos</p>

	<p>errados de cada criança do grupo”.</p>	<p>articulação estão devidamente inseridas e avaliadas na plataforma GARE.” “... procedeu-se à análise dos documentos de registo da avaliação utilizados pelo pré-escolar e primeiro ciclo, tendo sido comparadas as diversas áreas de conteúdos às quais se dá mais enfoque nos dois níveis de ensino.” “... foi feita uma reflexão conjunta sobre as orientações curriculares a implementar no pré-escolar e os programas/ metas em vigor no primeiro ciclo. Constatou-se que dada a exigência e amplitude dos programas e metas em vigor para os diversos anos do primeiro ciclo, as crianças mostram sinais de cansaço e nervosismo, não havendo tempo para a consolidação da matéria, nem para a concretização de atividades a nível das expressões, que poderiam equilibrar/alternar os tempos de concentração com os tempos de recreação.” “... foi abordada a necessidade das famílias acompanharem as crianças na realização dos trabalhos de casa, em vez de serem feitos no ATL logo após</p>		<p>facilitando a transição entre ciclos...” “... foi feita a análise de competências fundamentais a atingir à entrada do primeiro ciclo, nomeadamente no domínio da expressão oral, fator determinante na aprendizagem da leitura e da escrita; na consciência fonológica, ao nível de conceito de número e das noções matemáticas básicas inerentes e no conhecimento do Mundo ... foram partilhadas experiências, anseios e dúvidas.” “... a educadora M, transmitiu informação pertinente sobre a turma a transitar para o primeiro ciclo, salientando os pontos fortes da mesma.”</p>
--	---	---	--	---

		<p>as aulas, o que aumenta o cansaço e o desinteresse das crianças pela aprendizagem, ficando sem tempo livre para brincar”.</p> <p>“... foi reforçada a necessidade de consciencialização das famílias para a importância das crianças transitarem para o primeiro ciclo apenas com os seis anos feitos a 15 de setembro, por questões de maturidade “.</p>		
Escola 6 1 E +1P)	<p>“A educadora entregou as avaliações dos alunos e reforçou a informação já transmitida no final do ano transato”; “... atividades a realizar no primeiro período: dia da Alimentação...; no segundo período: Dia do Carnaval...”; “no terceiro período: Caça aos ovos, Visita de Estudo...; “Ao longo do ano letivo irá realizar-se a “Hora do Conto” em que haverá partilha de histórias entre salas; “participação conjunta nos projetos: “Heróis da Fruta” e “Dia do pijama”.</p>	<p>“As docentes avaliaram as atividades inseridas no Plano Anual de atividades... é de referir que o envolvimento com toda a comunidade escolar se evidenciou de forma construtiva ... devido ao facto da maioria das atividades terem sido realizadas em conjunto, o que não acontecia com tanta frequência.”</p> <p>“A professora referiu que os alunos evoluíram nas aprendizagens.”</p> <p>“As docentes irão dar continuidade a esta articulação proactiva que tem demonstrado resultados muito positivos e envolvimento e desenvolvimento de todas as crianças e comunidade escolar.”</p>	<p>“As docentes avaliaram todas as atividades inseridas no Plano Anual de atividades durante o segundo período. É de referir que o envolvimento com toda a comunidade escolar se evidenciou de forma construtiva em diferentes contextos estando todos os participantes envolvidos na dinâmica de grupo.”</p> <p>“A professora referiu que os alunos evoluíram nas aprendizagens. É de salientar que o aluno R, do primeiro ano, demonstra algumas dificuldades..., confirmando-se assim a sua imaturidade perante os programas do primeiro ciclo. Esta situação foi prevista pela educadora que</p>	<p>“... Todas as atividades realizadas encontram-se avaliadas na plataforma GARE. É de referir que o envolvimento com toda a comunidade escolar se evidenciou de forma construtiva em diferentes contextos estando todos os participantes envolvidos positivamente na dinâmica de grupo. A atividade “Visita da Pré à Escola do Primeiro Ciclo “, prevista para o terceiro período não se realizou devido às inúmeras atividades em que os alunos do primeiro ciclo estiveram envolvidos ao longo deste período m e dos constrangimentos inerentes ao ser uma turma única com as suas especificidades de provas finais, avaliações internas e testes intermédios.”</p>

			<p>atempadamente a deu a conhecer.”</p> <p>“As docentes irão dar continuidade a esta articulação proactiva que tem demonstrado resultados muito positivos e envolvimento de todas as crianças com a comunidade escolar ... no terceiro período, em articulação com os representantes dos Encarregados de educação, irão realizar uma visita de estudo ao Jardim Zoológico de Lisboa, bem como realizar com mais frequência o intercâmbio entre salas...”</p>	<p>“... a educadora informou a professora sobre as aptidões e as dificuldades evidenciadas pelo único aluno que irá frequentar o primeiro ciclo, apresentando problemas de comportamento, emocionais e afetivos. O aluno tem sido acompanhado pelos serviços de psicologia do agrupamento e deverá dar continuidade.”</p> <p>“.... As docentes referiram que os contactos informais que se vão desenvolvendo, proporcionados pela partilha do mesmo espaço educativo, continuam a contribuir de forma significativa para o sucesso da articulação.”</p>
<p>Escola 7</p> <p>2P+ 2E</p>	<p>“... foram entregues à professora “G”, as fichas de transição dos alunos que integraram o grupo do primeiro ano de escolaridade”; “A educadora apresentou algumas considerações sobre o desenvolvimento e competências adquiridas pelo grupo, bem como fez a análise dos casos particulares... os presentes debateram algumas questões referentes às problemáticas dos alunos/</p>	<p>Procedeu-se à avaliação das atividades de articulação... concluiu-se que as atividades... foram bastante enriquecedoras para os alunos e permitiram a articulação, embora não tenha sido possível a convivência entre ciclos no mesmo espaço físico devido às condições climatéricas, foi possível manter o intercâmbio entre ciclos que se fez através de trocas de materiais via email e partilha de correspondência”.</p>	<p>“...procedeu-se à avaliação das atividades, do PAA, dinamizadas em articulação com o Pré-escolar e o primeiro ciclo, ao longo do terceiro período... conclui-se que as atividades “Piquenique Serrano” e “Já somos crescidos, foram bastante enriquecedoras para os alunos e permitiram a convivência e intercâmbio entre os ciclos, a última referida foi uma mais valia para o processo de adaptação e inclusão das crianças, pela forma lúdica como contactaram com os ambientes da escola”</p>	

	<p>grupos, bem como manifestaram algumas preocupações referentes ao ingresso e adaptação das crianças ao novo ciclo de ensino...”</p>			<p>“... a educadora C, apresentou considerações sobre o desenvolvimento/ aprendizagem das oito crianças que irão ingressar no primeiro ano letivo ... referiu que algumas dificuldades do grupo se prendem com a capacidade de atenção e concentração e que estão relacionadas com a falta de autoestima das crianças, imaturidade e com o reduzido tempo de frequência em jardim de Infância.”</p>
<p>Escola 8 2P+ 1E</p>	<p>“ ...foram planejadas as atividades de articulação para o primeiro dia de aulas: recepção e apresentação dos alunos, jogos de socialização, audição da história dramatizada...e carimbagem de mãos para a elaboração de um painel, dando assim início ao projeto “Partilhando de mãos dadas”; “...as professoras e a educadora agendaram as atividades conjuntas para o ano letivo que serão inseridas no Plano Anual de Atividades”; “ ... pretende-se dar continuidade ao projeto de escola “De mãos dadas”, que engloba atividades no</p>	<p>“... as professoras e a educadora refletiram sobre as atividades realizadas em articulação e foram unânimes na avaliação das mesmas. As atividades planejadas foram cumpridas com sucesso, envolvendo o interesse e o empenho de todos os intervenientes...” “... trocaram-se algumas ideias acerca das atividades planejadas a realizar no próximo período ...”</p>	<p>“... as professoras e a educadora refletiram sobre as atividades realizadas em articulação e foram unânimes na avaliação das mesmas. As atividades planejadas foram cumpridas com sucesso, envolvendo o interesse e o empenho de todos os intervenientes...” “Salientou-se a adesão significativa e elevada satisfação dos pais à ação desenvolvida no âmbito das Jornadas Culturais, “Como ler histórias aos filhos”. “... trocaram-se algumas ideias acerca das atividades planejadas a realizar no próximo período ...”</p>	<p>“As professoras e educadora refletiram sobre as atividades de articulação... foram cumpridas com sucesso, envolvendo o interesse e empenho de todos os intervenientes e entidades envolvidas. Salientando-se a elevada participação dos pais e familiares na Festa do final do ano letivo.” “... a educadora deu a conhecer o número de alunos que irá frequentar o primeiro ano do primeiro ciclo referindo as características individuais de cada um...o aluno R, poderia ficar mais um ano no Jardim de infância para adquirir mais maturidade e gosto pelas aprendizagens escolares, mas os pais decidiram inscreve-lo no primeiro ciclo.”</p>

	<p>âmbito da Educação Ambiental; de Educação para a Cidadania, Educação para a Saúde, e de valores como a solidariedade, a amizade...”; “...tenciona-se comemorar as efemérides e a promover atividades que envolvam a comunidade educativa, tais como: Dia Mundial da Música, Dia da Alimentação ... e festa de final de ano... e a aderir a atividades propostas pelo agrupamento, Câmara Municipal e outras entidades.”</p>			
<p>Escola 9 1Representante de Estabelecimento + 1 E+ 2P</p>	<p>“... foram dadas informações sobre... e reuniões de articulação a realizar ao longo do ano”; “A educadora entregou os processos de transição dos alunos do Jardim, que passariam a integrar o grupo do primeiro ano, à docente titular de turma”; “... as docentes elaboraram conjuntamente a planificação para o primeiro dia de atividades, bem como as atividades de intercâmbio a incluir no PAA”.</p>	<p>“... as docentes refletiram e avaliaram as atividades realizadas neste período letivo e das quais se destacaram: Batismo do Caloiro, marchar pela saúde; Ó tia dá Bolinho; Quentes e boas e Natal com os Amigos. Estas atividades proporcionaram momentos de convívio em que as crianças tiveram uma atitude participativa e empenhada”. as docentes concluíram que os alunos fizeram uma boa adaptação à entrada no 1.º Ciclo... verifica-se que os alunos em idade provisória (inclusão de crianças com 5 anos a fazer</p>	<p>“As docentes avaliaram as atividades desenvolvidas. Estas atividades, foram concretizadas e os objetivos atingidos destacando-se: decoração das máscaras de Carnaval; Sessão de Esclarecimento “Ativamente Pais” e “Um por todos e todos pelo ambiente”. Sendo estas realizadas com a colaboração da “Associação de Serviço e Socorro Voluntário de S. Jorge”. ‘... as docentes participaram com os respetivos grupos no projeto de dinamização da biblioteca e do mês de leitura, “Palavras do</p>	<p>“... as docentes avaliaram as atividades desenvolvidas em articulação e das quais se destacaram as seguintes: “Histórias com História”; Comemoração do Dia Mundial da Criança, com visita à fonte D. João I e exploração da lenda... “Festa de final de ano”. No âmbito das dinamizações da biblioteca, as docentes do JI e do 1. ano, avaliaram o projeto “Histórias para nós com outra voz”, envolvendo a Comunidade Educativa”. “... as docentes refletiram e acharam importante salientar a interiorização de regras sociais de</p>

		<p>6 até ao dia 31 de dezembro), revelam muita imaturidade. Os encarregados de educação são alertados para esta situação e para a mais valia da permanência da criança em frequentar mais um ano de Jardim de Infância, no entanto continuam a decidir pela matrícula condicional"... " Foi elaborada uma notícia referente à atividade " Ó tia dá Bolinho" para ser divulgada no jornal local"; ' De referir que tanto o JI como a EB1envolveram os alunos na participação em projetos propostos pela Câmara Municipal de Porto de Mós, na decoração dos Pinheiros de Natal, utilizando materiais reciclados, promovendo o respeito e preservação do ambiente."</p>	<p>Mundo" envolvendo para o efeito as famílias e a comunidade "; "todas as atividades desenvolvidas foram enriquecedoras e promotoras de momentos de aprendizagem, socialização, alegria e partilha"; "foram organizadas as atividades para o próximo período em especial a visita ao Mosteiro da Batalha".</p>	<p>comportamento em sala de aula; desenvolvimento da oralidade e criatividade e estruturação do raciocínio. ... fundamental a frequência da Educação Pré-escolar por todos os alunos, bem como a entrada dos alunos na escola só com a idade obrigatória." "... discutiram-se propostas e atividades a desenvolver no próximo ano letivo ..." z</p>
<p>Escola 10 11 docentes (P+E)</p>	<p>" ... relativamente ... (à) articulação pedagógica, as docentes conversaram sobre os alunos a transitar ao primeiro ciclo... coram referidos os pontos mais e menos fortes do seu desenvolvimento... salientados alguns traços de personalidade que poderão influenciar não só a</p>	<p>"... na EB1, todas as atividades planificadas de articulação foram realizadas ... celebrou-se o dia do Bolinho com os tradicionais bolinhos que foram tendidos na escola... realizou-se o Magusto com a tradicional fogueira ...os alunos conviveram e comeram castanhas e divertiram-se saltando à fogueira, ... a festa</p>		<p>"... foi realizado uma avaliação de como decorreram as atividades do PAA realizadas em articulação: festa de encerramento na Escola Secundária, Teatro <i>Atrapalhar-te</i> de Coimbra ... Na primeira atividade o pré-escolar participou com a construção de um painel para o cenário do palco e com a apresentação de três canções coreografadas. O primeiro ciclo</p>

	<p>aprendizagem, como a integração e relação com os outros”; “... as educadoras procederam à entrega das grelhas de registo de avaliadas crianças às professoras que recebem o primeiro ano de escolaridade”; “... no que concerne às atividades do PAA realizadas em articulação foram propostas as seguintes: magusto, bolinho...”; “... o jardim-de-infância de Alvados realizará uma festa com os avós...”; “... a docente “A” propôs que, uma vez que a Escola Básica n.º1, não existe um espaço polivalente, a festa de Natal podeis ser realizada na Casa da Cultura...”; “A educadora referiu que um dos entraves (à frequência da biblioteca de Mira de Aire) é o horário ... as docentes da EB1 disponibilizaram-se para realizar algumas visitas... as docentes da EB2 não se mostraram recetivas uma vez que geograficamente estão afastadas deste recurso”.</p>	<p>de Natal foi realizada com a participação de todos: entoaram-se canções, declararam-se poemas...” “Igualmente na EB2 as atividades de articulação realizadas foram o magusto... no polivalente da escola. Comeram-se castanhas e todos comeram... foi um dia diferente. O encerramento das atividades letivas do primeiro período realizou-se com uma festinha de Natal durante a manhã, onde se apresentaram canções e poemas alusivos à época.”</p>		<p>elaborou floras de papel e borboletas com as quais foi enfeitado o palco. No espetáculo colaboraram com canções e coreografadas e danças”. “... para a atividade de encerramento nas escolas os alunos participaram com danças coreografadas e canções, seguidas da entrega de clãs e cartolas aos finalistas e almoço convívio entre a comunidade educativa.”</p>
<p>Escola 11</p>	<p>“A educadora...entregou as avaliações dos alunos que</p>	<p>“ ... as atividades planificadas para o primeiro período foram</p>		<p>“... foi feita uma reflexão das atividades realizadas em</p>

<p>3P+2E</p>	<p>vão iniciar o primeiro ano...”; “Considerou-se importante continuar a desenvolver atividades de articulação, tendo ficado decidido este ano a comemoração conjunta de atividades festivas do dia do Bolinho, do magusto e a festa de Natal, na Casa do Povo aberta a toda a comunidade educativa, durante o primeiro período. As atividades a desenvolver ao longo do ano letivo serão alvo de planificação e colocadas na plataforma GARE”.</p>	<p>cumpridas com sucesso, envolvendo o interesse e empenho de todos os intervenientes e entidades envolvidas”; “ Para o segundo período, este corpo docente planificou as seguintes atividades: Desfile de Carnaval, Baile de Carnaval com os idoso da Casa do Povo com lanche partilhado”; “ Palestra/Ação de sensibilizar para os alunos “ A importância da higiene oral”, a realizar numa sala escola (atividade a decorrer durante a semana cultural)”.</p>		<p>articulação, tendo as mesmas sido avaliadas... foram cumpridas com sucesso envolvendo o interesse e empenho de todos os intervenientes e entidades envolvidas.” “... foram dadas as informações necessárias para promover uma melhor integração dos alunos que frequentaram o JI e vão ser integrados numa de Primeiro Ciclo ... fez-se referência ao desenvolvimento dos alunos, aprendizagens e dificuldades apresentadas pelos mesmos. Concluiu-se que algumas dificuldades foram superadas pelos mesmos com o trabalho desenvolvido, no entanto a oralidade e cumprimento e cumprimento de regras são domínios que ainda necessitam de muito trabalho.” “... foi feita a passagem dos processos dos referidos alunos e facultadas todas as informações inerentes aos mesmos.” “... as docentes refletiram sobre propostas a desenvolver no próximo ano letivo”</p>
<p>Escola 12</p>			<p>“... as docentes referiram que todas as atividades conjuntas incluídas no PAA resultaram sempre da articulação entre as professoras do primeiro Ciclo e</p>	<p>“... as docentes referiram que as atividades incluídas no PAA, e algumas que não estavam programadas foram realizadas em articulação entre as professoras</p>

			<p>a Educadora, concluindo que as mesmas decorreram conforme o planeado.” “Consideramos ... este trabalho de parceria bastante positivo e satisfatório” “... relativamente ao desenvolvimento e aprendizagens dos alunos, consideramos que esta articulação contribuiu para um intercâmbio de ajuda e partilha entre alunos de diferentes faixas etárias, proporcionando um maior desenvolvimento da comunidade educativa para o sucesso das atividades propostas.” “... constatou-se que há alunos que necessitam de superar dificuldades e fazer aquisições no domínio cognitivo; a nível da concentração e no cumprimento de regras, no espaço escolar.” “Importa referir que as atividades, apesar de serem planificadas em conjunto e visando todos os alunos foram adequadas às diferentes faixas etárias, resultando, por vezes na formação de grupos de trabalho e, conseqüentemente atividades diferenciadas mais adequadas às diferentes</p>	<p>do primeiro ciclo e a Educadora, com sucesso, tendo as mesmas sido do agrado de todos os intervenientes”. “... consideramos este trabalho de parceria bastante positivo, ao qual deve ser dada continuidade no próximo ano letivo”. “... relativamente ao desenvolvimento e aprendizagens/ dificuldades dos alunos, consideramos que esta articulação contribuiu para um intercâmbio de ajuda e partilha entre alunos de diferentes faixas etárias, proporcionando um maior envolvimento de toda a comunidade educativa para o sucesso das atividades propostas.” “... Concluiu-se a existência de alunos que continuam a revelar um nível de imaturidade bastante elevado; outros que necessitam de superar dificuldades e fazer aquisições no domínio cognitivo; a nível da concentração e no cumprimento de regras, no espaço escolar”. “... importa referir que as atividades, apesar de serem planificadas em conjunto e visando todos os alunos da escola, foram adequadas às diferentes faixas etárias, resultando por vezes a formação de grupos de</p>
--	--	--	--	--

			<p>idades, como sucedeu, na Semana Cultural, com a vinda da “Avó Zaida” e de “David Ferreira”, que proporcionaram momentos de leitura aos alunos nos diferentes géneros literários (prosa e poesia).”</p> <p>“De referir ainda que que a idas ao teatro ... foi um êxito, tendo sido do agrado de todos...”</p> <p>“Delinearam-se as estratégias conducentes à concretização das atividades previstas para o último período.”</p>	<p>trabalho e, conseqüentemente, em atividades diferenciadas, como sucedeu com a vinda da equipa da Escola Segura, em que a ação de sensibilização sobre a violência se desenrolou em duas sessões distintas (pré-escolar e primeiro ciclo)”.</p> <p>“... foram referidas a situação das turmas para o próximo ano letivo... (alunos especiais...)”</p>
Escola 13			<p>“... foram avaliadas as atividades do Plano Anual de atividades, realizadas em articulação. Festejamos o “Dia de Reis”, o “Desfile de Carnaval”, o “Dia da Árvore”, e a “Caça ao ovo”. Promovemos a ação de sensibilização “Disciplin’ Arte-Educação e Desenvolvimento”, atividade inserida nas Jornadas Culturais. Todas as atividades decorreram dentro do previsto os objetivos totalmente alcançados. Houve empenho e envolvimento por parte de todos os intervenientes”.</p> <p>“Relativamente ao Dia da Árvore, participamos na comemoração dos quatrocentos anos da criação</p>	<p>“... as docentes fizeram uma breve reflexão sobre as atividades realizadas em articulação e concluíram que em todas as atividades os objetivos foram atingidos. Houve empenho de todos os intervenientes: professores, educadores, assistentes operacionais e alunos.”</p> <p>“... para além das atividades do Plano Anual de atividades, a escola aderiu ao longo do ano, a outras atividades propostas pela Junta de Freguesia, nas quais toda a com participou de forma ativa.”</p> <p>“... as docentes foram de opinião que os alunos em geral, apresentam maior dificuldade ao nível da atenção/ concentração e</p>

			<p>da freguesia. Esta atividade foi promovida pela Junta de Freguesia ...</p> <p>“... foi referida a necessidade da construção de uma cobertura entre o Jardim de Infância e o primeiro ciclo, com passagem pela cantina.”</p>	<p>ao nível da do cumprimento de regras”</p> <p>“... foi referido pela educadora que os três alunos que transitaram para o primeiro ciclo e que fazem anos depois de quinze de setembro, foram avaliados pelo psicólogo do agrupamento... referiu que não apresentavam maturidade suficiente para ingressar no primeiro ciclo. Apenas os pais de um optaram por deixar ficar mais um ano no JI”.</p>
Escola 14		<p>“... foi feita a avaliação das atividades de articulação. Todas as atividades foram concretizadas e avaliadas, entre elas: O nosso castelo; saber comer para melhor viver; Natal divertido; hoje os avós vêm à minha escola; as minas de carvão da Bezerra; projeto D. Árvore e reciclar é criar.”</p> <p>“... participámos também no projeto do Município “Natal Amigo, Pinheiro Feliz”. Por iniciativa do Centro Cultural e Recreativo de Serro Ventoso, participámos na exposição de trabalhos natalícios, na sede da Associação. O Polo Educativo participou com três postais em grande formato, intitulados “As estrelas de Natal ...”.</p>		<p>“ ... relacionado com a avaliação das atividades de articulação, concluiu-se que todas as atividades inseridas na plataforma GARE foram concretizadas e avaliadas, concretamente o “Piquenique Serrano”, a “ Festa de encerramento do ano letivo” e a atividade “ Terminar a brincar e a explorar”... a desta de encerramento do ano letivo, constituiu um momento de interação entre o Polo Educativo, a Associação de Pais e a Junta de Freguesia, fruto de uma estreita interação entre a escola/família e comunidade. Foi também o culminar do Projeto “D. Árvore”, com a apresentação de uma coreografia ... os alunos do Pré-escolar apresentaram a</p>

		<p>“Integrado no projeto D. Árvore, foi desenvolvida uma atividade de parceria entre as docentes do Primeiro Ciclo e o professor P, da Escola Secundária de Porto de Mós, intitulada “A árvore das virtudes “que tinha como objetivo a abordagem das temáticas- Cidadania e Valores. Ainda ... foi feita uma pesquisa relativa à origem da árvore de Natal e elaborado um foyer, distribuído pelos alunos e famílias.”</p> <p>“Todas as atividades tiveram como objetivo geral inserir a escola no meio local e nas suas dinâmicas, estreitar a relação escola/família/comunidade e desenvolver competências de cidadania ... os objetivos foram alcançados com sucesso e tivemos feedback pelas opiniões expressas pelos pais/ Associação de Pais.”</p> <p>“Várias destas atividades foram divulgadas no jornal “Portemosense” e no jornal digital do Agrupamento “Janela Aberta” ... foi um trabalho intenso e árduo, mas em simultâneo, estimulante e enriquecedor que com a boa colaboração de todos os</p>		<p>dramatização da história tradicional ..., os alunos do primeiro ciclo apresentaram canções e uma dramatização “Vem aí o Zé das moscas” ... os Pais também quiseram inserir-se neste projeto e apresentaram uma dramatização de uma história trabalhada ao longo do ano. O Polo Educativo também participou na Semana da Educação, no dia quatro de junho, atividade dinamizada pelo município de PM e no Piquenique Serrano realizado na lagoa grande do Arrimal com os Jardins de Infância e escolas do primeiro ciclo da zona Serrana do agrupamento”.</p> <p>“... as docentes fizeram também o balanço de todas as atividades e dos projetos “Reciclar é criar”, “Dona Árvore e dinâmicas do Polo Educativo, tendo-se concluído que o envolvimento e empenho do corpo docente e não docente, bem como os discentes e respetivas famílias foram fulcrais para o sucesso das mesmas ...”</p> <p>“... a educadora E, abordou as características individuais do grupo que irá frequentar o primeiro ano do primeiro ciclo... o aluno T, tem seis anos e irá continuar a frequentar o jardim de infância de acordo com consulta</p>
--	--	---	--	--

		envolvidos foi possível concretizar “. “...iniciamos a abordagem do tema Carnaval relativamente à participação do Polo Educativo no desfile carnavalesco”.		de desenvolvimento e concordância do EE”. (referidos outros alunos...) “... foram enviados e-mails de agradecimento pela colaboração prestada ao longo do ano letivo, ao município de PM, Gabinete de Educação, Junta de Freguesia e Associação de Pais de Serro Ventoso...”
Escola 15 (2P+1E)	<p>“A educadora entregou os processos dos alunos que transitaram para o primeiro ciclo à professora...a educadora informou que em relação ao aluno X (que só faz os 6 anos em dezembro), os pais manifestaram hesitação em decidir se o aluno continuaria a permanecer no jardim de Infância ou se iria para o primeiro ciclo.”</p> <p>“... foram definidas as atividades do Plano Anual, a realizar em articulação com os alunos do primeiro ciclo e educação pré-escolar ... primeiro dia de aulas; Dia da Alimentação; Dia do Bolinho ... Encerramento do ano letivo com um passeio ao Jardim Zoológico. Considerou-se importante proporcionar uma maior</p>	<p>“... as docentes fizeram uma breve reflexão acerca das dinâmicas levadas a cabo na realização das atividades conjuntas, concluindo que a maioria decorreu conforme planeado.”</p> <p>“Houve algumas atividades que sofreram alterações devido a problemas de saúde do corpo docente”.</p> <p>“...aproveitou-se para definir e delinear a forma mais adequada para levar a cabo as atividades previstas para o segundo período.”</p>	<p>“... as docentes fizeram uma breve reflexão acerca das dinâmicas levadas a cabo na realização das atividades conjuntas “desfile de Carnaval” e “Magia das Histórias”, concluindo que ambas decorreram conforme o planeado.”</p> <p>“... mediante uma abordagem ao nível da evolução dos alunos dos dois ciclos, constatou-se que há alunos que ainda precisam de superar dificuldades e fazer aquisições no domínio cognitivo; a nível da concentração e no cumprimento de regras, no espaço (dentro e fora da sala). “Em relação aos alunos que foram observados pela psicóloga Z, destaca-se o aluno W, que tem vindo a fazer progressos, verificando-se uma vontade grande em aprender.</p>	<p>“ ...</p>

	abertura da Escola à comunidade educativa e local, realizando atividades como a “Feira do outono”, palestras que possam ir ao encontro dos Encarregados de educação e da comunidade em geral.”		Relativamente ao G e à B, foram encaminhados para a intervenção precoce e aguardam as consultas desenvolvimento. A S, a B e o F, aguardam a avaliação do terapeuta da fala do agrupamento.”	
--	--	--	---	--

Anexo 6

Análise das atas de articulação vertical do agrupamento Alfa

Escolas /conteúdos	Diagnóstico 09/2014	1.º Período 12/2014	2.º Período (3.ª reunião) / 03/2015	3.º Período (4ª reunião) 07/2015
Escola 1- Centro Escolar Sede	Não ocorreu		<p>“foram realizadas algumas atividades conjuntas entre o Pré-escolar e o Primeiro Ciclo. Estas atividades permitiram o reforço do conceito de Cultura de Escola. As crianças tiveram oportunidade de confraternizar e trocar experiências... “</p> <p>“...foi realizado um baile de máscaras, no polivalente da Escola Básica da Batalha, onde as diferentes turmas desfilaram com as fantasias criadas pelos diferentes grupos, seguindo-se o baile, onde todos puderam conviver e divertir-se”</p> <p>“...relembrando a libertação dos campos de concentração nazis, foi realizada uma pequena banda desenhada, alusiva ao tema, criada pelos alunos e professor do primeiro e segundo C, a qual foi apresentada em todas as turmas do Pré-Escolar e Primeiro Ciclo”.</p> <p>“Os grupos B e D efetuaram em articulação com as turmas segundo B e primeiro e segundo C respetivamente, uma atividade «o piquenique de histórias». Esta atividade consistiu numa partilha de histórias, seguida de um lanche”</p> <p>“A turma do segundo B preparou a leitura da história «Os ovos</p>	Reunião global com todos os docentes da Pré e 1.º Ciclo, nos anos de transição

			<p>misteriosos» com o objetivo de sensibilizar os alunos do grupo B para a importância da leitura e dos valores inerentes à história.</p> <p>“A turma do segundo A visitou a sala do grupo C onde foram realizadas as seguintes atividades: pintura de um painel coletivo, modelagem utilizando massa de cor e exploração das várias áreas da sala”.</p> <p>“Relativamente à comemoração da Páscoa todos os grupos/turmas contribuíram para a elaboração de um painel, do qual constava uma cesta de ovos. Cada turma decorou um ovo, recorrendo a várias técnicas de expressão plástica.</p> <p>“No último dia de aulas do Primeiro Ciclo, realizou-se entre todos os grupos/turmas, um jogo «caça ao ovo da Páscoa» com o recurso a pistas.”</p> <p>“Todas as atividades foram realizadas com sucesso, interesse e empenho por parte de todos os intervenientes.”</p>	
Escola 2	Não ocorreu	<p>Ordem de Trabalhos: Avaliação das atividades de articulação desenvolvidas; Constatação das dificuldades sentidas ao nível do primeiro ano de escolaridade e propostas de remediação das mesmas; outros assuntos.</p> <p>“... No ponto um os docentes referiram que as atividades desenvolvidas em conjunto, neste período foram: Dia da Alimentação com a confeção espetadas</p>	<p>Ordem de Trabalhos: Avaliação das atividades de articulação desenvolvida; outros assuntos:</p> <p>“...No ponto um os docentes referiram que as atividades desenvolvidas em conjunto, neste período, foram: o cantar das Janeiras; vivência do Carnaval, tendo sido realizado um desfile pelas ruas da vila e passagem de modelos de máscaras de Carnaval, no espaço escolar; encontro com o</p>	<p>Reunião global com todos os docentes da Pré e 1.º Ciclo, nos anos de transição</p>

		<p>de fruta com fondue de chocolate; Dia do Bolinho, realização de sacos e reviver a tradição com a saída ao meio para pedir o bolinho; Comemoração do S. Martinho com a realização do magusto que não se realizou na forma tradicional devido às más condições atmosféricas; encerramento do primeiro período com a Festa de Natal, aberto à comunidade, onde as crianças participaram com canções, teatros, danças e no final lanche partilhado. Sempre que o clima o permite o recreio é partilhado, permitindo um convívio entre os dois ciclos de ensino...</p> <p>.... As atividades realizadas foram positivas pois corresponderam plenamente às expetativas de todos os intervenientes... (no) ponto dois, as professoras que lecionam o primeiro ano referiram que a maioria das crianças teve um bom desempenho, apesar de se notar alguma imaturidade comportamental... nas crianças que completam os seis anos até dezembro. No entanto atingiram as competências definidas para o primeiro período... No ponto três ficaram agendadas para o próximo período as seguintes atividades: Comemoração do Carnaval e outras que possam surgir espontaneamente”.</p>	<p>escritor Carlos Silva, organizado pela Biblioteca do Agrupamento e o Pré-Escolar; apresentação da história “O peixinho que descobriu o mar” da Iniciação da Educação Literária dos alunos do Primeiro Ciclo ao Pré-Escolar. Sempre que o clima o permite o recreio é partilhado, permitindo um convívio entre os dois ciclos de ensino.</p> <p>.... As atividades realizadas foram positivas corresponderam plenamente às expetativas de todos os intervenientes; no ponto dois ficaram agendadas para o próximo período as seguintes atividades: Celebração da primavera, apanha da Espiga, comemoração do dia mundial da criança, outras atividades não previstas e que possam surgir espontaneamente e visita dos alunos da pré às salas do primeiro ciclo.”</p>	
Escola 3	Não ocorreu	<p>“...este período letivo foi muito preenchido com atividades relacionadas com a adaptação das</p>	<p>“...as docentes referiram as atividades de articulação promovidas durante o segundo período, que se</p>	

		<p>crianças e com muitas atividades específicas da época. Avaliando as atividades realizadas, destacaram o Dia da Alimentação, com a partilha de doce de frutos de outono. Quanto à vivência de tradições comemorou-se o dia do Bolinho, envolvendo as crianças e famílias, usando um espaço comunitário (forno do rancho folclórico Rosas do Lena); o Dia de S. Martinho foi comemorado entre os dois ciclos com castanhas e sumo e realização de jogos, não se fazendo o magusto tradicional devido às condições atmosféricas; a festa de Natal realizou-se no Centro Recreativo da Rebolaria, envolvendo toda a comunidade escolar. ----- - ----As Docentes concluíram que as atividades acima mencionadas decorreram da melhor forma com o empenho de toda a comunidade educativa, contribuindo para uma cultura de escola, desenvolvendo competências sociais como a partilha e o trabalho colaborativo. Permitem ainda preservar as tradições. ---- ----Relativamente às atividades desenvolvidas no dia-a-dia continua a haver contactos informais na realização de pequenas tarefas, partilha de bolos de aniversário, o recreio em comum, partilha de aprendizagens e experiências, o que contribui para a integração/adaptação das crianças na</p>	<p>desenvolveram tendo como objetivo geral promover uma cultura de escola entre ciclos criando momentos de articulação entre os mesmos e o enriquecimento das aprendizagens.” “...no que diz respeito às atividades realizadas no âmbito das vivências das tradições, comemorámos em conjunto o Carnaval, com um desfile em que cada aluno pôde exibir o seu fato/máscara. Esta atividade proporcionou um momento agradável de partilha e de convívio contribuindo para um bom ambiente entre toda a comunidade escolar.” “...neste período as crianças do Jardim de Infância e as crianças do primeiro ciclo participaram juntas num encontro com o escritor Carlos Silva, tendo oportunidade de ouvir diversas histórias e em conjunto fazerem a exploração das mesmas.” “... Os alunos do primeiro ciclo deslocaram-se ao Jardim de Infância para ler uma história integrada na “Hora do Conto”. Esta atividade tem muita recetividade por parte das crianças de ambos os ciclos, pois consolida as competências adquiridas ao nível da leitura, promove a partilha e a autoestima e motiva para a aprendizagem da leitura. “... Relativamente às atividades desenvolvidas no dia-a-dia continua a haver contactos informais na realização</p>	
--	--	--	---	--

		<p>comunidade escolar promovendo o conhecimento entre elas, a socialização das que entraram de novo e a troca de informação entre docentes a fim de se conhecer melhor o trabalho realizado em cada ciclo.</p> <p>---No que concerne ao segundo ponto a professora Isabel Gaspar Ribeiro, referiu que todos os alunos do primeiro ano demonstraram ter os pré-requisitos necessários ao ingresso no primeiro ciclo e se encontram a acompanhar o Programa. Todos alcançaram resultados positivos em todas as áreas apesar de haver alunos com ritmos de trabalho diferentes. O aluno João Tomás destaca-se pelas suas dificuldades a nível de comportamento e concentração, tendo entrado para o primeiro ciclo com cinco anos, por opção da Encarregada de educação.</p> <p>---Nos outros assuntos as docentes referiram que pretendem continuar a realizar atividades de articulação no segundo período, nomeadamente a vivência das tradições, mas pretendem dar maior importância à troca de saberes em contexto de sala de aula, como seja através da “Hora do Conto”.</p> <p>---Por último referiram que o facto de os horários agora praticados pelo primeiro ciclo não coincidirem com o do pré-escolar não favorece esta articulação.</p>	<p>de pequenas tarefas, partilha de bolos de aniversário, o recreio em comum, partilha de aprendizagens e experiências, o que contribui para o bom relacionamento entre toda a comunidade escolar e a troca de informação entre docentes a fim de se conhecer melhor o trabalho realizado em cada ciclo. “</p> <p>“...Nos outros assuntos as docentes referiram que pretendem continuar a realizar atividades de articulação no terceiro período, nomeadamente a vivência das tradições, mas pretendem dar maior importância à troca de saberes em contexto de sala de aula”</p>	
--	--	--	--	--

Anexo 7

BLOCO 2 - Conceção sobre articulação vertical entre ciclos			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Análise
Definição de articulação vertical entre ciclos	Diálogo entre departamentos	<p>- [...] que exista diálogo entre os ciclos e os vários departamentos de modo a que as matérias lecionadas tenham encadeamento para evitar lacunas nas bases. (M)</p>	<p>Definição do diretor Mega centrada no diálogo entre os diversos departamentos a fim de dar algum encadeamento às matérias lecionadas.</p>
	Linguagem	<p>- [...] a articulação vertical entre os ciclos é uma articulação que é necessário fazer entre os docentes no sentido de falarmos todos a mesma linguagem” (A)</p> <p>- Aqui o que é fundamental para que isto funcione, para que haja uma articulação vertical, dentro de cada ciclo é que dentro de cada ciclo cada um saiba o que o outro ciclo está a fazer, no ciclo seguinte a mesma coisa. (A)</p> <p>- O professor do 5.º ano tem que saber quais os conteúdos que um aluno do 4.º tinha que ter lecionado e como foram lecionados. Para que depois percebermos se algo naquele aluno falhar no 5.º ano, saber o que é que o agrupamento pode fazer para melhorar o rendimento dos alunos e os resultados dos alunos. (A)</p>	<p>Definição do diretor Alfa centrada numa melhor comunicação em termos de utilização da mesma linguagem, “é necessário fazer entre os docentes no sentido de falarmos todos a mesma linguagem”.</p> <p>O diretor Alfa entende que a articulação vertical se prende com o conhecimento do currículo subsequente em cada ciclo de ensino, referindo que “para que isto funcione, para que haja uma articulação vertical, dentro de cada ciclo é que dentro de cada ciclo cada um saiba o que o outro ciclo está a fazer”.</p> <p>Para o diretor Alfa é fundamental os professores terem conhecimento do currículo dos ciclos subsequentes., sendo a comunicação entre ciclos fundamental.</p>
Definir articulação vertical entre ciclos	Comunicação entre ciclos	<p>- [...] no fundo, tentar perceber, que estratégias [...] E se não resultam definir novas estratégias de trabalho.</p> <p>- [...] mas há aqui uma coisa fundamental, tudo isto deve ser realizado em equipa. Se cada um o fizer isoladamente, isto não resulta e não há articulação vertical, devendo existir trabalho de</p>	<p>O diretor Alfa entende que o conhecimento das estratégias que não são bem-sucedidas nos alunos permite melhorar o rendimento dos alunos, o que para ele é importante no conceito de articulação vertical, “saber o que é que o agrupamento pode fazer para melhorar o rendimento dos alunos e os resultados dos alunos.”</p>

	Estratégias	<p>equipa entre os ciclos e dentro dos próprios ciclos. (A)</p>	<p>O diretor Alfa apela igualmente ao trabalho em equipa entre os professores a nível vertical e horizontal, “devendo existir trabalho de equipa entre os ciclos e dentro dos próprios ciclos.”</p> <p>Concluimos que quanto à definição de articulação vertical, o diretor Alfa se encontra mais esclarecido, enquanto o diretor Mega é mais vago e evasivo nas suas respostas e omissões. Inferimos que esta diferença deve a uma maior preparação do diretor Alfa para a entrevista dado que requereu o guião da entrevista enquanto o diretor Mega não o solicitou.</p>
Consciência da importância desta articulação	<p>Reuniões</p> <p>Trabalho de equipa</p>	<p>- Sim, é importante, que essa articulação funcione, temos feito reuniões. (M)</p> <p>- Sim, já respondi. O trabalho de equipa é fundamental para o sucesso dos alunos (A)</p>	<p>Ambos os diretores têm consciência da importância da articulação vertical. O diretor mega evidencia as reuniões com a frase, “temos feito reuniões”, enquanto o diretor Alfa evidencia o trabalho em equipa referindo que, “O trabalho de equipa é fundamental para o sucesso dos alunos”.</p>
Diminuição das dificuldades dos alunos na transição de ciclos	Estagnação	<p>- [...] pode diminuir. Se não houver estagnação entre os docentes geralmente consegue-se. (M)</p> <p>- [...] Antes da formação das agregações de escolas não se pensava na articulação.” (M)</p>	<p>Ambos os diretores assumem que a articulação vertical entre os ciclos pode diminuir as dificuldades dos alunos na transição de ciclo. No entanto para o diretor Mega é uma necessidade que só ocorreu após a agregação das escolas, ou seja, a sua opinião sobre o que é necessário realizar permite-nos fazer a inferência de que está muito preso às orientações da tutela, caso contrário</p>

<p>Diminuição das dificuldades dos alunos na transição de ciclos</p>	<p>Dificuldades dos alunos</p> <p>Problema de bases</p> <p>Demora muito tempo</p>	<p>- [...] o principal problema do insucesso, tem a ver com o fato de nós não conseguirmos perceber quais são as dificuldades dos alunos. (A)</p> <p>- [...] Se nós conseguirmos perceber onde é que o aluno tem problemas e se conseguirmos em conjunto encontrar um conjunto de estratégias para conseguir auxiliar os alunos no seu problema. (A)</p> <p>- [...] isto é um problema de bases, eu costumo dizer que nem é no primeiro ciclo é na pré, que há um conjunto de competências que têm que ser desenvolvidas. (A)</p> <p>- [...] se nós conseguirmos fazer isto tudo em conjunto, estou convencido de que no futuro as dificuldades dos alunos vão diminuir. (A)</p> <p>- [...] isto é um trabalho que demora muito tempo. (A)</p> <p>- [...] é também um problema das famílias. (A)</p> <p>- [...] mas nós temos que assumir as nossas responsabilidades. (A)</p>	<p>nem seria de considerar. Como refere, “Antes da formação das agregações de escolas não se pensava na articulação.” Ele assume igualmente que a articulação vertical se encontra dependente da estagnação ou não de cada professor, referindo que “Se não houver estagnação entre os docentes geralmente consegue-se.” Estes factos levam-nos a inferir que a articulação vertical neste agrupamento ainda tem um carácter facultativo embora por lei seja obrigatório de acordo com a legislação em curso.</p> <p>Por sua vez o diretor Alfa entende que diminui as dificuldades dos alunos se os professores conseguirem desenvolver estratégias para a resolução das mesmas. Para este diretor Alfa é um problema que se concentra nas bases de ensino, no pré-escolar e no primeiro ciclo, como refere “Isto é um problema de bases, eu costumo dizer que nem é no primeiro ciclo é na pré, que há um conjunto de competências que têm que ser desenvolvidas.</p> <p>Paralelamente o diretor Alfa entende que é um processo moroso e lento referindo que “é um trabalho que demora muito tempo”.</p> <p>O diretor Alfa entende igualmente que o problema é das famílias mas que os professores devem assumir as suas responsabilidades.</p> <p>Concluindo ambos os diretores entendem que a articulação vertical diminui as dificuldades dos alunos, mas depois existem uma série de obstáculos que se prendem com a estagnação no caso do diretor Mega ou com as bases e as famílias no caso de Alfa. Inferimos que</p>
--	---	--	--

<p>Diminuição das dificuldades dos alunos na transição de ciclos</p>			<p>existe uma responsabilidade que deveria ser de todos mas que acaba por não ser de ninguém. Existe pouca referência ao 2.º e ao 3.º ciclo da parte do diretor Alfa o que não deixa de ser um pouco estranho.</p>
<p>Determinante para o Sucesso educativo</p>	<p>Lógica de disciplina</p>	<p>- Sim, considero "(M) - É fundamental. A forma de como o agrupamento se organizou vai um pouco de encontro com esta dificuldade que sentíamos que existia, não só do primeiro ciclo, mas do segundo para o terceiro etc. (A) - [...] por isso é que nós nos organizamos numa lógica de disciplina. (A) - [...] ouvíamos dizer que os alunos quando chegavam ao secundário, a culpa era do terceiro ciclo e no terceiro ciclo achavam que a culpa do insucesso era do segundo ciclo e assim sucessivamente até chegarem aos pais..." (A) "...nós organizamo-nos através de departamentos por disciplina. A partir do 1.º ciclo, temos o departamento de português, para quê? Para que todos os professores de português tenham a noção do que é feito desde o 5.º ao 12.º ano. E como estão junto todos os meses, existem maiores condições para uma maior articulação dentro dessas reuniões. O mesmo acontecendo</p>	<p>A Resposta curta do diretor Mega relativa à importância para o sucesso educativo vai encaixando no perfil que tem vindo a ser traçado.</p> <p>O diretor Alfa justifica-se no âmbito de uma lógica de disciplina, "Por isso é que nós nos organizamos numa lógica de disciplina". O que ele quer referir é que os professores reúnem a português, a matemática e a História desde o 1.º ao 12.º ano a português e a matemática e desde o 5.º ao 12.º ano a História. Aspetos que consideramos positivos em termos de verticalidade.</p>
<p>Determinante para o Sucesso educativo</p>	<p>A culpa dos outros</p>		

		com a matemática e a História. Desde o 5.º ao 12.º ano. De forma a que haja um ponto de encontro. (A)	
Reforço e coerência do projeto educativo		<p>- [...] Sim, deve prever essa articulação. O Projeto Educativo pode e deve prever essa articulação. Encontra-se implícita no Projeto, não se encontra claramente expressa. No nosso, não se encontra completamente claro...” (M)</p> <p>“... o trabalho com os nossos jovens começa logo no pré-escolar. É fundamental sabermos o que é feito no agrupamento em termos de trabalho continuado. Se chegarmos à conclusão que temos um conjunto de alunos a chegarem ao 7.º ano e há um conjunto de competências que eles deveriam de ter adquirido e não têm então significa que há aqui qualquer coisa que falhou no percurso destes alunos. E o que nós temos que fazer é encontrar uma solução em equipa” (A)</p>	<p>O diretor Mega encontra-se inseguro nesta categoria uma vez que deveria de fazer parte do projeto educativo, mas a articulação vertical encontra-se pouco clara na sua opinião, como refere, “No nosso, não se encontra completamente claro...”.</p> <p>O diretor Alfa não responde diretamente à questão reportando a necessidade de realizar um bom trabalho colaborativo desde o pré-escolar e com trabalho de equipa “o que nós temos que fazer é encontrar uma solução em equipa”. Depreendemos que o reforço e coerência do projeto educativo dependem das razões enunciadas.</p> <p>Concluimos que ambos os projetos educativos devem ser revistos para clarificarem melhor as ações estratégicas a desenvolver no âmbito da articulação vertical.</p>
Áreas curriculares/ não curriculares a privilegiar na articulação vertical entre os ciclos	Português Matemática Sobrecarga de trabalho nas áreas referidas	“Sim, o português e a matemática, porque na minha opinião são a base do conhecimento. Nós tentamos dar apoio aos alunos nestas áreas, por isso é que os professores destas áreas se encontram mais subcarregados.” (M)	<p>O diretor Mega confirma que o português e a matemática são áreas a privilegiar dado que para ele são a base de todo o conhecimento, como refere, “na minha opinião são a base do conhecimento”. Para este diretor as restantes áreas não são tão importantes dado que não prejudicam tanto as aprendizagens dos alunos referindo que, “não há essa preocupação, não</p>

<p>Áreas curriculares/ não curriculares a privilegiar na articulação vertical entre os ciclos</p>	<p>Português Matemática Desenvolvimento do aluno Sucesso e insucesso</p>	<p>“Quanto às outras áreas curriculares e não curriculares tem sentido, mas não há essa preocupação, não prejudica tanto o aluno.” (M) “É prioritário a aprendizagem da matemática e do português. Se ele não aprender algumas coisas de Ciências, não tem tanta importância como se ele não souber interpretar ou fazer cálculo. Tem a ver com as exigências e com o desenvolvimento do próprio aluno.” (M) “Todas as áreas são importantes, mas sem dúvida que o português e a matemática são áreas privilegiadas. Acabam por se essas as que mais nos preocupam, porque são essas que se encontram diretamente relacionadas com o sucesso ou insucesso dos alunos...A forma em como o agrupamento se organizou vai de encontro a esta lógica de disciplina...” (A)</p>	<p>prejudica tanto o aluno.” As exigências do ensino encontram-se para este diretor muito centradas nas ciências exatas, inferimos que a sua formação inicial poderá eventualmente ter alguma influência na sua opinião. O diretor Alfa é da mesma opinião em termos globais, justificando a primazia do português e da matemática com o sucesso ou insucesso dos alunos, “são essas que se encontram diretamente relacionadas com o sucesso ou insucesso dos alunos”</p>
<p>Projetos colaborativos e partilha de conhecimento</p>	<p>Importante</p>	<p>“É importante o conhecimento entre os ciclos. Se existir articulação um professor do 3.º ciclo vai ter mais conhecimento e entendimento das bases do</p>	<p>O diretor Mega entende como importante a existência de projetos colaborativos e a partilha de conhecimento para fortalecer as bases do aluno, por inferência, o</p>

<p>Projetos colaborativos e partilha de conhecimento</p>	<p>Boas bases</p> <p>Vários projetos</p> <p>Benéfico</p>	<p>1.º ciclo por exemplo. Se um aluno não consegue fazer as aprendizagens essenciais no 1.º ciclo nunca mais recuperam, tornam-se com o tempo analfabetos funcionais. É necessário que o aluno do 1º ciclo tenha boas bases. Existe no secundário alunos com pouca assiduidade e depois é muito difícil de recuperar. Gera-se um ciclo vicioso.” (M)</p> <p>“Nós temos tido vários projetos, como por exemplo o projeto Erasmus que envolve vários ciclos e vários anos, ou as Jornadas Culturais acabam por ser uma articulação entre os próprios ciclos de uma forma informal. No fundo sem nos apercebermos e sem os alunos se aperceberam existe uma articulação. É fundamental e é importante. Projetos colaborativos entre os vários ciclos seriam benéficos.” (A)</p>	<p>português e a matemática, ele refere que o aluno “vai ter mais conhecimento e entendimento das bases”.</p> <p>O diretor Alfa faz referência aos projetos existentes no agrupamento e a articulação informal que se processa através deles, referindo que “sem nos apercebermos e sem os alunos se aperceberam existe uma articulação”.</p> <p>Para o diretor Alfa os “projetos colaborativos entre os vários ciclos seriam benéficos”. O que nós inferimos é que não existem de uma forma formal e organizada, sendo esta análise para nós de elevada importância.</p>
<p>Condicionamento legislativo na implementação da articulação vertical</p>	<p>Pedida superiormente</p>	<p>“A lei orienta e alerta as prioridades dos diretores dos agrupamentos. Estamos a fazer articulação vertical porque nos é pedida superiormente.” (M)</p>	<p>O diretor Mega é muito claro quando refere que só realiza a articulação vertical “porque nos é pedida superiormente.”</p>

<p>Condicionamento legislativo na implementação da articulação vertical</p>	<p>Organização autônoma</p> <p>Que as pessoas se sentissem realmente no agrupamento</p> <p>Desconhecimento do currículo</p> <p>Trabalho difícil</p>	<p>“Tivemos que nos organizar para realizarmos este tipo de trabalho, independentemente de estar legislado.” (A)</p> <p>“Quando eu tomei posse, isto há a 4 anos, senti que a primeira coisa que nós tínhamos que fazer neste agrupamento era fazer com que as pessoas se sentissem realmente no agrupamento e isto demora muito tempo. E só depois das pessoas sentirem isto como parte de si, se passaria a uma segunda fase.” (A)</p> <p>“A segunda fase teve a ver com a organização do agrupamento, isto independentemente do que se encontra legislado. E uma coisa é aquilo que está legislado, outra coisa são as adaptações necessárias a fazer na nossa realidade.” (A)</p> <p>“Para mim, não me passava pela cabeça, que um professor do 5.º ano não soubesse o que foi lecionado no 4.º ano, nem como foi lecionado o 4.ºano e vice-versa...” (A)</p> <p>Nós tivemos que criar condições para a realização deste trabalho. Entendemos que se essa articulação existir sentimos que muitos dos</p>	<p>O diretor Alfa enfatiza a sua autonomia relativamente à articulação vertical ser um trabalho necessário e independente das orientações legislativas referindo que “Tivemos que nos organizar para realizarmos este tipo de trabalho, independentemente de estar legislado”.</p> <p>O diretor Alfa refere que numa primeira fase as pessoas numa primeira fazem devem sentir-se bem no agrupamento no qual se encontram inseridas, embora este processo seja para ele muito lento como refere, “isto demora muito tempo”. Numa segunda fase refere que existe a necessidade de adaptar a legislação à realidade contextual, “uma coisa é aquilo que está legislado, outra coisa são as adaptações necessárias a fazer na nossa realidade.”</p> <p>A este propósito da tentativa de articulação vertical o diretor Alfa depara-se com a realidade do desconhecimento dos currículos dos anos subsequentes, referindo que “não me passava pela cabeça, que um professor do 5.º ano não soubesse o que foi lecionado no 4.º ano”. Ele procurou de alguma forma, que não referiu de claramente dizendo apenas que “tivemos que criar condições para a realização</p>
---	---	---	--

	Demora muito tempo	problemas dos alunos acabarão por deixar de existir na base e mais cedo, principalmente se for iniciada nos primeiros anos de ensino. É um trabalho difícil e demora muito tempo.” (A)	deste trabalho”, incidindo nos anos de base e na morosidade e complexidade deste tipo de implementação, “. É um trabalho difícil e demora muito tempo.” Concluimos que os diretores têm opiniões divergentes de acordo com o exposto, o diretor Mega cumpre apenas orientações da tutela, enquanto o diretor Alfa revela-se autónomo no trabalho de articulação, mas não revela de forma clara as suas dinâmicas nos anos que privilegia a sua ação que são o pré-escolar e o 1.º ciclo.
--	--------------------	--	---

BLOCO 3 - Práticas promotoras da articulação vertical no agrupamento de escolas

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Análise
Práticas de articulação realizadas	Reuniões de articulação Atas de articulação Organização dos grupos/disciplina	- As que eu me lembro são as reuniões de articulação entre departamentos diferentes para aferir estratégias de articulação. [...] (M) - Não lhe consigo dizer bem como é que estas reuniões têm sido feitas. (M) - Posso-lhe ceder as atas de articulação. (M) - A organização dos grupos/disciplina. (A).	O diretor (M) reporta as práticas de articulação às reuniões e atas de articulação.

<p>(necessidade de fazer articulação entre a pré e o primeiro ciclo no final de cada período e não existe essa preocupação de articulação vertical formal com outros ciclos)</p>	<p>O pré -escolar e o 1.º Ciclo realizam reuniões de articulação</p> <p>Articulação informal</p> <p>Articulação informal (A)</p> <p>(Questão adicional relativa à articulação vertical entre o pré-escolar e o 1.ºCEB porque o discurso do diretor (A) estava a ser muito fluído e era importante entender esta diferença de tratamento</p>	<p>- Ou dos departamentos no caso do português e da matemática, a organização de reuniões no final de todos os anos (A)</p> <p>- [...] tentar perceber o que é que correu menos bem, como reformular algumas e definir outras estratégias caso necessário.(A)</p> <p>- [...] Todos os períodos o pré -escolar e o 1.º ciclo realizam reuniões de articulação para saber o que podemos articular.(A)</p> <p>- [...] E depois há toda uma articulação que nós não vemos, mas que é feita, que entendemos como articulação informal. (A)</p> <p>- Em relação aos professores da escola sede e do centro escolar existe esta articulação informal que não se vê, mas que existe.</p> <p>- Está na lei, a lei prevê isso. Tem a ver com a questão de tempo. (A)</p> <p>- [...] enquanto no pré e no primeiro ciclo existe um momento de avaliação, que é distribuído por vários dias e cada professor tem autonomia para gerir essa articulação, prevendo essa partilha [...] (A).</p> <p>- [...] nos outros ciclos não. Existe um horário formatado que tem que se cumprir. Nos outros ciclos, temos esse conjunto de reuniões que existe, tem um horário formatado que não permite libertar tempo ali. Daí esse trabalho ser realizado mais no final do ano.</p>	<p>O diretor (A) reporta as reuniões realizadas nos departamentos de português, matemática e História que abrangem os diversos ciclos e as reuniões de articulação no final de cada período entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo. Este diretor avança ainda com a articulação informal que não é visível, mas que na sua opinião existe, como refere, “nós não vemos, mas que é feita”.</p> <p>Dada a clareza do discurso avançou-se com outra questão não prevista, que nos permitiu entender que o 1.º Ciclo e o Pré-escolar realiza a articulação vertical, porque a “lei prevê isso”, enquanto, que nos outros ciclos não, por isso o diretor criou um tempo para os grupos de homogeneidade, que para ele também é trabalho de articulação. Como refere, “Semanalmente, os docentes do 2º e do 3ºciclo, têm um ponto de encontro onde fazem a articulação em relação ao que vão lecionar e como vão lecionar com os alunos”.</p> <p>Para o diretor (A) a articulação é mais realizada no final do ano para todos os ciclos. Por razões de tempo.</p>
--	---	---	--

	relativamente ao 2.º e 3.º CEB) (A)	- [...] no português, na matemática e também no inglês, ou seja, [...] tem a ver com os grupos de homogeneidade. Semanalmente, os docentes do 2º e do 3º ciclo, têm um ponto de encontro onde fazem a articulação em relação ao que vão lecionar e como vão lecionar com os alunos de Português, matemática e inglês do 5.º ao 8.º ano. (A) - Tem a ver com as estratégias dos grupos de homogeneidade em que conseguimos um tempo semanal de horário não letivo para fazerem este tipo de articulação.” (A)	
Medidas facilitadoras da Articulação	Grupos de homogeneidade	- Os grupos de homogeneidade. O fato de haver um tempo definido para as pessoas poderem articular, um ponto de encontro digamos assim, é fundamental. Só que neste momento não é possível tê-lo para todos.” (A)	O diretor (M) desconhece medidas facilitadoras da articulação, enquanto que o diretor (A) entende que um momento semanal com os grupos de homogeneidade já são uma medida facilitadora de articulação.
Registos usuais	Memorandos Planos de acompanhamento	“São as Reuniões de articulação.” (M) “Sempre que há essas reuniões (grupos de homogeneidade), são feitos memorandos. Os planos dos próprios alunos refletem o resultado dessa articulação, estou a referir-me aos planos de acompanhamento (planos realizados pelo diretor de turma no qual se referem as dificuldades dos alunos e as estratégias sugeridas para as ultrapassar).” (A)	Para o diretor (M) os registos usuais prendem-se com as reuniões de articulação. O diretor (A) refere que os registos usuais se centram nos planos de acompanhamento dos alunos com dificuldades e nos grupos de homogeneidade, não fazendo referência às reuniões ditas de articulação entre o 1.º Ciclo e o Pré-escolar.
A existência de projetos colaborativos		“Uma coisa que nós fazemos nas Jornadas Culturais é trazer os alunos do 6.º ano vem à escola secundária ver o espaço e o que vão aprender. Trazemos alunos de outros ciclos.	É interessante analisar que para ambos os diretores as Jornadas Culturais são uma expressão evidente de articulação vertical. Espaço e tempo em que os alunos tomam contacto com os outros ciclos.

		<p>Existem atividades diferentes e os alunos tomam conhecimento de outros ciclos. Falando assim podemos dizer que as Jornadas culturais são uma forma de articulação.” (M)</p> <p>“Eu acho que as jornadas culturais podem ser entendidas como um projeto, porque no fundo, o objetivo é cada professor vai partilhar algo que realizou, havendo uma visibilidade para o exterior do que é que vai fazendo e como o faz. O próprio sarau, temos miúdos do 1.º Ciclo a miúdos do 12º ano, podemos mostrar o que se vai fazendo no agrupamento. É um projeto não formal de articulação que permite ter uma visão global do agrupamento.” (A)</p> <p>- [...] muitas vezes essa articulação é feita via email, ou seja, o fato de ter sido criado o mail institucional para as pessoas comunicarem, ou através do seu mail pessoal. Esse trabalho também existe e não é visível, nós não o conseguimos ver, isso é um trabalho que existe para além dessas reuniões e para além desses pontos de encontro.</p>	<p>O diretor (A) avança com outro momento que para ele também traduz a articulação e que se centra no sarau, “temos miúdos do 1.º Ciclo a miúdos do 12º ano”, identificando-o como um projeto de articulação não formal, que divulga para a comunidade atividades do agrupamento.</p> <p>Concluimos que ambos os diretores entendem que os projetos colaborativos são uma forma de potenciar a articulação vertical, embora neste caso ela se limite a atividades de divulgação e participação entre os ciclos.</p> <p>O diretor (A) refere igualmente a importância do mail institucional como forma privilegiada de comunicação para o desenvolvimento de projetos de articulação, “Esse trabalho também existe e não é visível, nós não o conseguimos ver, isso é um trabalho que existe para além dessas reuniões e para além desses pontos de encontro.”</p>
BLOCO 4 - Potencialidades e limitações na concretização da articulação vertical			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Análise
Recetividade e resistência dos professores	<p>Colaboração</p> <p>Tempo</p> <p>Mudança</p>	<p>- Nunca ouvi nada de negativo, há colaboração entre os docentes. (M)</p> <p>- Há aqui um fator que é limitativo de tudo isto a que nós chamamos fator tempo. Nem há tempo</p>	<p>De uma forma sintética podemos inferir que o diretor (M) aposta na colaboração entre os docentes e revela isso mesmo referindo que “há colaboração entre os docentes”.</p>

	<p>Cultura</p> <p>cultura da minha sala</p> <p>Estabilidade profissional</p>	<p>para fazer as coisas como nós pretendemos [...] (A)</p> <p>- [...] A questão da mudança, o fato de se pretender mudar as formas de trabalhar é algo que cria alguns atritos. E depois é a dificuldade que nós temos em abrir a nossa sala para o exterior [...] (A)</p> <p>- [...] temos em muitos casos a cultura da minha sala, temos essa dificuldade, da partilha do que fazemos dentro da nossa sala. Principalmente da forma como o fazemos e aqui não estou a falar como diretor, estou a falar como professor. (A)</p> <p>- [...] já é algo que eu sinto há alguns anos, penso que isso será uma dificuldade para concretizar esta articulação. Mas as coisas estão a mudar, estão a mudar na minha opinião para melhor. (A)</p> <p>- [...] é algo que dura muito tempo e tem que ser feito devagarinho, ano após ano. (A)</p> <p>- [...] se em alguns ciclos nós conseguimos ter alguma estabilidade profissional, noutros isso não acontece. (A)</p> <p>- [...] no último concurso mudaram muitos professores, neste concurso há muita gente a concorrer, não sei se vai mudar, se não vai mudar, mas isto é partimos do zero outra vez. (A)</p> <p>- [...] Isso é uma dificuldade para concretizar esta questão da articulação. Porque depois são professores que vêm de outras escolas e estão habituados a outras formas de trabalhar. São outras pessoas e as pessoas têm que se conhecer, são dificuldades acrescidas.” (A)</p>	<p>O diretor (A) apresenta-se mais reflexivo e assume que não é fácil colaborar, referindo “ a dificuldade que nós temos em abrir a nossa sala para o exterior”.</p> <p>Revela que existem resistências e que a mudança é um processo moroso e traduz a resistência no processo de articulação. Para além deste facto a instabilidade profissional de alguns ciclos também não auxilia esta dinâmica. Ou seja, inferimos com o seu discurso que quando os laços de confiança se iniciam neste agrupamento e organização o professor é colocado noutra escola, referindo que “partimos do zero outra vez”. (A)</p> <p>Concluimos que relativamente à recetividade e resistência em relação à articulação vertical os diretores têm visões antagónicas neste tema, sendo o primeiro mais positivo e menos reflexivo e o segundo mais negativo e mais reflexivo. O que nos leva a relembrar que nos encontramos a trabalhar dois estudos de caso, duas culturas diferentes e que os diretores podem ter visões e sensibilidades diferentes em relação à temática. (A)</p>
<p>Espaço físico fora da sede do agrupamento</p>	<p>Limitação</p>	<p>- Sim, é uma limitação. Temos muitas escolas, é um agrupamento muito disperso. (M)</p>	<p>Ambos os diretores (M) e (A) entendem que se os professores não lecionam na escola Sede é uma limitação em termos de articulação vertical, sendo mais</p>

	Alertas/ oportunidades	nessas reuniões, não pode ser visto como um ataque pessoal, mas tem que ser visto como uma oportunidade, para que depois os nossos alunos consigam melhores resultados. - [...] essa ainda é uma dificuldade, que a pouco e pouco, vai desaparecendo, mas que ainda existe o terreno, ou seja, a tal mudança de mentalidades que é necessário acontecer.” (A)	Ele fala na voz dos professores, mas inferimos que é a sua visão como diretor que acaba por fazer passar aos professores, ele refere que, “nós (professores), lançamos alertas sobre determinadas situações nessas reuniões, não pode ser visto como um ataque pessoal”. No entanto ele deseja que os professores se encontrem mais abertos em relação a esta mudança.
	Mudança de mentalidades		
Autonomia	Orientações	- [...] Não, são necessário orientações por parte da direção. (M)	Como seria expectável, o diretor (M) entende que a autonomia dos professores ainda é uma limitação, por isso entende que é “necessário orientações por parte da direção” (M).
	Grupos de homogeneidade	- [...] quando nós começamos há dois anos com o projeto dos grupos de homogeneidade foi necessário fazer um acompanhamento, foi necessário acompanhar todo o processo de perto, estar presente em algumas reuniões com os docentes. E se houvesse uma coisa ou outra, estarmos ali para ajudar no que fosse preciso.	O diretor (A) refere que existiu por parte da direção um acompanhamento no processo de autonomia dos grupos de homogeneidade e é aí que ele centra a articulação vertical, aspeto já referido anteriormente. Contudo não existe exemplos de práticas de acompanhamento noutras valências da articulação vertical neste agrupamento como por exemplo os projetos do agrupamento.
	Acompanhamento	- [...] hoje em dia as regras estão definidas e as pessoas têm autonomia para gerir e conseguem fazê-lo sozinhas. (A)	Remete a articulação para uma autonomia total baseada em regras, ele próprio diz que “as regras estão definidas e as pessoas têm autonomia para gerir e conseguem fazê-lo sozinhas.” (A)
Autonomia	As regras estão definidas	- [...] é evidente que quando nós sentimos que há algo que não está bem, temos que fazer uma supervisão para verificar como é que as coisas estão a correr, e quais são no fundo os resultados, porque temos que entender que estas coisas envolvem muitos recursos humanos. (A)	O diretor (A) apenas supervisiona algum acontecimento (relacionado com a articulação), quando existem ocorrências menos positivas e que podem mexer com os recursos humanos distribuídos, como refere, “quando nós sentimos que há algo que não está bem, temos que fazer uma supervisão para verificar como é que as coisas estão a correr”. O que para nós nos
	Supervisão	- [...] Temos que entender acima de tudo se a estratégia que nós estamos a utilizar é ou não a melhor. (A)	

<p>Autonomia</p>	<p>Primeiro ciclo</p> <p>Base</p> <p>Apoios</p> <p>Mudanças de organização</p> <p>Experimentando estratégias</p>	<p>- [...] a grande dificuldade [...] tem a ver com a questão do primeiro ciclo. É muito importante em todos os alunos, que eles saiam de um primeiro ciclo preparados para voar sozinhos. (A)</p> <p>-[...] o agrupamento tem que definir como é que o pode fazer e como é que todos em conjunto podemos ajudar estes jovens logo na base.[...] (A)</p> <p>- [...] No fundo acho que percebemos que nesta fase e se calhar e estamos em condições de o poder dizer, que se continuarmos a reforçar a questão dos apoios, e a questão da superação das dificuldades dos alunos, num segundo ciclo e num terceiro ciclo iremos continuar com os problemas. (A)</p> <p>- [...] E os professores do primeiro ciclo necessitam de um apoio maior para conseguir que os alunos cheguem a um segundo ciclo mais bem preparados e em condições de poder caminhar sozinhos. (A)</p> <p>- [...] Mas [...], implica mudanças de organização, mudanças de mentalidade. (A)</p> <p>- [...] Implica que a articulação que é feita no agrupamento mude um bocadinho. (A)</p> <p>- [...] vamos experimentando estratégias e verificando se as mesmas resultam ou não resultam em termos práticos. (A)</p> <p>- [...] Tudo o que nós queremos é que os alunos tenham sucesso educativo.” (A)</p>	<p>permite fazer a inferência de que não existe acompanhamento do processo quando este se encontra a correr bem, evidenciando bem o grau de controlo neste agrupamento.</p> <p>Para o diretor (A) a articulação vertical é primordial nos níveis de base, ou seja, no 1.º ciclo e Pré- escolar, os outros ciclos são a consequência da boa ou má articulação vertical realizada, o que para nós não se traduz de uma forma tão linear, ele refere que, “Estamos em condições de o poder dizer, que se continuarmos a reforçar a questão dos apoios, e a questão da superação das dificuldades dos alunos, num segundo ciclo e num terceiro ciclo iremos continuar com os problemas.” É um facto que “os professores do primeiro ciclo necessitam de um apoio maior para conseguir que os alunos cheguem a um segundo ciclo mais bem preparados e em condições de poder caminhar sozinhos” mas se os professores do 2.º e do 3.º ciclo não se encontram abertos a novas experiências de que servirá a articulação na Pré-escola e no 1.º CEB? A mudança de mentalidades e na organização é a chave teórica como refere, “[...] implica mudanças de organização, mudanças de mentalidade. (A)” mas deve ser levada para a prática dentro da própria direção e em todos os ciclos de ensino, caso contrário estaremos a andar sempre no mesmo sítio.</p> <p>Concluimos com as diferentes visões dos dois diretores, onde com o (M) o trabalho de articulação está ainda muito dependente das orientações da direção e com o</p>
------------------	--	--	--

			(A) existe autonomia estabelecida em regras para realizar uma boa articulação vertical de bases, a direção (A) só intervém quando algo de errado se passa no processo, deixando os professores um pouco à deriva no processo.
Complexidade	Não é fácil	- [...] Não é fácil, porque as pessoas não conhecem as especificidades de cada ciclo. (M)	Ambos os diretores entendem que o processo de articulação vertical é complexo.
Complexidade	Não há hábitos de articulação	- [...] Não há hábitos de articulação.” (M)	No entanto o diretor (M) afirma que “Não há hábitos de articulação.” E também que existe um desconhecimento das especificidades dos professores de cada ciclo. (M)
	Muito difícil Primeiro ciclo	- [...] Eu acho que é muito difícil. (A) - [...] A grande chave [...] encontra-se no auxílio que tem que ser dado ao primeiro ciclo. (A)	Por sua vez o diretor (A) entende que a grande ação em termos de articulação vertical deve estar concentrada no 1.º CEB, “A grande chave [...] encontra-se no auxílio que tem que ser dado ao primeiro ciclo”, sendo necessário os ciclos utilizarem a mesma terminologia em relação aos conteúdos programáticos.
	Terminologia comum	- [...] Eu não posso chamar a uma caneta A e os alunos chegarem ao segundo ciclo e essa mesma caneta ser B. Deve existir uma terminologia comum.” (A)	
Boas práticas	Coisa recente	- É uma coisa recente, está a construir-se. (M)	O diretor (M) revela que as boas práticas são um processo em construção, do qual ele não tem muito conhecimento “Tenho algum desconhecimento nesse campo”, verificando pouca informação nas atas.
	Nas atas deve existir maior informação	- Tenho algum desconhecimento nesse campo. (M) - Nas atas deve existir maior informação (M)	
	Bom trabalho	- Acho que quer em termos do português, quer em termos da matemática, [...] tem sido feito um bom trabalho por exemplo no caso da articulação do primeiro com o segundo ciclo. - O que tem acontecido (no 2.º e 3.º ciclo), é que as pessoas têm conseguido uniformizar procedimentos, têm conseguido perceber quais	O diretor (A) por sua vez entende que têm sido realizadas boas práticas ao nível do português e da matemática no qual se tem “conseguido uniformizar procedimentos” para os alunos superarem as suas dificuldades, voltando a centrar o trabalho de

	<p>Uniformizar procedimentos</p> <p>Grupos de homogeneidade</p> <p>Três professores a funcionar com a mesma turma</p>	<p>são as dificuldades dos alunos e têm conseguido utilizar estratégias, de forma a que grande parte dos alunos consigam superar as suas dificuldades.</p> <p>- [...] articulando uns com os outros. Porque no caso dos grupos de homogeneidade chegamos a ter três professores a funcionar com a mesma turma. Ora isso só é possível se houver articulação muito grande entre estes três professores. De outra forma não é possível, eu penso que essa é uma das boas práticas que nós temos conseguido fazer. Agora temos que continuar a trabalhar ...”</p> <p>(A)</p>	<p>articulação ao nível do português e da matemática com os grupos de homogeneidade.</p> <p>Concluimos que as boas práticas para o diretor (M) não são muito visíveis, enquanto que para o diretor (A) se centram nos grupos de homogeneidade a português e a matemática no 2.º e no 3.º ciclo.</p> <p>A referência aos grupos de homogeneidade, quando refere que “chegamos a ter três professores a funcionar com a mesma turma”, denota o seu conhecimento da articulação realizada ao nível do 2.º e do 3.º ciclo, o que nos leva a inferir que ele desconhece as práticas do 1.º ciclo, ou não as valoriza de igual forma, gerando alguma desigualdade em termos de perspetiva global do diretor (A).</p>
--	---	---	--