

Universidade Aberta



Articulação vertical entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, na disciplina de Matemática: modelos de supervisão percecionados

Rute Isabel dos Santos Cardoso Ramalho

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela

Prof. Doutora Marta Abelha

março 2024



O trabalho “Articulação vertical entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, na disciplina de Matemática: modelos de supervisão perfeccionados” elaborado pela aluna Rute Isabel dos Santos Cardoso Ramalho encontra-se licenciado com uma Licença

Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

Baseado no trabalho disponível em <https://docs.google.com/document/d/1LgFcY-Ul2QvD1DXRCJDskHgpCkuvw7qi/edit?usp=sharing&oid=105494676653766469816&rtf=true&sd=true>.

AGRADECIMENTOS

Apresento aqui os meus mais sinceros agradecimentos a todos os que contribuíram para que este meu desejo se transformasse em realidade.

À minha orientadora Professora Doutora Marta Abelha pela orientação, motivação e feedback positivo atempado e constante, incentivando-me a refletir e norteando-me por caminhos mais assertivos rumo à conclusão e ao sucesso desta investigação.

À Universidade Aberta e a todos os colaboradores e docentes que fazem parte desta magnífica instituição. Só com o modelo de Ensino a Distância foi possível realizar este meu desejo que ambicionava há tanto tempo. Pois, permitiu-me conciliar a vida profissional, com a vida familiar e a vida de estudante. Numa universidade em ensino presencial seria humanamente impossível, pelo menos para mim.

Ao Agrupamento de Escolas X que participou no estudo e sem me conhecerem, rapidamente se disponibilizaram para me ajudar. Ao qual nunca terei palavras suficientes para agradecer toda a disponibilidade, apoio e auxílio, neste processo, que seria completamente impossível de concretizar ou não fosse a vossa participação.

Às colegas e amigas Irina Martins, Carla Balseiro e Vânia Branco que me ajudaram a encontrar participantes, que se mostrassem disponíveis para responderem ao inquérito por questionário (piloto) e para o ensaio da entrevista semiestruturada.

À família pelo apoio permanente, durante os fins de semana e feriados cumpridos em casa, para que pudesse usufruir de total disponibilidade na elaboração desta investigação.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

Em memória de uma excelente colega e amiga, que tanto deu de si aos outros e deixou uma profunda saudade no coração de todos os que com ela se cruzaram.

Até sempre, Graciete!



Declaração de Integridade



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 19 de fevereiro de 2024

Nome completo/Full name: Rute Isabel dos Santos Cardoso Ramalho

Assinatura/Signature:

manuscrita ou digital / handwritten or digital



A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

¹ <https://lead.uab.pt>

Articulação vertical entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, na disciplina de Matemática: modelos de supervisão perfeccionados

RESUMO

A presente dissertação procura desenvolver uma análise sobre os principais benefícios e desafios da articulação vertical, entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), na disciplina de Matemática. A questão de investigação que norteia este estudo é: “De que forma(s) se estabelece(m) a articulação vertical entre o 1º e o 2º CEB na disciplina de Matemática, num agrupamento de escolas e que modelos de supervisão pedagógica se identificam nesse processo?”. Consideramos que os supervisores devem estar atentos à problemática que se apresenta nesta dissertação, de forma a conhecer a realidade dos alunos e das suas famílias, no sentido de conseguir auxiliar no processo de transição, identificando e respondendo de forma atempada e eficaz, evidenciando uma postura de investigação-ação. Devem também cooperar e apoiar os professores, objetivando uma melhoria do ensino, que se refletirá no envolvimento dos agentes educativos e no comprometimento com a melhoria das aprendizagens.

O estudo de natureza qualitativa, enquadra-se nos critérios de Estudo de Caso, adotou um carácter exploratório, com particularidades interpretativas. Foi desenvolvido com recurso aos seguintes instrumentos de recolha de dados: inquérito por questionário; entrevista semiestruturada e análise documental. Como técnicas de análise de dados foram adotadas as seguintes: análise estatística para os dados quantitativos e análise de conteúdo para os dados qualitativos.

Principais resultados do estudo apontam para uma consciencialização sobre a importância dos processos de articulação vertical, no Agrupamento de Escolas X. Contudo, os documentos orientadores registam muitas atividades de articulação entre o ensino Pré-escolar e o 1º CEB, em detrimento de atividades em articulação vertical entre os 1º e 2º CEB. Os resultados retratam ainda, a relevância percecionada sobre a função do supervisor pedagógico, sendo apresentadas diversas funções, sem nunca mencionar uma relação direta com os processos de articulação vertical. Conclui-se ser benéfico a constituição de uma equipa, bem como a elaboração de um projeto orientado para os processos de articulação vertical.

Palavras-chave: articulação curricular, autonomia, flexibilidade, Matemática, modelos de supervisão pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation seeks to develop an analysis of the main benefits and challenges of vertical articulation, between the 1st and 2nd Cycles of Basic Education (CEB), in the subject of Mathematics. The research question that guides this study is: "In what way(s) is vertical articulation established between the 1st and 2nd CEB in the Mathematics discipline, in a group of schools and what models of pedagogical supervision are identified in this process?". We believe that supervisors must be aware of the problems presented in this dissertation, in order to understand the reality of students and their families, in order to be able to assist in the transition process, identifying and responding in a timely and effective manner, demonstrating an attitude of action research. They must also cooperate and support teachers, aiming to improve teaching, which will be reflected in the involvement of educational agents and commitment to improving learning.

The study of a qualitative nature, fits the Case Study criteria, adopted an exploratory character, with interpretative particularities. It was developed using the following data collection instruments: questionnaire survey; semi-structured interview and document analysis. The following data analysis techniques were adopted: statistical analysis for quantitative data and content analysis for qualitative data.

Main results of the study point to an awareness of the importance of vertical articulation processes, in the School Group vertical between the 1st and 2nd CEB. The results also portray the perceived relevance of the role of the pedagogical supervisor, with several functions being presented, without ever mentioning a direct relationship with the vertical articulation processes. It is concluded that the creation of a team is beneficial, as well as the development of a project oriented towards vertical articulation processes.

Keywords: Curricular articulation, autonomy, flexibility, Mathematics, supervision models.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
ÍNDICE DE TABELAS	XII
ÍNDICE DE QUADROS	XII
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	XIII
INTRODUÇÃO	14
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
1. CURRÍCULO	17
1.1. Currículo: Breve Análise Concetual	17
1.2. Teorias Curriculares	21
1.3. Autonomia e Flexibilidade Curricular	27
1.4. Conceções sobre a Transição do 1º para o 2º CEB	32
1.5. Articulação Curricular	35
1.6. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	40
1.7. Decreto-Lei 55/ 2018	41
1.8. Aprendizagens Essenciais na disciplina de Matemática	42
2. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	45
2.1. Supervisão Pedagógica: Conceitos e Finalidades	45
2.2. Enquadramento Legal da Supervisão Pedagógica em Portugal	48
2.3. Modelos de Supervisão Pedagógica	50
2.4. A Importância da Supervisão Pedagógica	61
2.5. O Papel do Supervisor Pedagógico	64
II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	66
3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	66
3.1. Fundamentos Metodológicos	66
3.2. Contextualização do Design Metodológico	67
3.3. Questão de Investigação	69
3.4. Objetivos do Estudo	70
3.5. Natureza do Estudo	71
3.6. Instrumentos de Recolha de Dados	72

3.7. Técnicas de Análise de Dados	82
3.8. Caracterização do Agrupamento de Escolas X	86
3.9. Participantes do Estudo	87
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	91
4.1. Resultados Emergentes da Análise Documental	91
4.2. Resultados Emergentes do Inquérito por Questionário	96
4.3. Resultados Emergentes das Entrevistas	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
ANEXOS	144
Anexo I	145
Solicitação de autorização para a realização do estudo no Agrupamento de Escolas	146
Anexo II	148
Termo de Consentimento Informado	149
Anexo III	150
Guião orientador ao inquérito	151
Anexo IV	152
Consentimento informado para a aplicação do Inquérito	153
Anexo V	156
Formulário de inquérito	157
Anexo VI	163
Consentimento informado para a realização da Entrevista	164
Anexo VII	169
Grelha orientadora do guião de entrevista	170
Anexo VIII	172
Estruturação da Entrevista	173
Anexo IX	176
Sinopses das Entrevistas	177
Anexo X	188
Transcrição da Entrevista 1	189
Anexo XI	194
Transcrição da Entrevista 2	195
Anexo XII	201
Transcrição da Entrevista 3	202

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1: Síntese da Teoria Técnica.	22
Figura 1.2: Fundamentação da Teoria Prática.	23
Figura 1.3: Síntese da Teoria Crítica.	25
Figura 1.4: Síntese da Teoria Pós-Crítica.	26
Figura 1.5: Conteúdos de Aprendizagem em Matemática no Ensino Básico.	43
Figura 2.1: Representação dos Modelos de Supervisão Pedagógica.	51
Figura 3.1: Representação dos Objetivos da Investigação.	71

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 3.1: Estrutura sintetizada do Design Metodológico da Investigação.	69
Quadro 3.2: Sinopses das Entrevistas.	81
Quadro 4.1: Evidências de Articulação Vertical consignadas nos documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas X.	95
Quadro 4.2: Perfil dos Docentes Entrevistados.	114
Quadro 4.3: Categorização dos Indicadores das Entrevistas.	115

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 3.1: Questionários distribuídos e recebidos.	75
Tabela 3.2: Caracterização dos Participantes do Estudo por Sexo.	88
Tabela 3.3: Caracterização dos Participantes do Estudo em Função da Idade.	89
Tabela 3.4: Caracterização dos Participantes no Estudo em Função das Habilitações Académicas.	89
Tabela 3.5: Caracterização dos Participantes no Estudo em Função do Tempo de Serviço.	90
Tabela 3.6: Caracterização dos Participantes no Estudo em Função da Situação Profissional.	90
Tabela 4.1: Modelos de Supervisão Pedagógica.	96
Tabela 4.2: Funções do Supervisor Pedagógico.	98

Tabela 4.3: Análise das Concepções dos docentes face à Articulação Vertical entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.	101
Tabela 4.4: Análise dos Aspetos que Facilitam o Desenvolvimento de Maiores Índices de Articulação Curricular entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.	103
Tabela 4.5: Aspetos que Limitam o Desenvolvimento de Maiores Índices de Articulação Curricular entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.	108
Tabela 4.6: Análise das Estratégias que Facilitam o Processo de Transição entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.	109

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AE – Aprendizagens Essenciais

ASE – Ação Social Escolar

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CERCIMB - Cooperativa para a Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CRI – Centro de recursos para a inclusão

E1 – entrevistado 1 (Diretor do Agrupamento de Escolas X)

E2 – entrevistado 2 (Coordenador de Departamento de Matemática e Ciências)

E3 – entrevistado 3 (Coordenador de 1º Ciclos do Ensino Básico)

EMAT – Equipa Multidisciplinar de Apoio Técnico aos Tribunais

GNR – Guarda Nacional Republicana

IGAC – Inspeção Geral das Atividades Culturais

PAA – Plano Anual de Atividades

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PNL – Plano Nacional de Leitura

PPA – Plano Plurianual Atividades

QA – Quadro de Agrupamento

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RUMO - Cooperativa de Solidariedade Social

SABE - Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

STEAM - Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematic

INTRODUÇÃO

O presente estudo integra-se no âmbito do 2º Ciclo do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta. A investigação teve como objetivo primordial analisar a articulação vertical entre escolas que constituíam o mesmo agrupamento e a transição dos alunos do 1º para o 2º CEB, focada essencialmente na disciplina de Matemática.

O processo de mudança dos alunos que concluem o primeiro ciclo do ensino básico (1ºCEB) e transitam para o segundo ciclo do ensino básico (2ºCEB) revela, por vezes, circunstâncias desagradáveis e experiências por vezes negativas.

No momento em que as mudanças na adolescência a nível físico, emocional e social começam, as crianças encontram-se num ambiente escolar radicalmente diferente daquele a que estavam habituadas. Para alguns alunos esta mudança marca o começo de uma descida em espiral em relação ao rendimento académico, desistência escolar e outros problemas sérios. (Bento, 2007, p.1)

Em concordância com as considerações supramencionadas, pretende-se que esta investigação promova um alerta, propicie o auxílio e amenize as mudanças que uma transição de ciclo possa originar, quer na vida dos alunos, quer na vida dos seus familiares. Resultados de investigações em estudos desenvolvidos por autores como: Bento (2007) “Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspetivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo)”;

Coelho (2012) “O Fim de um Ciclo? A Coconstrução da Articulação Curricular entre o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico”;

Santos (2013) “A Transição Escolar do 1º para o 2º Ciclo: Implicações a Nível do Rendimento Académico” e Macedo (2014) “A Articulação entre o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico: dificuldades, possíveis soluções”, preconizam que a passagem de ciclo quando envolve mudanças de escola nem sempre se revela tranquila. A forma como o meio envolvente e as características da nova escola satisfazem ou não as necessidades dos pré-adolescentes apresentam-se como aspetos determinantes no seu percurso académico e conseqüentemente nas suas vidas futuras. Como refere Coelho (2010, p.2) ao refletir sobre a temática abordada “As organizações educativas, em particular as escolas agrupadas, devem, por isso, estar atentas, e desenvolver práticas de articulação curricular que atenuem os efeitos nefastos que estas fases de mudança acarreta”.

Enquanto encarregada de educação e professora titular de turma, há vinte e sete anos a lecionar e a acompanhar turmas do 1º ao 4º ano de escolaridade, do 1ºCEB privilegiando sempre a continuidade pedagógica, em diferentes agrupamentos de escolas, e enquanto estudante do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, as práxis de articulação vertical

e curricular, simplificadoras do processo de transição entre ciclos e impulsionadoras de uma favorável adaptação dos estudantes ao contexto educativo do ciclo seguinte, desencadearam o nosso interesse e motivação para a realização do presente estudo. Atendendo à situação anteriormente apresentada, a dissertação que desenvolvemos tinha o propósito de investigar percepções que os docentes do agrupamento apresentavam relativamente à articulação vertical entre o 1º e 2º CEB, mais concretamente na disciplina de Matemática, identificar a existência de possíveis práticas de articulação vertical, promover uma reflexão entre os vários intervenientes e perceber que funções pode o supervisor desempenhar no auxílio e estabelecimento destes encadeamentos entre ciclos.

As mudanças de ciclo devem ser momentos agradáveis na vida dos alunos, famílias e docentes constituindo, assim, um conjunto de múltiplas experiências, períodos de confraternização, partilha e de solidariedade que tenham uma influência favorável no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e respetivas famílias. Portanto torna-se crucial que os profissionais da educação adotem posturas confiantes, promissoras e afáveis, contribuindo para uma transição que promova o bem-estar dos alunos. Estes processos não ocorrem espontaneamente, necessitam de uma reflexão e planificação prévia, conceptualizados, práticos e calculados, pelo que deverão ser propostas diversas atividades, que propiciem uma fácil integração de todos os alunos. Desta forma, perspetiva-se que os docentes envolvidos neste estudo se consciencializem para a crucial importância desta articulação no acompanhamento aos estudantes recorrendo à intervenção do supervisor pedagógico como um facilitador do processo de mudança e adaptação ao novo ciclo de ensino.

A questão de partida surgiu primordialmente de uma necessidade experienciada enquanto encarregada de educação. Esta necessidade foi igualmente percebida, na condição de docente do 1º CEB e no acompanhamento das turmas do primeiro ao quarto ano, como referido anteriormente. Sendo política da grande maioria das instituições escolares priorizar a continuidade pedagógica, percebemos que existem algumas dificuldades e lacunas na transição vertical, particularmente entre o 1º e o 2º CEB. Além desta preocupação com a articulação vertical, consideramos também que a disciplina de Matemática, por conter conteúdos mais complexos e abstratos, patenteia-se como um fator que revela maior grau de insucesso, sobretudo no 5º ano de escolaridade. Desta forma, o nosso objetivo vai no sentido de evidenciar a importância desta articulação curricular, auscultando os docentes sobre o

desenvolvimento de práticas que promovam uma articulação mais agradável e estimulante para os alunos e enfatizando que a função do supervisor pedagógico pode assumir-se como um elemento facilitador desta transição. Deste modo e com a intenção de responder eficazmente à problemática de investigação anteriormente apresentada foi realizado um estudo de caso exploratório com características interpretativas, num agrupamento de escolas que identificamos como Agrupamento de Escolas X, de forma a garantir a confidencialidade e anonimato da instituição e de todos os docentes que nela lecionam.

Relembramos a questão orientadora do presente estudo: “*De que forma(s) se estabelece(m) a articulação vertical entre o 1º e o 2º CEB na disciplina da Matemática, num agrupamento de escolas e que modelos de supervisão se identificam nesse processo?*”. De modo a encontrar resposta para esta problemática de investigação foram gizados os seguintes objetivos: i) Analisar que modelos de supervisão suportam a articulação vertical entre os dois ciclos do ensino básico (1º e 2º), na disciplina de Matemática; ii) Aferir conceções dos docentes de 1º e 2º ciclos relativamente à articulação vertical, na disciplina de Matemática; iii) Caracterizar conceções dos docentes de 1º e 2º ciclos relativamente aos modelos de supervisão, durante o processo de articulação vertical, na disciplina de Matemática; iv) Descrever perceções dos docentes de 1º e 2º CEB relativamente a atitudes facilitadoras da articulação vertical, na disciplina de Matemática ; v) Descrever perceções dos docentes de 1º e 2º CEB relativamente a atitudes que dificultam a articulação vertical, na disciplina de Matemática; vi) Propor um conjunto de linhas orientadoras de ações que minimizem impactos negativos desta transição.

Para um melhor entendimento do estudo estruturou-se a dissertação em duas partes, antecedidas pela presente Introdução:

Na parte I, ENQUADRAMENTO TEÓRICO, apresenta-se a revisão da literatura que se organiza em dois capítulos, a saber: Capítulo 1: Currículo no qual se aborda o conceito de currículo; Teorias curriculares; autonomia e flexibilidade curricular; Conceções sobre a transição do 1º para o 2º CEB; Articulação curricular; Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO); Decreto-lei 55/2018; Aprendizagens Essenciais na disciplina de Matemática.

Capítulo 2: Supervisão Pedagógica, no qual trata conceitos e finalidades relativas à Supervisão Pedagógica; Enquadramento legal da supervisão pedagógica em Portugal;

Modelos de supervisão pedagógica; A importância da supervisão pedagógica e O papel do supervisor pedagógico.

A parte II, ENQUADRAMENTO EMPÍRICO, centra-se no capítulo 3, denominado como Metodologia de Investigação, apresenta a Metodologia de Investigação utilizada para o desenvolvimento deste estudo. Este capítulo é composto por: Fundamentos metodológicos; Contextualização do design metodológico; Questão de investigação; Objetivos do estudo; Natureza do estudo; Instrumentos de recolha de dados; Técnicas de análises de dados; Caracterização do Agrupamento de Escolas X e Participantes do estudo.

O capítulo 4 denominado APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS apresenta os dados obtidos e faz a respetiva análise dos mesmos, através dos: Resultados Emergentes da Análise Documental; Resultados Emergentes do Inquérito por Questionário e Análise dos Dados Emergentes das Entrevistas.

Por último, são apresentadas as Considerações finais do estudo, nesta etapa foram patenteadas respostas à questão de investigação e aos objetivos estabelecidos.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico revelou-se uma etapa essencial para a investigação, pois forneceu a base conceitual e contextual necessária para entender e desenvolver o problema de investigação e os objetivos do estudo. Permitiu contextualizar, justificar e orientar o estudo, fornecendo uma base sólida do conhecimento existente sobre a temática desenvolvida. Os temas abordados no enquadramento teórico foram, posteriormente, alvo de análise e cruzamento com os resultados da investigação.

1. CURRÍCULO

1.1. Currículo: Breve Análise Concetual

Com a pretensão de explorar o significado de currículo e atendendo à revisão da literatura, assistimos às mais diversas reflexões, as quais pesquisámos, com a intenção de enquadrar esta temática. A definição de currículo incorpora um conjunto de conceitos estritamente relacionados com o sistema educativo. O senso comum caracteriza-o como um termo utilizado para descrever o conteúdo e a estrutura do ensino numa instituição escolar.

Divulga-se como um documento que especifica e apresenta os objetivos educativos, as áreas de conhecimento e as aprendizagens que serão abordadas numa determinada disciplina ou programa. Segundo os autores, o conceito de currículo é determinado como “(...) uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (Moreira et al., 2007, p.9).

Roldão (2013, p.132) define o conceito como “Esse conjunto de saberes a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola”.

Donato (2015, p.39997) apresenta o conceito como “O resultado de uma seleção, mas uma seleção (de conhecimento) com base no tipo de pessoa que se deseja formar para a sociedade”. Dada a inexistência de uma ideia unificadora sobre o seu significado, aglomeram-se os sentidos e interpretações relacionadas com o conceito de currículo, favorecendo desta forma, o sentido do hermetismo e simultaneamente a reflexão, análise e diálogo sobre o mesmo.

Os autores que seguidamente apresentamos contribuíram de forma considerável para o desenvolvimento teórico e prático da educação e do currículo ao longo de décadas. Deste modo e de acordo com Hamilton “A primeira referência à palavra currículo (curriculum), surgiu relacionada à educação, nomeadamente nos registos da Universidade de Leiden, em 1582, referindo que um aluno completou o curriculum dos seus estudos e assim obteria o certificado” (1992 citado por Ferreira, 2019, p.33). Pacheco (2001, p.16) apresenta um conceito de currículo alicerçado no de projeto “Se o *curriculum vitae* é o percurso concreto de uma pessoa, então o currículo (da educação formal ou informal) é o projecto que obedece a propósitos bem definidos”. Assim sendo, o conceito de currículo realça a sua índole polissémica, abrangendo um composto de ambiguidades que surgem das tensões e discrepâncias que ocupam o pensamento curricular. Pacheco (2001) destaca a pluralidade de conceções sobre a terminologia curricular, contudo determina duas dimensões que se encontram presentes nas mais diversas reflexões relacionadas com o conceito de currículo e que acometem a perceção de projeto, que se posiciona entre o geral e o particular, o formal e informal, a estabilidade e o dinamismo. Ainda que, o currículo possa ser entendido como um plano de estudos, um programa com estrutura e organizado por disciplinas/áreas, temas/conteúdos, objetivos e atividades, pode simultaneamente definir-se aludindo a experiências educativas/ formativas concretas, que são experienciadas pelos estudantes em

contexto escolar, que resultam da prática e da instrumentalização do currículo prescrito, que abrange um conjunto de peculiaridades contextuais resultantes dos planeamentos estratégicos delineados por cada instituição escolar, no domínio da sua autonomia e flexibilidade curricular “ (...) o currículo é um projeto, aberto e flexível, que sofre alterações significativas no seu processo de desenvolvimento” (Pacheco, 2005, p.52) e no contexto mais particular da sala de aula. Roldão (2013, p.132) descreve o conceito de currículo enquanto “núcleo definidor da existência da escola”.

A conceção do currículo sofre, assim, influência de vários fatores, tais como: a filosofia educativa, as vertentes políticas, a cultura e as necessidades educativas da comunidade circundante, assim como as tendências da época ao nível educativo.

O currículo tem, pois, de se ampliar à ideia de projecto de formação a desenvolver com o objectivo de gerar educação, isto é, tem de criar condições onde cada um dos nossos alunos e cada uma das nossas turmas aprenda a ser e a tornar-se (Leite, 2001, p.132).

A conceção do currículo tem como principal objetivo a sua criação que se pretende efetiva e relevante para os discentes, auxiliando-os a alcançar o sucesso educativo e conseqüentemente o êxito profissional. Na perspetiva das autoras Fernandes e Figueiredo “(...) a contextualização curricular representa uma possibilidade pedagógica para promover a melhoria das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar” (in Fernandes et al., 2012, p.163).

As diversas conceções acerca do currículo, acometem para a manifesta complexidade e para o impasse de entendimento do conceito, ainda que sejam visíveis algumas convergências. Contudo, torna-se imperativo, refletir e debater sobre currículo “(...) sobre conhecimento, verdade, poder e identidade” (Moreira & Candau, 2007, p.18), em linha com uma perspetiva pós-crítica.

Atendendo à minha experiência profissional, posso confirmar que me identifico com a perspetiva defendida por Pacheco (2005, p.52), quando refere que “(...) o currículo é um projeto, aberto e flexível, que sofre alterações significativas no seu processo de desenvolvimento”. O paradigma de um currículo flexível e aberto é uma abordagem pedagógica que se alinha, cada vez mais, com as necessidades da sociedade que se apresenta em constante evolução.

As mudanças curriculares, tanto em Portugal como no Brasil, são cada vez mais influenciadas por pressões transnacionais que exigem padrões mais elevados, implementação de uma cultura comum e uma educação que prepare para o mundo do

trabalho, dando, assim, resposta a uma série de questões oriundas, essencialmente, do cenário econômico (Voigt & Morgado, 2019, p.1665).

Uma estratégia educativa que reconhece que a educação não deve ser um processo estático, mas sim adaptável de forma a poder refletir as mudanças na sociedade contemporânea, na tecnologia e nas necessidades, cada vez mais evidentes nas instituições escolares. Morgado defende a necessidade “(...) de um currículo que se adapte aos desafios que hoje a sociedade coloca à escola, um currículo diferente do que tem vigorado na generalidade dos sistemas de ensino” (2018 citado por Voigt et al., 2019, p. 1677).

Cada aluno é um ser individualizado com interesses, capacidades e ritmos de aprendizagem únicos. Admitimos que um currículo com características flexíveis permitirá responder às necessidades individualizadas de cada ser aprendente, personalizar o ensino de modo a auxiliar o comprometimento do aluno com o seu desempenho escolar.

Um currículo flexível incentiva a que o docente continue a aprender e se adapte às novas exigências de um mundo mais complexo e globalizado. Promovendo desta forma um desenvolvimento profissional contínuo e de caráter holístico. “Pensar historicamente o currículo e a escola implicam assim tomar consciência da mutabilidade da realidade com que lidamos e abandonar uma visão estática e irrealista das instituições e das suas funções (...)” (Roldão & Almeida, 2018, p.8). As salas de aulas estão repletas de diversidade cultural, diferentes línguas, diferentes habilidades e necessidades específicas. Considero que um currículo flexível pode ser facilmente adaptado de forma a responder a toda a diversidade observada no quotidiano do ambiente escolar, promovendo simultaneamente a inclusão e a equidade de oportunidades de aprendizagem. Para que exista sucesso na implementação de um currículo flexível é crucial envolver docentes, pais, alunos e a comunidade local no momento das decisões curriculares.

(...) considerando que a política curricular constitui um espaço público e um local de tomada de decisões, a definição dos currículos não pode ficar restringida ao âmbito do Ministério da Educação ou das Secretarias de Educação. Tal definição exige o posicionamento dos pais, dos alunos e dos profissionais que trabalham nas escolas, uma vez que são produtores de discursos que dão significado ao contexto escolar (Voigt & Morgado, 2019, p.1673).

Percebemos que esta conceção de currículo permite que os estabelecimentos escolares se adaptem às mudanças e respondam às características individuais dos seus estudantes, preparando-os para o sucesso num mundo em constante evolução.

1.2. Teorias Curriculares

As teorias curriculares são paradigmas que influenciam a estrutura e a concretização dos programas educativos. Cada teoria apresenta as suas particularidades e propósitos. Para Pacheco (2018, p.64) “A teoria curricular tem a função de descrever e compreender os fenómenos educativos, servindo de programa para a orientação das atividades resultantes da prática com vista à sua melhoria”. Consubstanciam-se como diligências de interpelações nos conceitos e conceções de currículo, transversalmente distinguem-se aspetos relacionais entre a teoria, a prática e a instituição escolar com a sociedade. Cada teoria pode ser mais ou menos adequada às diversas circunstâncias do ensino. As teorias curriculares são significativas, uma vez que colaboram na conceção e orientação de programas curriculares e asseguram que a aprendizagem esteja estruturada em conformidade com os objetivos e princípios desse mesmo estabelecimento de ensino.

(...) as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela, essencialmente, o que é o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é (Silva, 2007, p.14).

A existência de teorias curriculares objetiva a compreensão de um quadro teórico e conceitual para a perceção, desenvolvimento e avaliação do currículo em contextos educativos. Contudo, e em conformidade com Pacheco (2009, p. 389) “(...) a teoria curricular é uma forma de conversação sobre os modos de produção de significados, que o conhecimento origina no quadro de contextos económicos, sociais, políticos e culturais (...)”. Deste modo podemos considerar que as teorias curriculares são influenciadas por uma diversidade de fatores e ações obedecendo aos contextos culturais, sociais, políticos, históricos em que se encontram inseridas. Em linha de pensamento com Pacheco (2018, p.68) “Não há uma, mas várias teorias, pois as práticas curriculares são construídas no plural de decisões, não obedecendo a um mimetismo conceptual e observando-se numa distância significativa relativamente aos discursos”.

Teoria Curricular Técnica

O século XX impulsionou a teoria técnica que surge delineada como um composto de convicções e práxis que objetivam a melhoria e eficácia do processo de ensino-

aprendizagem, através da aplicação de estratégias e utilização de metodologias pedagógicas. Segundo Pacheco (2001, p.35) “(...) a teoria técnica é a que tem mais tradição nos estudos curriculares e aquela cuja influência se faz sentir ainda nos dias de hoje”. Fundamenta-se numa conceção racional e científica cuja procura pelo cumprimento de técnicas de gestão e planeamento da educação, determina o alcance da eficácia do processo educativo. Nesta teoria e de acordo com as conceções apresentadas por Pacheco (2001, p.35) “(...) o currículo define-se como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado”. Apresenta a clara aceção dos objetivos educativos, a análise e seleção de conteúdos programáticos, a preparação de planificações de aula e a avaliação sumativa do desempenho do estudante. Para Pacheco (2001, p.35), atendendo à teoria técnica “(...) o currículo é sinónimo de conteúdos ou de programas das várias disciplinas e tem por orientação principal o racionalismo académico”. O currículo surge organizado em conteúdos e programas com objetivos claramente definidos, tendo como foco o “conhecimento utilitário” (Pacheco, 2018, p.65) e a “avaliação sumativa” (Pacheco, 2018, 65). De acordo com as características evidenciadas pela teoria técnica, Pacheco (2001, p.37) declara que “(...) o conceito mais corrente de currículo está ligado a um plano estruturado de aprendizagem centrados nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados (...)”.



Figura 1.1: Síntese da Teoria Técnica.

Segundo Pacheco (2001, p.37)

Teoria Curricular Prática

Segundo Pacheco (2001), a teoria prática intenta incluir a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem. Para Kemmis “(...) a teoria prática pode caracterizar-se “por um

discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional” (1988 citado por Pacheco 2001, p.38). Esta teoria admite a relevância da reflexão teórica, assim como a sua aplicação prática face ao desenvolvimento da educação. Considera o encadeamento entre a teoria e a prática argumentando que ambas devem alicerçar-se na teoria. Pacheco (2001, p.38) defende que “Existe, com efeito, legitimidade processual, racionalidade prática e acção pragmática na construção do currículo”. O conhecimento teórico alcançado é aplicado em situações reais, possibilitando a sua validação e enriquecimento, sendo a prática avaliada e refletida criticamente, conferindo novas ideias e consequentemente novas teorias. Para o autor, “(...) o currículo é uma prática constantemente em deliberação e em negociação” (Pacheco, 2001, p.39). É privilegiada a experiência do aluno através da teoria prática, impulsionando a participação ativa no processo de aprendizagem, na estruturação do seu autoconhecimento e no emprego da prática. Esta técnica enfatiza a função do docente como facilitador do sistema de aprendizagem, que promove a reflexão crítica e a evolução de habilidades e competências. Nos últimos anos, a teoria prática tem reunido um conjunto de consensos, uma vez que legitima a complexidade e multiplicidade dos processos educativos, considerando quer os aspetos teóricos quer os aspetos práticos. A perceção de currículo passa a estar composta de alguma flexibilidade, a sua operacionalização tem o suporte na construção e negociação, analogamente aos contextos de implementação.



Figura 1.2: Fundamentação da Teoria Prática.

Segundo Pacheco (2001, p.40).

Teoria Crítica

A teoria crítica analisa criticamente a sociedade, a cultura e as instituições escolares, com a finalidade de assimilar as relações de poder e as discrepâncias sociais existentes no processo educativo e na sociedade em geral. Para Pacheco (2014, p.96) “(...) a teoria crítica representa, por um lado, a problematização dos fatores sociais e políticos (...)”. Convenciona as concepções da Escola de Frankfurt e dos teóricos críticos, que procuram romper com o panorama de que a educação é neutra e objetiva e interroga os modelos tradicionais de ensino/aprendizagem que são apresentados na sociedade, muitas vezes ostentando o seu cariz repressivo e discriminatório.

(...) a teoria crítica representa, por um lado, a problematização dos fatores sociais e políticos, com ênfase para a ideologia da Hegemonia como categorias principais do pensamento social, por outro, a construção de uma identidade ligada ao sujeito e sua relação com os outros (Pacheco, 2018, p.67).

Para Silva “(...) são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (2007 citado por Donato, 2015, p.39998). Segundo Donato (2015, p.39997) “(...) as preocupações das Teorias Tradicionais se concentravam apenas nas formas de organização e elaboração dos conteúdos curriculares pré-existentes como inquestionáveis visando a formação do sujeito ajustado ao sistema”. A Teoria Crítica propõe uma educação que se apresente emancipatória, que encoraje a reflexão crítica e a participação dos discentes na transformação da sociedade contemporânea. Determina a preparação de indivíduos críticos e conscientes, hábeis na compreensão da realidade social em que se encontram inseridos e capacitados para agir de modo transformador. Para Silva “A teorização crítica é ainda dependente do universalismo, do essencialismo e do funcionalismo do pensamento moderno” (2007 citado por Donato, 2015, p.39998). Esta teoria considera a diversidade cultural e o envolvimento ativo dos estudantes na estruturação do conhecimento, promovendo uma educação que suplante a simples transmissão de conhecimentos. Em conformidade com Silva “Para essas teorias, o mais importante, não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (2007 citado por Donato, 2015, p.39998). De acordo com a teoria crítica, o currículo fundamenta-se em “duas vertentes interligadas – o social e o pessoal” (Pacheco, 2018, p.67); a aprendizagem é efetivada em contextos sociais com os quais se relaciona; apresenta igualmente uma dimensão política, pois compõe-se a partir de sinergias provenientes de múltiplos atores: tutela, docentes, alunos.



Figura 1.3: Síntese da Teoria Crítica.
Segundo Pacheco (2001, p.40).

Teoria Curricular Pós-Crítica

A Teoria pós-crítica é mais recente, o seu objetivo assenta no ultrapassar de algumas limitações e críticas relacionadas com a teoria crítica.

No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas (Lopes, 2013, p.9).

Salienta a importância da teoria crítica, mas preconiza uma abordagem mais aberta e inclusiva, que enfatiza a diversificação e a pluralidade de perspectivas. Tal como menciona Silva “(...) a teoria pós-crítica preocupa-se com a diferença, valoriza-se a diferença e o multiculturalismo (...)” (2007 citado por Donato, 2015, p.40000). Admite, ainda, que as teorias críticas, são limitadas na sua capacidade de representar a diversidade e a complexidade da experiência humana. A teoria pós-crítica incrementa a importância do diálogo e da colaboração no processo educativo, incentivando a colaboração dos estudantes na edificação do conhecimento e valorizando a experiência individual dos indivíduos. Legitima a pertinência da reflexão crítica, contudo tenta integrá-la numa perspectiva mais flexível.

Assim, a teorização (pós) crítica não estará do lado de perspectivas que expressem o currículo como cânone e matriz de saberes perenes, utilitários e globalizados em resposta a critérios de produtividade económica, mas de abordagens curriculares centradas na análise do sujeito e na análise social, que fazem do currículo um processo individual e coletivamente reconstruído em função de interesses e finalidades, que têm de ser interpretados contextualmente (Pacheco, 2018, p.67).

Tem como finalidade alcançar a fundação de uma educação mais democrática, inclusiva e participativa, que incentiva ao multiculturalismo e pluralidade de perspectivas. Esta teoria é relativamente recente, patenteando-se em constante evolução, sendo motivo de debates e reflexões por parte dos especialistas em educação.



Figura 1.4: Síntese da Teoria Pós-Crítica.
Segundo Pacheco (2014).

De acordo com as teorias curriculares da educação, consideramos que a teoria pós-crítica representa uma abordagem inovadora que incentiva à reflexão do ensino e à inovação das aprendizagens. Nesta perspectiva, entendemos a educação não apenas como um meio transmissor de conhecimento, mas como um instrumento precioso que induz à transformação e promoção da equidade social. Uma das principais características, desta teoria, é a crítica às abordagens tradicionais que constantemente perpetuam as desigualdades sociais e reproduzem padrões de poder. Entendemos que a educação deve ser um espaço inclusivo, onde todas as especificidades são valorizadas e todas as perspectivas são consideradas válidas, enquanto contributos para o pleno desenvolvimento das capacidades dos estudantes. A teoria pós-crítica admite como foco principal a importância de reconhecer a complexidade do contexto educativo. Cada estudante traz consigo conhecimentos únicos sucedidos de experiências, identidades e bagagem cultural, e é nessa diversidade que deve ser reconhecido

e incorporado o processo de ensino. O sistema educativo deve estar atento às diferenças individuais, patenteando uma compreensão e promovendo uma resposta intercultural. Além do mais, a teoria pós-crítica questiona a ideia de uma verdade absoluta e sugere o conhecimento socialmente construído, propiciando o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão constante. Incentivar os alunos a questionar, debater e analisar o conhecimento de forma crítica é uma promoção à autonomia intelectual. Esta teoria destaca a relevância de um olhar para além do currículo tradicional e considera as estruturas sociais como parte integrante do conhecimento, o que poderá ser uma valência para o enfrentar das questões sociais.

Em suma, de acordo com as nossas convicções reconhecemos a relevância da teoria pós-crítica uma vez que respeita a importância da equidade, diversidade e pensamento crítico e reflexivo. Desafiando as estruturas tradicionais e procurando tornar a educação mais significativa e transformadora, numa perspetiva inspiradora que objetiva delinear um sistema educativo mais inclusivo e aliciente, promotor da ascensão social.

1.3. Autonomia e Flexibilidade Curricular

A autonomia e a flexibilidade curricular são conceitos que estão diretamente relacionados com a monitorização e a administração do currículo. A autonomia curricular ocupa-se da mestria de uma instituição mediante os conteúdos e a estruturação do seu próprio currículo, sem intervenções exteriores. Este facto, propicia a seleção de programas, métodos e formas de avaliar. A emancipação curricular permite dar resposta às necessidades específicas e individuais dos estudantes e conseqüentemente atende às necessidades da comunidade educativa, privilegiando a transmissão de conhecimentos de forma mais relevante e significativa. Esta ação abrange a capacidade de acrescentar ou diminuir disciplinas, alterar a estrutura curricular ou modificar as perspetivas de aquisição dos saberes. Ferreira (1986) apresenta o conceito como “O termo flexibilidade do latim *flexibilitate* é a qualidade de ser flexível e traz a ideia de maleável e de aptidão para diferentes atividades ou aplicações” (citado por Gisi, 1998, p. 83). A flexibilidade curricular objetiva responder ajustadamente às mudanças da sociedade e desenvolver um ensino preferentemente requalificado. Para Ferreira (2020, p.316) “A flexibilidade constitui uma prática de autonomia das escolas e dos professores na gestão do currículo em função das necessidades dos alunos e do património cultural que têm que adquirir”. As modificações efetivadas na sociedade e o uso recorrente

das tecnologias, coloca o indivíduo perante uma imensa variedade de situações e complexidades que impõem a aquisição de novas aptidões e novos conhecimentos de forma a possibilitar a adaptação ao século XXI.

Decorrente da globalização, da revolução digital e da expansão da sociedade do conhecimento que caracterizam este século, a Escola enfrenta novos desafios que obrigam à diferenciação pedagógica num sentido duplo: a criação de uma dicotomia saudável entre a diversificação e a individualização das experiências educativas (Cohen & Fradique, 2018, p.11 citados por Pilar, 2020, p.17).

De forma a assomar-se aos desígnios apresentados pela sociedade e para que todos os que frequentam as instituições escolares, que apresentam ritmos, níveis, necessidades e interesses diferenciados possam alcançar o sucesso educativo, as orientações curriculares e as metodologias de ensino-aprendizagem devem ser reconsideradas. Esta política concretiza o parecer promotor da qualidade na aquisição das aprendizagens de todos os estudantes, nas escolas portuguesas. Como refere Ball “(...) as escolas são estruturas de poder que se constituem em redes informais de decisão de práticas discursivas que intervêm de modo activo nas decisões curriculares” (1997 citado por Pacheco & Pereira, 2007, p. 384). Durante o ano de 2017, nas instituições escolares portuguesas, e com a intenção de metamorfosear a escola num espaço dinâmico, o Ministério da Educação e Ciência determinou a implementação de um projeto piloto, denominado “Autonomia e Flexibilidade Curricular”, para os ensinos básicos e secundários, legislado através do Despacho normativo n.º 5908/2017, de 5 de julho.

No âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, foi autorizada, 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 5908/2017, de 5 de julho).

Ambiciona-se assim, adquirir mudanças significativas na escola, quer em termos organizacionais, curriculares, quer em termos das práticas pedagógicas. Este projeto pretendia funcionar como um documento aberto e flexível em permanente construção curricular. Os docentes possuíam autonomia de forma a poderem proceder a alterações ao currículo, de acordo com os projetos a desenvolver.

Este projeto abrange os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada, cujos órgãos de direção, administração e gestão manifestem interesse na implementação do mesmo e visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente

garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, p.13881).

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular permite às instituições escolares a existência de uma gestão curricular autónoma e flexível, assentando sobre os propósitos e orientações da elaboração, aplicação e avaliação do currículo, a fim de abranger o PASEO. Segundo Voigt e Morgado (2019, p.1668) “Em 2017, colocou-se em discussão pública um documento designado Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que amplia o conjunto de competências do estudante no final desse período, hoje alargado até ao final do 12º ano de escolaridade”. Nesta perspetiva, de incluir todos os seres aprendentes, surge a flexibilidade curricular “(...) é um instrumento para se conseguir trazer para a aprendizagem todos os que não aprendem ou têm vontade de aprender quando aplicadas outras metodologias” (Costa, 2019, p.19). Atendendo à perspetiva anterior consideramos que serão necessárias outras formas de planeamentos escolares, diferentes métodos e estratégias de ensino, integrando conhecimentos, condutas, aptidões e valores indispensáveis ao estabelecimento de uma cidadania eficiente. Para Santos (2012, p.1) “Os docentes devem reunir esforços e tornar o conjunto das disciplinas como um todo coeso e promotor das aprendizagens essenciais que possibilitam ao aluno ser um verdadeiro cidadão, pronto para saber agir em qualquer circunstância da vida”. Como resposta ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular percecionamos a necessidade emergente de um currículo menos focalizado, menos cerrado, menos fragmentado e com maior sentido e utilidade respeitando as especificidades individuais. Baseada nestas ideologias, a escola do século XXI sente-se impulsionada a suplantar e a reformular-se, produzindo circunstâncias pedagógicas convenientemente organizadas e partilhadas.

A gestão flexível do currículo permite que a escola saia da sua rotina habitual e que cada vez mais se ouça falar de trabalhos em grupo, de aulas planificadas em conjunto, de reuniões assíduas entre os membros do conselho de turma, entre o Diretores de Turma, em suma, a dinâmica das escolas começa a alterar-se significativamente (Santos, 2012, p.1).

O sistema educativo abandona a sua faceta mais individualista com o intuito de diligenciar períodos de trabalho que propiciem o progresso e o sucesso educativo, proporcionando a adequação de contextos e tendo em atenção a diferenciação pedagógica, de todos os estudantes. De acordo com Costa (2019, p.9), “(...) as escolas têm liberdade para organizar o desenvolvimento curricular e recorrer a estratégias que considerarem adequadas para a melhoria das ações pedagógicas, através de mudanças e inovações, em proveito da inclusão

para todos”. No entanto, torna-se indispensável a realização de um diagnóstico das comunidades educativas que constituem cada instituição escolar, de forma que sejam desenvolvidos projetos de intervenção capazes de responder às situações e dificuldades evidenciadas por cada comunidade educativa. Evidentemente que decorrente das disposições anteriormente referidas, a flexibilidade curricular implica analisar e diferenciar os meios decisórios curriculares, tradicionalmente sustentados pelo governo central, para as instituições escolares, passando as mesmas a serem consideradas como instâncias de decisão no âmbito da gestão curricular. Perante este panorama, de alterações e inovações curriculares, as escolas e os docentes são impelidos a movimentarem capacidades de modo a administrar e orientar decisões curriculares baseadas no propósito de promoção das aprendizagens de todos os discentes. Segundo Morin "(...) estamos perante uma nova ordem que contempla igualmente a desordem; uma nova ordem que rejeita a divisão maniqueísta arrumada em razão (...)" (1990 citado por Sousa, 2019, p.76). É nesta ocasião (2018), que em território nacional, se dispõem os procedimentos de reestruturação, dos currículos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, através da edificação de uma referência curricular que determina o PASEO e o estabelecimento do decreto orientador das AE, através do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, ambos apoiados no pressuposto e na intenção de assegurar o sucesso escolar de cada aluno. Contudo, o poder de decisão curricular das instituições e dos docentes apresenta como fatores limitantes, os documentos legalizados pelo Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente no que respeita aos planos curriculares, AE, PASEO, entre outros despachos e documentos regulamentares que atuam como determinantes na regulação e autonomia concedidas às escolas. É nesta estratégia de equilíbrio entre a autonomia, flexibilidade curricular e a legislação procedida pelo Ministério da Educação e Ciência que as instituições escolares portuguesas desenvolvem o seu trabalho diário. Estabelecendo uma ligação entre o PASEO e o PAFC, as alterações previstas surgem no sentido de reformar a ideia pré-concebida de um currículo uniforme, singular e igualitário, por um projeto curricular apoiado na diferença e diversidade dos estudantes, tendo como pressuposto propiciar uma articulação horizontal e vertical nos domínios das diversas disciplinas de forma a auxiliar a estruturação do PASEO. Tenciona-se que seja desenvolvido um percurso, partindo de diferentes aprendizagens, conhecimentos e conteúdos que os estudantes possam selecionar, que certifique a conformidade do sistema educativo e atribua significado à frequência da escolaridade obrigatória. Em contrapartida, autentica-se o

encadeamento para a consonância e articulação das deliberações intrínsecas às diversas medidas do desenvolvimento curricular, que segundo Roldão (2013, p.134) “O desenvolvimento curricular corresponde ao processo de transformar o currículo enunciado num currículo em ação”, dos planeamentos e da concretização do ensino, assim como à aplicação da avaliação interna e externa das instituições escolares.

Salienta-se que as alterações curriculares se fundamentam noutros documentos legalizados pelo Ministério da Educação e Ciência, tal como o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (2016). Este último, surgiu da necessidade decorrente do combate ao insucesso escolar, intentando assegurar a promoção de um ensino justo e socialmente equitativo para todos aqueles que frequentam as escolas nacionais, partindo da conjectura que o currículo baseado em interposições refletidas pelos agentes educativos integrando as particularidades que o especializam.

Na prossecução da missão da Escola Pública que passa por garantir que todas as crianças e jovens têm acesso às aprendizagens que lhes permitem concluir a escolaridade com os saberes, as competências, as atitudes e os comportamentos necessários à vida em sociedade, o papel das escolas e dos professores é determinante, no âmbito da sua ação nos conselhos de ano/turma, já que a melhoria das práticas educativas é intrínseca à promoção do sucesso escolar para todos os alunos (Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, 2016, p.1).

Na atualidade educativa portuguesa, tem ocorrido um interesse relativamente às práticas de organização e gestão do currículo circunstanciadas a contextos sociais, no âmbito de uma educação pela inclusão. A finalidade é “(...) reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018). Desta forma, as práticas de organização do currículo fundamentam-se em objetivos, respeitando o estipulado nos documentos legais relativos à Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018) e da Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018). Devido à conciliação da flexibilidade com a orientação às especificidades surge a possibilidade de feedbacks mais adequados às necessidades de cada indivíduo. Com efeito, o currículo não se afigura como um universo estanque, tal como refere Pacheco (2005, p.52) “(...) o currículo é um projecto, aberto e flexível, que sofre alterações significativas no seu processo de desenvolvimento”. É passível de uma gestão apropriada às necessidades de cada ser e ao contexto em que os alunos estão integrados, revelando-se, portanto, como uma construção social. O conceito de currículo é defendido por Pacheco (2001, p.18) como “(...)

um conjunto de intenções, situadas num continuum que vai da máxima generalidade, à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos”.

O processo de autonomia e a flexibilidade curricular assegura um ensino predominantemente significativo e eficiente para os discentes. Contudo, torna-se igualmente relevante equilibrar essa autonomia e flexibilidade atentando aos padrões e normas provenientes da tutela. Citando Ferreira (2017, p.324) “A flexibilidade curricular afigura-se como uma oportunidade para que as práticas curriculares estejam ajustadas aos diversos alunos nos contextos em que vivem, permitindo-lhes a realização de aprendizagens de qualidade e o seu sucesso escolar”. Contudo a autonomia das escolas e a flexibilidade curricular continuam, em parte, limitadas pela ação do Ministério da Educação e Ciência. Uma vez que a tutela insiste em centralizar as políticas educativas.

No âmbito da autonomia curricular, tão propalada pelas políticas educacionais descentralizadas, os professores e as escolas portuguesas estão ainda aquém do que seria desejável, uma vez que usufruem mais essa autonomia em termos retóricos do que em termos práticos (Voigt & Morgado, 2019, p.1674).

O sistema educativo português, tende a limitar a flexibilidade curricular devido à necessidade de os alunos se prepararem para os exames padronizados. A preparação para os exames envolve o seguimento de um currículo específico, que se concentra em temas que são avaliados através dos exames. Este é um fator limitante ao desenvolvimento da flexibilidade curricular. Tal como afirmam Voigt e Morgado (2019, p.1675) “(...) as escolhas em Portugal continuam a ser bastante restritas porque em todo o país se pressupõe que o estudante esteja preparado para responder a um exame nacional que tem como base o currículo nacional”.

1.4. Conceções sobre a Transição do 1º para o 2º CEB

Mediante os objetivos do nosso estudo, consideramos pertinente apresentar algumas conceções relacionadas com o conceito de transição do 1º para o 2º CEB e a sua influência nos estudantes. A transição do 1º para o 2º CEB é uma etapa essencial na jornada educativa dos nossos alunos e é frequentemente objeto de várias reflexões por parte dos docentes, encarregados de educação e investigadores. Referenciando Abrantes (2005, p.25) “As transições entre ciclos são momentos marcantes na vida social dos alunos, pais e professores,

bem como pontos delicados na morfologia dos sistemas educativos”. O autor destaca a relevância sobre a abordagem das transições entre ciclos como momentos delicados na vida dos estudantes, pais e professores, bem como na configuração do sistema educativo. Para Vasconcelos “Transição lembra ritos de passagem ou rituais de instituição, o atravessar de fronteiras” (2005 citado por Coelho, 2012, p.16).

Segundo Barbosa “(...) a noção transição apresenta-se, normalmente associada a momentos críticos, descontinuidades e saltos de trajectória de um individuo” (2009 citado por Coelho, 2012, p.17).

Resultados de investigações sugerem que a transição de ciclo quando envolve mudanças de escola não é um factor benigno. A maneira como o ambiente e contexto da nova escola satisfaz as necessidades dos pré-adolescentes tem um papel importante nos seus percursos académicos e nas suas vidas (Bento, 2007, p.1).

A complexidade da transição entre o 1º e 2º CEB revela a importância do conhecimento sobre a temática, atentando à compreensão das mudanças em contexto escolar, nas regras e nas relações interpessoais de forma a proporcionar uma transição bem-sucedida e uma experiência positiva para os estudantes. Citando Santos (2013, p.6) “A transição escolar pode ser entendida como uma passagem ou mudança de um ciclo de ensino, que muitas vezes, pode implicar uma alteração de estabelecimento de ensino”. No contexto educativo, compreender a natureza da transição é um fator determinante para garantir que os alunos se adaptem a essas mudanças. Para Correia e Pinto “A passagem do 1º para o 2º ciclo, a mudança de estabelecimento de ensino, implica também alterações a nível do contexto escolar das regras e nas relações com o grupo de pares e professores” (2008 citados por Santos, 2013, p.7). A transição entre ciclos de ensino revela desafios que os alunos enfrentam durante a passagem do 1º para o 2º CEB. Destacamos aqui algumas das principais implicações dessas mudanças: aumento do número de disciplinas, pressão dos pares, exigência de maior disciplina e rigor e passagem da monodocência para a pluridocência.

O número de disciplinas aumenta, a pressão dos pares é mais sentida, são exigidos também mais disciplina e rigor. Há ainda a passagem da monodocência para a pluridocência e há um decréscimo acentuado quer do suporte emocional exercido pelos professores, quer do contacto com estes (Gutman e Midgley, 2000 citados por Santos, 2013, p.7).

A mudança para um novo ciclo de ensino envolve um aumento do número de disciplinas, esta mudança revela-se como um desafio aos estudantes, uma vez que necessitam de aprender a gerir o seu tempo de atenção de forma mais eficaz para acompanhar os diferentes conteúdos. Referenciando Santos (2013, p.8) “No 2º ciclo, os alunos vêm-se confrontados

com horários extremamente diferentes e com a necessidade de se ajustarem a diferentes docentes que não conhecem devidamente”. Nesta fase, os alunos estão a passar por alterações significativas no que respeita à dinâmica social, por este motivo a pressão dos pares é mais sentida neste momento de transição para um diferente ciclo de ensino. A necessidade de pertencer a um grupo de colegas pode ser desafiadora para muitos dos discentes. Para Gomes e Carvalho “Em pré-adolescentes com dificuldades na transição e adaptação verifica-se uma diminuição do rendimento académico, baixa autoestima, decréscimo da motivação e desinteresse pela aprendizagem, assim como problemas de comportamento e emocionais” (2007 citados por Santos, 2013, p.7).

A transição para o 2º ciclo geralmente traz consigo expectativas mais elevadas em termos de disciplina e rigor académico. Os alunos podem ser desafiados a desenvolver capacidades de estudo mais consolidadas, a cumprir prazos e tarefas de forma mais responsável. Segundo Santos (2013, p.13) “A transição escolar, particularmente a do 1º para o 2º ciclo, em termos académicos, traz consigo maiores exigências fazendo com que os alunos tenham de mobilizar igualmente novos recursos adaptativos”.

A passagem da monodocência para a pluridocência é outro dos desafios enfrentados pelos alunos nesta etapa da sua vida académica. No 1º ciclo existe um professor que leciona a maioria das matérias. No 2º ciclo, a pluridocência é comum, no sistema educativo português, significando a presença de vários docentes que ensinam diferentes disciplinas. Esta característica exige uma adaptação dos alunos aos diferentes modelos de ensino e expectativas nas diferentes disciplinas. Segundo Oliveira (2021, p.53) “A passagem da monodocência para a pluridocência é, para alguns autores, o contraste mais violento que os alunos vivenciam na transição do 1º para o 2º ciclo”.

A diminuição do suporte emocional e o contacto com os diferentes professores é outro dos fatores que alguns autores consideram uma influência negativa na transição para um novo ciclo de ensino. Fundamentando que as relações se tornam mais impessoais em comparação com o relacionamento mais próximo que tinham com um único professor no 1º ciclo. Para Cleto e Costa esta mudança é vista como “(...) desafio que encerra oportunidades de desenvolvimento psicológico, ao mesmo tempo que pode contribuir para a desadaptação” (2000 citados por Oliveira, 2012, p.51). Estes desafios destacam a necessidade de um apoio eficaz para os alunos durante os processos de transição. Docentes, pais e toda a comunidade educativa desempenham funções importantes de forma a proporcionar apoio emocional e

recursos para auxiliar os estudantes a ultrapassar essas mudanças. Uma transição eficaz depende da compreensão adequada aos desafios que vão surgindo no decurso da transição, criando um ambiente que promova o desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos.

O reconhecimento da importância do papel do docente neste processo é evidenciado em diferentes estudos, que os constituem como participantes-chave nas transições bem-sucedidas, quer pelo trabalho desenvolvido com os alunos, quer pelo trabalho desenvolvido com as famílias, quer ainda pelo trabalho desenvolvido na articulação entre os contextos que os alunos frequentam e aqueles para os quais irão transitar (Oliveira, 2021, p.55).

Neste sentido a investigação orienta-nos para a importância do trabalho articulado entre os docentes de 1º e 2º CEB, de modo que os processos de transição sejam sentidos como um momento de evolução das aprendizagens de forma gradual e o mais natural possível. Tal como citado por Oliveira (2021, p.55) “Considerando a transição do 1º para o 2º ciclo, torna-se, assim urgente, promover a articulação entre ciclos, através do desenvolvimento de um trabalho colaborativo e integrado entre os professores”.

Em jeito de síntese, os processos de transição do 1º para o 2º CEB destacam a necessidade emergente de um planeamento cuidado e evidenciam a relevância de “elos” colaborativos para garantir que seja uma experiência enriquecedora do ponto de vista dos alunos. Uma coordenação eficaz entre os docentes é fundamental para criar um ambiente de ensino mais consistente e preparar os alunos para os vários desafios colocados por um novo ciclo de ensino.

1.5. Articulação Curricular

A articulação curricular são os procedimentos de organização dos conteúdos e das atividades letivas e não letivas, de forma que seja garantida a prossecução e a harmonia entre os diversos níveis e áreas do ensino. Para Costa (2016, p.19) “A articulação é uma forma de interligar e integrar conhecimentos, atitudes e procedimentos e de promover a cooperação entre os docentes de uma escola ou de várias escolas do agrupamento”.

Visa particularmente garantir que os discentes obtenham conhecimentos e habilitações de forma gradual e integrada no trajeto da sua escolaridade.

A articulação curricular leva a que haja relações de proximidade, ou seja, pontos de união entre os docentes de uma instituição escolar. Permite que se faça o planeamento de atividades integradas entre os vários níveis de ensino de uma dada escola. Isto é possível devido às pontes que se estabelecem, pelos docentes, enquanto gestores do currículo (Costa, 2016, p. 17).

Em Portugal, as primeiras abordagens ao conceito de articulação curricular surgem no ano de 1986 com a promulgação da 1ª versão do documento designado como Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 8º, no número 2 pode ler-se:

A articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino (Lei nº46/86, de 14 de outubro de 1986, p.4).

Esta decisão por parte da tutela reflete a preocupação para a importância da coerência, continuidade e progressão do sistema educativo português. A articulação entre estabelecimentos de ensino assenta na ligação entre instituições escolares assegurando que as aprendizagens adquiridas em diferentes escolas suportem a continuidade noutras escolas. Para Costa (2016, p.18) “A articulação curricular pode ser basilar para a escola daí estar regulamentada para que possa efetivamente ser implementada”. Segundo o Decreto-Lei nº 132/2012 de julho de 2012, o Ministério da Educação e Ciência reforça a necessidade da existência de um trabalho articulatório entre os diferentes ciclos de ensino, podendo comprovar-se, através do artigo 6º, no número 1, na alínea a.

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 (Decreto-Lei nº 132/2012 de julho de 2012, p.6).

O decreto-lei suprarreferido destaca a tendência do Ministério da Educação e Ciência em avaliar e fortalecer a congruência do projeto educativo e a qualidade educativa das escolas, dando ênfase à articulação entre os diferentes níveis e ciclos de ensino, de forma que exista uma progressão lógica e gradual do ensino. Para Coelho (2013, p.9) “Segundo os indicadores e o conhecimento que se tem da legislação, é necessário fazer a “ponte” entre a regulação e o trabalho conjunto. É nesta união que a articulação se processa, promovendo a cooperação entre docentes (...)”.

Subsequentemente, no Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, o Ministério de Educação e Ciência volta a reforçar como um dos princípios orientadores da ação educativa a articulação, tal como passamos a citar “Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário e articulação entre as formações de nível secundário com o ensino superior e com o mundo do trabalho” (Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, Artigo 3º, alínea a, p.3477).

A articulação curricular possibilita o desenvolvimento de vínculos entre as distintas disciplinas que compõem o currículo. É reconhecida como a ação de planificar, organizar e coordenar os conteúdos, as estratégias, a avaliação entre outros aspetos do currículo de forma compatível e estruturada. Objetiva a promoção de uma abordagem holística e integrada da educação, assegurando que os diferenciados elementos do currículo se encontrem interligados e se complementem mutuamente.

A articulação é uma forma de interligar e integrar conhecimentos, atitudes e procedimentos e de promover a cooperação entre os docentes de uma escola ou de várias escolas do agrupamento. Deve ser utilizada de forma a adequar o currículo aos interesses e às necessidades específicas dos alunos para que cada um possa desenvolver, de forma mais global e completa possível, as suas capacidades e competências (Costa, 2016, p.20).

Este desígnio implica o estabelecimento de relações entre as disciplinas, de forma que exista uma sequência lógica de aprendizagem, integração de competências, promoção da interdisciplinaridade e conseqüentemente uma adequada progressão do ensino. Citando Nogueira e Duarte (2022, p.11) “O currículo deve também ser gerido de modo a promover uma maior articulação entre os três ciclos de ensino básico e secundário, conferindo-lhe assim a sua natureza articulada e sequencial”. Durante a articulação curricular, os docentes consideram a coerência interna do programa, garantindo que os objetivos, conteúdos e estratégias de ensino se encontrem apropriados aos alunos em cada nível. Envolve a ligação com os distintos níveis de ensino, permitindo uma transição moderada e progressiva entre a educação básica, secundária e eventualmente, o ensino superior ou até o mercado de trabalho. A articulação curricular é fundamental para o estabelecimento de uma educação de qualidade, pois contribui para o progresso de aprendizagens significativas e contextualizadas. Segundo Nogueira e Duarte (2022, p.13) “(...) a articulação curricular surge como um eixo estruturante e dialógico com a própria articulação organizacional de cada estabelecimento educativo”. Incentiva uma visão mais abrangente e integrada do conhecimento, estimula o avanço de capacidades transversais e promove a perceção aprofundada e relacionada aos conteúdos. Para Nogueira e Duarte (2022, p.17) “A autonomia curricular reconhece a heterogeneidade dos contextos educativos, conferindo aos professores autonomia para tomarem as decisões mais adequadas ao seu contexto escolar que respeitem e valorizem as particularidades de cada aluno”.

A articulação curricular deve ocorrer de uma cultura de escola fundamentada na confiança dos procedimentos, na seleção e nos agentes educativos, mas também num sentido mais

amplo num propósito dos procedimentos educativos, de forma que o trabalho desenvolvido se encontre norteado por estruturas objetivas de ação, baseadas nos documentos orientadores das instituições escolares, conferindo significância e congruência às estratégias assumidas. Segundo Nogueira e Duarte (2022, p.21) “O trabalho colaborativo e o cultivo de boas relações interpessoais são, (...) encaradas como dois fatores envolventes das práticas de articulação vertical”. Torna-se essencial o envolvimento de todos os docentes numa intrincada e sistemática coordenação pedagógica ao nível das estruturas intermédias, asseverando uma legítima articulação horizontal e vertical do currículo. Para Nogueira e Duarte (2022, p.20) “Evidencia-se, assim, que o incentivo e o acompanhamento do envolvimento dos professores para realizarem projetos que abranjam diferentes anos escolares e os relacionam entre si, é um exemplo a valorizar”.

Sob outro enfoque deve apostar-se no comprometimento do trabalho colaborativo do pessoal docente, exercendo de forma coerente a articulação entre departamentos, interdisciplinar e garantindo a linearidade dos conteúdos educativos, tal como a articulação ao nível dos princípios que regulam a prática letiva. Tal como refere Coelho (2013, p.18) “Emerge, evidentemente, a necessidade de uma liderança que garanta a articulação de pessoas e recursos, dentro da comunidade escolar, desenvolvendo um trabalho de coesão entre ambos”. A articulação curricular pode ser efetivada através de diferentes aspetos, incluindo: articulação horizontal, articulação vertical e articulação entre diferentes estabelecimentos de ensino.

A articulação horizontal centra-se no encadeamento entre as diferenciadas disciplinas dentro de um mesmo nível de ensino, incumbindo-se na transdisciplinaridade perante a transmissão dos conhecimentos. Para Tomaz e Morgado “A articulação horizontal diz respeito à ligação mútua de saberes e conteúdos das diferentes áreas do conhecimento de um mesmo ano ou nível de aprendizagem no sentido de promover um conhecimento global, integrado e integrador por parte dos alunos” (2010 citados por Coelho, 2012, p.25). Deste modo, podemos confirmar que o propósito da articulação horizontal é proporcionar aos alunos uma compreensão mais abrangente e holística. Incentivando ao desenvolvimento de um conhecimento mais coeso. Para Serra “A articulação horizontal refere-se à identificação e consciencialização de relações entre os diversos temas de ciências e aspetos transversais a diversas áreas do saber ao longo do ano letivo” (2004 citado por Costa, 2016, p.21). Esta abordagem destaca a participação ativa dos alunos na construção desse conhecimento

integrado, deixam de ser meros recetores passivos de informação e são desafiados a interligar, identificar e aplicar as suas aprendizagens de forma significativa.

A articulação vertical baseia-se na criação de “elos” com os diferentes níveis de ensino, assegurando que a aprendizagem adquirida num nível precedente seja aplicada e ampliada em níveis posteriores. Segundo Serra “A articulação vertical envolve as relações que se estabelecem dentro de determinada disciplina, entre o ano que se leciona e os anos anteriores e seguintes” (2004 citado por Costa, 2016, p.21).

A Articulação Vertical, refere-se à coerência do processo de aprendizagem entre ciclos, para que haja uma continuidade curricular, apresenta uma sequência progressiva e interligada entre as diferentes unidades, anos e ciclos, de forma a permitir que o aluno vá interligando as experiências de aprendizagem e desta forma, construa aprendizagens significativas (Santos, 2012, p.57).

Para Coelho (2012, p.26) “A articulação vertical, (...), tem como objetivo assegurar a continuidade curricular, (...), na transição entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo”.

Para concluir, torna-se cada vez mais essencial reconhecer que a transição do 1º para o 2º CEB representa uma mudança significativa na vida dos nossos estudantes. A articulação curricular desempenha um papel fundamental na adaptação dos alunos à nova realidade, ajudando-os a compreender as mudanças relativamente às estruturas educativas e às expectativas académicas. Uma das principais vantagens da articulação curricular é a garantia de que os conteúdos e as AE sejam abordados de forma progressiva e sequenciada. Esta característica evita a repetição de temáticas anteriormente abordadas, permitindo que os alunos progridam na sua aprendizagem de modo coerente. A articulação curricular possibilita que os docentes trabalhem de forma colaborativa, partilhando informações sobre o desempenho e necessidades individuais dos alunos. Propicia à adaptação de métodos de ensino e estratégias pedagógicas, permitindo que os docentes personalizem a sua abordagem no ensino. Para garantir o sucesso deste processo, é essencial que as escolas, os professores e toda a comunidade educativa trabalhem em conjunto de modo a planear, implementar e avaliar de forma constante as estratégias de articulação curricular, visando o melhor interesse dos estudantes e a qualidade da educação.

1.6. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

No ano de 2017, o Ministério da Educação e Ciência veiculou uma política que admitia a autonomia das escolas e os docentes como agentes do desenvolvimento e decisão curricular. Esta política fomentava a ideia promotora da qualidade na aquisição das aprendizagens de todos os estudantes nas escolas portuguesas, sustentada noutros documentos legislados, tal como o PASEO, o mesmo comprova exemplificando-se como um modelo de orientação para a estruturação do sistema educativo, colaborando com a harmonização e a articulação das deliberações intrínsecas às diversas medidas da flexibilidade curricular.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, p.15484).

De acordo com as autoras Roldão et al. (2017, p.5), o documento PASEO “constitui-se como o desiderato formativo assumido pelo sistema educativo, de acordo com as necessidades, perspetivas de desenvolvimento, visão e conceção democrática e capacitadora da educação assumida como um direito efetivo de todos (...)”. Estas novas definições curriculares visam diligenciar a evolução das AE, abordando-as de uma forma holística e integradora, contribuindo para o desenvolvimento absoluto do ser aprendente, na sua globalidade de saberes. Este documento organiza-se em convicções como: visão, valores e áreas de competência. As fundamentações baseiam-se nos desempenhos relativos à gestão e implementação do currículo, abrangendo a variedade das disciplinas e áreas curriculares.

No PASEO, as competências são determinantes e surgem numa perspetiva de construção coletiva, considerando a sua definição como:

(...) uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto. As competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e desenvolvimento pessoal, para exercerem uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego.

O Quadro de Referência Europeu estabelece oito competências essenciais: Comunicação na língua materna; Comunicação em línguas estrangeiras; Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; Competência digital; Aprender a aprender; Competências sociais e cívicas; Espírito de iniciativa e espírito empresarial; sensibilidade e expressão culturais (Fontelles & Enestam, 2006, p.13).

“A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização da aprendizagem” (Martins, 2017, p.18). Desta forma são apresentadas, no PASEO, um conjunto de procedimentos relacionados com a prática da docência e que são fundamentais para o progresso dos estudantes: explorar os conteúdos, estruturar o ensino, compor e desenvolver atividades cooperativas, apreciar a avaliação das aprendizagens do aluno.

1.7. Decreto-Lei 55/ 2018

O Decreto-Lei 55/ 2018 preconiza “As Aprendizagens Essenciais” e é um documento orientador que se articula com o PAFC, em simultaneidade com o PASEO. As AE constituem um conjunto de saberes a alcançar, reconhecidos como domínios de saberes disciplinares organizados, imprescindíveis, articulados, conceitualizados, pertinentes e significativos, assim como de aptidões e condutas a adquirir inevitavelmente por todos os estudantes em cada uma das disciplinas, em concordância com o ano de escolaridade. O documento integra diretrizes curriculares de suporte para concretizações de planeamentos, execução e avaliação do ensino e da aprendizagem.

O presente decreto-lei estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto-Lei n.º 55/2018, art.º 1º, p.2929).

Para além dos documentos supramencionados, foram acrescentados os instrumentos de planificação curricular que propiciam a adaptação e o contexto do currículo às particularidades das instituições escolares e dos grupos/turmas. A sua constituição intenta aprimorar a autonomia curricular e possibilitar a diferenciação pedagógica.

No caso da educação, trata-se de equacionar caminhos diferenciados dentro de balizas nacionalmente estabelecidas e controladas, que conduzam a um maior sucesso da escola na sua função essencial: conseguir que os alunos adquiram as **aprendizagens curriculares** com uma eficácia aceitável que lhes permita assegurar a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de pertença e desempenho sociocultural que permita à sociedade manter-se equilibrada e superar os riscos de rutura (Roldão & Almeida, 2018, p.12).

As AE, enquanto componentes referenciais curriculares suportadas no PASEO, demarcam-se pela firmeza dos conteúdos fundamentais para a estruturação dos saberes individuais

relativamente a cada disciplina articulada à relevância da concentração dos processos cognitivos desenvolvidos para alcançar as aprendizagens. O referenciado decreto-lei permite aos docentes projetarem seleções curriculares em 25% da carga horária anual, a cada disciplina. “A autonomia curricular concedida às escolas, num intervalo de variação entre 0 % e 25 %, é localmente construída por iniciativa de cada escola” (Decreto-Lei n.º 55/2018, art.º 12º, nº 2, p.2933). A percentagem pode aumentar, se eventualmente as escolas optarem por desenvolver projetos de inovação curricular, pedagógica ou em outras categorias.

Pode ser conferida às escolas uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares -base, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios, como sejam percursos curriculares alternativos, cursos de dupla certificação, nos termos a regulamentar por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação (Decreto-Lei n.º 55/2018, art.º 12º, nº3, p.2933).

Nesta área de autonomia curricular é permitido aos docentes a gestão dos conteúdos programáticos, de maneira versátil e ao mesmo tempo a inclusão de saberes resultantes do meio cultural, da comunidade local, das preferências e das carências dos alunos que constituem cada turma. Os professores podem igualmente fazer coincidir, parcial ou inteiramente, os elementos do currículo para o desenvolvimento de períodos de trabalho em articulação com as diferentes disciplinas e com a distribuição de horários das áreas implicadas.

1.8. Aprendizagens Essenciais na disciplina de Matemática

Em Portugal, a Matemática tem-se apresentado como uma das disciplinas que reúne maiores preocupações, por parte do Ministério da Educação e Ciência, dos docentes, dos encarregados de educação e dos alunos. Ao longo dos anos, os programas de Matemática têm sofrido sucessivas alterações, contudo o seu ensino e aprendizagem continuam a revelar inúmeras dificuldades, um pouco por todo o país. Com base nos resultados dos exames nacionais, incluindo o índice de insucesso na disciplina, constata-se que os alunos portugueses vêm a Matemática como uma das suas maiores dificuldades. O grande indicador de insucesso nesta disciplina é observado nos alunos do 2º e 3º CEB, mas também no ensino secundário. Os resultados dos exames nacionais têm merecido uma análise pormenorizada, sendo apresentados ao país como uma tendência que persiste em manter-se. Ainda que a média tenha sofrido algumas melhorias, a nível nacional, a Matemática continua a apresentar-se como a disciplina que revela resultados menos positivos, comparativamente

a outras áreas que fazem parte do currículo nacional. Sendo uma disciplina apoiada na capacidade de raciocínio e compreensão, requer reforço externo acrescido e regular para que o estudante consiga alcançar sucesso. A procura por esse reforço tem-se apresentado como uma realidade cada vez mais reiterada. Face aos resultados apresentados e com o intuito de colmatar as dificuldades manifestadas, o Ministério da Educação e Ciência decretou através do Despacho normativo nº 8209/2021, de 19 de agosto, o documento sobre as novas AE de Matemática para os 1º, 2º e 3º ciclos, que passou a vigorar a partir do ano letivo de 2022/2023. As novas AE na Matemática foram determinadas de modo a proporcionar um referencial curricular que norteie o ensino e as aprendizagens da disciplina. As orientações curriculares constantes no documento suprarreferido foram definidas para diferentes níveis de ensino, objetivando a azeção de saberes, capacidades e aptidões que os alunos devem adquirir em cada estágio dos seus conhecimentos matemáticos. “Nenhum ser humano pode ficar privado de conhecer e tirar partido do património ímpar, científico e cultural, que a Matemática constitui” (AE/ articulação com o PASEO, 2021, p.2). As AE procuram alcançar um envolvimento curricular mais homogéneo, estipulando um grupo de conteúdos e competências que os alunos devem realizar em cada ano letivo ou ciclo de ensino. Esta homogeneidade propicia ao garante de uma educação matemática mais consolidada.

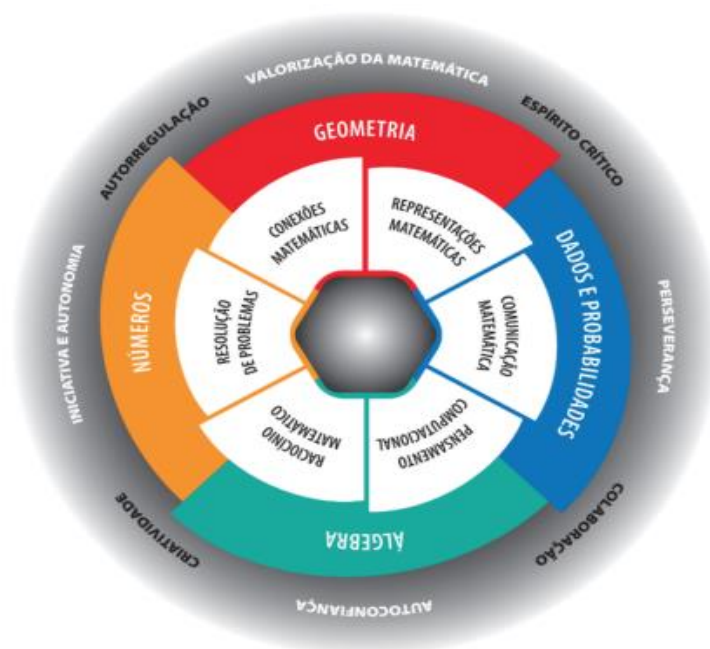


Figura 1.5: Conteúdos de Aprendizagem em Matemática no Ensino Básico.

Fonte: Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos, 2021

Existem vários fundamentos pelos quais as AE na Matemática foram incrementadas:

- ❖ Com a definição das AE procura-se priorizar os conceitos e habilidades matemáticas fundamentais, que são considerados cruciais para a formação do aluno e para a evolução da capacidade de raciocínio lógico e resolução de problemas.
- ❖ Apesar da uniformização das AE, as mesmas foram elaboradas de forma a consentir que as escolas e os docentes possuam alguma flexibilidade para adaptar o ensino às necessidades e realidades específicas dos seus estudantes, atendendo a diferentes contextos e ritmos de aprendizagem.
- ❖ As AE também atuam como referência para a regulação da avaliação de desempenho do estudante, possibilitando a monitorização dos progressos individuais e coletivos relativamente ao estabelecimento dos objetivos educativos.
- ❖ Ao determinar o que é essencial em cada etapa da educação matemática, as AE auxiliam a evolução coerente dos conhecimentos, ao longo dos anos, favorecendo uma articulação mais fluida entre os diferentes ciclos de ensino.

É importante lembrar que a implementação das AE pode ser atualizada periodicamente de forma a responder às mudanças educativas e às necessidades da sociedade. Existem algumas habilidades e conceitos fundamentais que são reconhecidos como essenciais, na Matemática, independentemente do contexto. O documento sobre as novas AE encontra-se organizado em Temas, Tópicos e Subtópicos sendo eles: Capacidades Matemáticas (Resolução de problemas, Raciocínio matemático, Pensamento computacional, Comunicação matemática e Representações matemáticas); Números (Números naturais, Sistema de numeração decimal, Factos básicos da adição e sua relação com a subtração, Cálculo mental, Estimativas de cálculo e Relação entre adição e subtração); Álgebra (Regularidades em sequências, Expressões e relações, Relações numéricas e algébricas e Propriedades das operações); Dados (Questões estatísticas, recolha e organização de dados, Representações gráficas, Análise de dados e Comunicação e divulgação de um estudo) e Geometria e Medida (Orientação espacial, Sólidos, Figuras planas, Operações com figuras, Comprimento e Tempo).

2. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

2.1. Supervisão Pedagógica: Conceitos e Finalidades

A origem do conceito sob supervisão pedagógica reporta aos finais do século XIX e princípios do século XX, onde se assistiu às primeiras tentativas relacionadas com práticas educativas e a uma abordagem para alcançar uma maior qualidade no ensino. De acordo com as autoras Gaspar et al. (2012, p.29) “A expressão “supervisão pedagógica” é uma das expressões da história recente do vocabulário da Educação”.

Para Prates et al. (2010, p.20) “A supervisão pedagógica é uma acção unificadora nas escolas, assumindo-se como geradora de práticas colaborativas fundamentais ao desenvolvimento das identidades profissionais docentes”.

Num primeiro registo de natureza etimológica, importará recordar que o termo *supervisão* integra dois étimos com raiz latina: “super” (com o significado de “sobre”) e “vídeo” (com o significado de “ver”). O primeiro significado resulta da interpretação linear “olhar de ou por cima”, admitindo a perspetiva da “visão global”. Assumiu-se vulgarmente com a integração de funções relacionadas com: inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor (Gaspar et al., 2012, p.30).

Segundo Gaspar et al., numa fase inicial, a supervisão “(...) apresentava uma estreita ligação com a ideia de “inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor” (2012, como citado por Correia e Seabra, 2014, p.1). Num mundo em constante mudança, o conceito de supervisão pedagógica assoma a sua relevância inicialmente associada à avaliação de desempenho, tal como legislado no Artigo 42.º, do Decreto-Lei nº 75/ 2008, na alínea d) onde surgem designadas funções relacionadas com a avaliação de desempenho do pessoal docente associadas às estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica. Deste modo, passou então a fazer parte das funções da supervisão pedagógica a observação de aulas a todos os docentes, na sua generalidade e não somente àqueles que se encontravam no início da sua atividade docente. Até à década de 90, o conceito de supervisão pedagógica foi empregue apenas em contexto de formação inicial da carreira docente e encontrava-se estreitamente relacionado com a função atribuída ao orientador de estágio. Segundo Gaspar et al. (2012, p.29) “O conceito de supervisão, no campo pedagógico, limitou-se, tradicionalmente, à formação inicial de professores”. Em Portugal observou-se essa mesma significância ligada à supervisão pedagógica “No panorama educativo português, o conceito começou por estar associado à entrada orientada na profissão docente e à formação inicial de professores” (Seabra et al., 2021, p.6). Contudo, com o passar do tempo, e dada a relevância crescente da missão assumida pela escola no que respeita ao acompanhamento da

evolução da sociedade do conhecimento. O conceito de supervisão pedagógica evoluiu, expandiu-se dando lugar a uma abordagem mais colaborativa, funcionando como uma estrutura de apoio à escola e aos docentes. Este paradigma foi defendido por Trindade (2007, p.30) que definiu a supervisão pedagógica como “A actividade supervisiva terá de apresentar-se mais como apoio do que como inspecção; mais como escuta, do que como imposição; mais como colaboração activa do que dogmatismo normativo (...)”. De acordo com o autor, a supervisão pedagógica passou a ser compreendida como uma parte integrante de um sistema educativo mais amplo, cooperando assim para a melhoria da qualidade educativa nos mais diversos níveis. Este crescente envolvimento de intervenção da supervisão pedagógica nas escolas apresentou-se como um fator essencial na gestão educativa, com o desígnio de aperfeiçoar o ensino e garantir o sucesso educativo. Atendendo às considerações de Vieira “(...) a supervisão é entendida, no momento, como uma ação de (...) monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (1993 citada por Gaspar et al., 2012, p.32). A supervisão do quotidiano não pode permanecer limitada ao conceito de inspecionar, a sociedade contemporânea exige à escola uma visão mais holística e uma perspectiva mais reflexiva, esta postura impõe também a existência de uma perspectiva mais abrangente por parte da ação da supervisão pedagógica. Deste modo, as autoras Gaspar et al. (2012, p.29) defendem que “Enquadra-se assim a supervisão numa escola como organização aprendente, estende-se a toda a ação pedagógica, podendo ser considerada como uma peça fundamental na gestão escolar”.

Rangel, definiu três ações na supervisão pedagógica como “(...) pedagógica, administrativa e de inspecção (...)” (2001 citado por Gaspar et al., 2012, p.34), a supervisão pedagógica é responsável por acompanhar e avaliar a implementação dos programas de ensino, orientar de forma que os docentes melhorem as suas práticas educativas, favorecer a formação e desenvolvimento profissional, determinar o alcançar da qualidade do ensino, através da gestão de uma educação coerente com a sua significância, é igualmente responsável pela identificação, implementação de inovações e alterações nos programas de ensino de forma a mantê-los atualizados. Contudo, o conceito de supervisão pedagógica continua a ser olhado com desconfiança por parte da classe docente, uma vez que persistem concepções incorretas que impedem a sua ação plena nas escolas. A citação apresentada pelas autoras Alarcão e Tavares, “(...) ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a

supervisão pedagógica” (1987 citados por Gaspar et al., 2012, p.29). Continua a causar algum desconforto entre a classe docente, uma vez que é considerada como uma ação da supervisão pedagógica de forma a agir quando surge algum contratempo na escola ou em sala de aula.

Ao refletirmos sobre o conceito de supervisão pedagógica temos de ter em consideração os docentes, os estudantes, os pais, a escola e a comunidade. De acordo com Prates et al. (2010, p.21) “A actividade supervisiva é vista não só no contexto de sala de aula, mas no contexto mais abrangente de escola, que ultimamente sofreu várias mudanças e desafios”. Há que envolver todos os agentes educativos na construção de uma reflexão e de um olhar clínico sobre a supervisão pedagógica de forma construtiva, ativa e facilitadora das dinâmicas do diálogo, das práticas pedagógicas e da aprendizagem. Para Alarcão “A supervisão não se restringe necessariamente à regulação de processos de ensino e aprendizagem e pode alargar-se à escola como organização reflexiva” (2003 citado por Prates et al., 2010 p.23). As funções da supervisão pedagógica adaptam-se em conformidade com as políticas educativas, necessidades das instituições escolares e comunidade educativa. Fernandes afirma que “A finalidade da supervisão pedagógica é também compreender e gerir a complexidade das situações educativas, mantendo em aberto o diálogo acerca do valor das opções que se fazem ou deixam fazer” (2006, citado por Prates, et al., 2010, p. 22).

No mundo atual, a ação da supervisão pedagógica só fará sentido se forem ultrapassados alguns estigmas, compreendendo que o conceito evoluiu adaptando-se à realidade e necessidade das instituições escolares. Segundo Alarcão “(...) tem vindo a ser preconizada uma supervisão de matriz essencialmente reflexiva, horizontal, colaborativa ou de autosupervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e colaboração, no quadro da autonomia docente” (2001 citada por Gaspar et al., 2012, p.31). Com esta reflexão, entendemos que o conceito de supervisão pedagógica passou de uma função meramente rígida e inspetiva para uma missão mais humanista, reflexiva, colaborativa, norteada na base do diálogo, influenciada pelas mudanças efetivas observadas na sociedade e sensibilizada para responder de forma adequada às necessidades que a escola e os estudantes carecem. Em concordância com os autores “A Supervisão Pedagógica deve ser essencialmente motivada e movida por processos de participação activa, de reflexão conjunta, de colaboração entusiasmada, de espírito democrático e aberto à mudança” (Prates et. al., 2010, p.21).

Em síntese, consideramos que a supervisão pedagógica é um pilar fundamental no panorama educativo desempenhando um papel crucial no desenvolvimento dos alunos e no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. É uma ação que vai muito além da simples observação de aulas, envolvendo orientação, apoio e um constante feedback construtivo. Neste contexto, a sua importância não pode, nem deve ser subestimada.

2.2. Enquadramento Legal da Supervisão Pedagógica em Portugal

A supervisão pedagógica em Portugal é legislada por uma série de normas e regulamentos que determinam os seus objetivos, funções e comprometimentos. Gaspar et al (2012, p.7) destacam o pressuposto de que “A implementação da supervisão pedagógica nas escolas em Portugal tem sido, na última década, tributária de dois movimentos importantes das políticas educativas: o da avaliação do desempenho dos professores e o da avaliação externa das escolas (...)”.

O termo supervisão foi pela primeira vez contemplado na legislação nacional, no artigo 56º do Decreto-Lei nº 139 A/90 de 28 de abril de 1990, que estabelece o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básicos e Secundários [ECD], onde é referida a qualificação para o desempenho de outras funções educativas, obtida através da frequência com aproveitamento de licenciaturas ou cursos de estudos superiores especializados, ou de graus de mestre ou doutor, em áreas de especialização entre as quais é referida a especialização em «Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores» (Gaspar et al., 2012, p.38).

Algumas das fontes que definem o contexto legal da supervisão pedagógica em Portugal incluem: Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de abril de 1997 que determina as prioridades de formação contínua dos docentes, assim como a formação que surge abrangida pela dimensão científica e pedagógica, no Artigo 3º, Áreas de formação especializada, alínea f) pode ler-se: “Supervisão pedagógica e formação de formadores, visando qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores” (Ministério da Educação, 1997, p.1832). Nesta medida existe uma necessidade subjacente de preparar os supervisores para a orientação dos professores em diferentes etapas das suas carreiras, visando aprimorar a qualidade da educação e da formação desses mesmos profissionais, objetivando auxiliar os docentes supervisionados no eficaz desempenho das suas funções e conseqüentemente, melhorar o sistema educativo português.

No Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008 que certifica o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, pode ler-se no Artigo 42º, número 2, da alínea a).

A constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa, nomeadamente: A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada (Ministério da Educação, 2008, p.2351).

Ainda no Decreto-lei supramencionado, na página 25, no Artigo 43º, o número 5 destaca: “O coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação de desempenho ou administração educacional”. Esta medida sugere que os coordenadores de departamento possam possuir um conjunto específico de habilitações e conhecimentos que os capacitem a desempenhar de forma eficaz as suas funções de supervisão, garantindo assim a qualidade do ensino e a eficácia do sistema educativo.

No preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/ 2010, de 23 de junho de 2010, pode ler-se “(...) instituem-se modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira, designadamente nos escalões onde é fixada contingentação através de vagas” (Ministério da Educação, 2010, p.2229). O objetivo desta legislação é estabelecer modalidades de supervisão na prática docente com o propósito de assegurar a qualidade dos serviços educativos prestados e a progressão na carreira dos docentes, particularmente nos escalões onde existem vagas limitadas. Esta abordagem visa sobretudo garantir que os professores respondam a determinados critérios de qualidade e desempenho das suas atividades letivas.

No Despacho Normativo nº 24/2012, de 26 de outubro de 2012, Artigo 2º, Constituição da bolsa, no número 2, pode ler-se:

A bolsa de avaliadores externos a que se refere o número anterior é composta por docentes de todos os grupos de recrutamento que reúnam cumulativamente os seguintes requisitos: alínea b) Ser titular do grau de doutor ou mestre em avaliação do desempenho docente ou supervisão pedagógica ou deter formação especializada naquelas áreas ou possuir experiência profissional no exercício de funções de supervisão pedagógica que integrem observação de aulas (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p.35377).

Esta legislação determina os requisitos estabelecidos para garantir que os avaliadores externos participem no processo de avaliação de desempenho docente, possuam a

qualificação e a experiência necessárias para realizar avaliações precisas. Contribuindo assim, para a qualidade do processo de avaliação e aperfeiçoamento do sistema educativo. No Despacho normativo n.º 779/2019, de 18 de janeiro de 2019 que esclarece as prioridades de formação contínua dos docentes, assim como a formação que figura contida pela dimensão científica e pedagógica, tenciona assegurar que os processos de supervisão pedagógica sejam eficientes, cooperando para a evolução da qualidade do ensino e concludentemente do sucesso educativo. No artigo 3º, no número 4 pode ler-se:

Incluem-se ainda na dimensão científico-pedagógica as ações de formação realizadas por docentes que exerçam funções de direção de escolas ou de centros de formação de associação de escolas, bem como funções de coordenação educativa e de supervisão pedagógica, sempre que a acreditação pelo CCPFC considere que essas ações se enquadrem numa das seguintes áreas: a) Formação educacional geral e das organizações educativas; b) Administração escolar e administração educacional; c) Liderança, coordenação e supervisão pedagógica (Educação – Gabinetes da Secretaria de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação, 2019, p.2550).

Em suma, a supervisão pedagógica em Portugal e de acordo com a legislação apresentada tem ostentado várias valências e sustentado diferentes funções. Alguma da legislação define a figura do supervisor como um docente de carreira com qualificações específicas (Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril de 1997); outros decretos salientam os requisitos que os avaliadores externos devem cumprir, como o Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro de 2012; no Decreto-Lei n.º 75/ 2010, de 23 de junho de 2010, a supervisão surge interligada à avaliação de desempenho. Toda a legislação emanada pelo Ministério da Educação e Ciência e que refere a supervisão pedagógica objetiva um propósito singular que é a garantia da qualidade do sucesso do sistema educativo.

2.3. Modelos de Supervisão Pedagógica

Os modelos de supervisão pedagógica orientam a práxis da supervisão e sustentam uma estrutura que auxilia os supervisores na avaliação e na melhoria da qualidade do ensino. Além do mais, são igualmente basilares na avaliação da eficácia da supervisão e na orientação do desenvolvimento profissional dos docentes.

Tal como afirma Trindade (2007, p.30) (...) a actividade supervisiva terá de apresentar-se mais como apoio do que como inspecção; mais como escuta, do que como imposição; mais como colaboração activa do que como dogmatismo normativo; mais como experimentação reflectida, do que como seguidismo, ainda que crítico.

De acordo com a revisão da literatura, podemos considerar os seguintes modelos de supervisão pedagógica: Modelo Clínico, Modelo de Imitação Artesanal, Modelo de Aprendizagem pela Descoberta Guiada, Modelo Behaviorista/Comportamentalista, Modelo Psicopedagógico, Modelo Pessoalista, Modelo Reflexivo, Modelo Ecológico, Modelo Dialógico e Modelo Integrador, os quais passaremos de seguida a descrever de modo sumário.



Figura 2.1: Representação dos Modelos de Supervisão Pedagógica.

Fonte própria.

Note-se que cada modelo de supervisão pedagógica pode ter funcionalidades distintas de acordo com a instituição ou estabelecimento de ensino e suas necessidades específicas.

Modelo Clínico

No modelo clínico, o processo de supervisão pedagógica baseia-se na cooperação e na resolução de problemas entre o supervisor e o professor, com o objetivo de melhorar a prática docente. Tal como referem Alarcão e Tavares, neste modelo “(...) a sala de aula é considerada a principal ferramenta de observação, ou seja, é vista como um laboratório, e a supervisão é perspetivada como um ciclo de planificação, investigação e avaliação” (2003, 2010 citados por Gaspar et al., 2012 p.34). O supervisor atua como um parceiro que auxilia o desenvolvimento de aptidões e estratégias, com o intuito de melhorar a prática dos docentes. Smyth destaca “(...) o modelo de supervisão clínica que é colegial na sua natureza e é usado pelos professores e para os professores” (1991 citado por Flores, 2021, p.53). A abordagem clínica evidencia a observação, o feedback e a reflexão, consentindo que o docente analise e avalie a sua atuação e receba orientações específicas por parte do supervisor, de forma a melhorar as suas práxis.

O supervisor assume uma abordagem colaborativa com o docente, trabalhando juntos, ajudando a identificar dificuldades, definindo metas, selecionando, monitorizando estratégias e usando os resultados adquiridos para melhorar a prática docente. Tendo em linha de conta a afirmação apresentada por Silva (2014, p.35) “(...) o supervisor mais do que dar receitas apoia a reflexão autónoma do docente”. A supervisão, segundo o modelo clínico, inclui os procedimentos de colaboração, identificação de problemas, definição de metas, seleção de estratégias, monitorização e avaliação.

Este processo implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre este e os seus colegas; mas implicava também uma actividade continuada que englobasse a planificação e avaliação conjuntas para além da observação e da análise (Alarcão & Tavares, 2010, p.24).

O supervisor desenvolve um trabalho colaborativo, instituindo uma relação de confiança e respeito mútuo, onde há lugar ao diálogo conjunto perante os desafios e dificuldades que o professor assiste, decorrentes da sua prática docente. Partindo da identificação dos problemas e resultando da observação, análise e discussão, o supervisor e o professor definem as metas a serem alcançadas. O supervisor auxilia o professor a selecionar as estratégias adequadas para atingir os objetivos estabelecidos, atendendo ao contexto e necessidades dos discentes, supervisiona a implementação das estratégias selecionadas, fornecendo feedback e adaptando as estratégias de acordo com as necessidades observadas. O professor e o supervisor avaliam os resultados da implementação das estratégias,

conjuntamente e utilizam os resultados para planificar as próximas estratégias. Para Alarcão e Tavares “(...) este modelo caracteriza-se pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino” (2010, p.26).

Modelo de Imitação Artesanal

O modelo de imitação artesanal sustenta-se no conceito de que a aprendizagem se desenvolve através da observação e prática, onde o aluno aprende a partir da imitação ou a partir de um modelo. Algumas áreas da educação, utilizam a designação “imitação artesanal”, esta denominação relaciona-se com um paradigma de ensino em que o docente apresenta os seus conhecimentos aos discentes, que por sua vez tentam seguir os mesmos procedimentos. A aprendizagem fundamenta-se na observação e na intenção de repetir o que foi observado, num processo de tentativa e erro que pode conduzir a uma gradual melhoria da prática docente. Para Alarcão e Tavares (2010, p.18) “O cenário de imitação artesanal assentava na ideia da existência de bons modelos e na perpetuação dessas qualidades através da imitação”. Contudo, é importante destacar que este modelo não deve ser a única forma de aprendizagem, uma vez que é relevante que os alunos desenvolvam também aptidões críticas e de pensamento criativo. É igualmente relevante que o modelo de imitação artesanal seja adaptado às necessidades individuais, de forma a garantir que todos tenham oportunidade de aprender e desenvolver as suas capacidades de forma eficiente. No modelo de imitação artesanal, o supervisor pedagógico assume a função de um mestre, que ensina o professor aprendiz, através da observação e imitação, aplicando técnicas e desenvolvendo habilidades necessárias para se tornar um bom professor. Em linha com a perspetiva de Alarcão e Tavares (2003, p.17) “Subjacentes a este modelo estavam ideias da autoridade do mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito”. Atendendo às características deste modelo, o supervisor adota a função de orientador, através da demonstração de práticas que conduzem a um ensino mais eficaz. O feedback é apresentado de forma contínua, indicando os pontos fortes e fracos da prática pedagógica, fornecendo simultaneamente orientações para que o docente possa aprimorar a sua práxis. O supervisor incentiva o professor aprendiz, identificando o seu esforço e apoiando-o durante todo o processo de desenvolvimento profissional.

Modelo de Aprendizagem pela Descoberta Guiada

O modelo de aprendizagem guiada incentiva o docente, com o auxílio do supervisor pedagógico, a pesquisarem soluções de forma a serem ultrapassadas as necessidades de caráter profissional “(...) requer uma formação teórico-prática que antecede a prática pedagógica e reconhece ao professor um papel ativo na aplicação das teorias pedagógicas” (Alarcão, 2003, Tavares, 2010 citados por Gaspar et al., 2012, p.34). Neste modelo, o docente é encorajado a refletir sobre as suas práticas, determinando as necessidades de desenvolvimento profissional, através do levantamento de hipóteses e na procura de soluções para suplantar os obstáculos profissionais. O supervisor funciona como um guia, incrementando o feedback e promovendo os desafios de forma a encaminhar o docente a adquirir conhecimentos sobre as suas práticas educativas. São valorizadas a participação ativa do docente e a capacidade de reflexão, desenvolvendo assim competências de investigação, conceções críticas e de resolução de problemas. A supervisão pela descoberta guiada pode ser especialmente eficiente quando o docente já possui alguns anos de experiência e já detém o domínio da sua prática pedagógica. Nesta circunstância, a abordagem da supervisão pretende desenvolver responsabilidade e alcançar o aperfeiçoamento profissional, o que propicia mudanças significativas na prática docente. O supervisor assume a função de facilitador, norteando o professor na conquista de diversas formas de lecionar e aperfeiçoar a sua prática pedagógica, através da exploração e da descoberta guiada. Segundo Alarcão e Tavares (2003, p.18) “Esta estratégia de formação pressupunha que o futuro professor tivesse conhecimento dos modelos teóricos e tivesse, se possível, a oportunidade de observar diferentes situações ainda antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito”. Neste modelo, as funções do supervisor pautam-se pela: orientação, indagação, exploração, feedback e incentivo. O supervisor orienta o docente dando sugestões que o motivam a explorar novas metodologias de ensino. Através de perguntas, o supervisor incentiva a reflexão sobre a prática pedagógica. Atendendo às características do modelo, o supervisor estimula o docente na pesquisa de novas ideias, encorajando-o a experienciar diferentes abordagens e a descobrir o que e como funciona melhor para os seus alunos. O feedback é constante destacando os pontos fortes e as limitações observadas, o supervisor fomenta a utilização de novas abordagens e diferentes estratégias de ensino, auxiliando o docente perante o processo de desenvolvimento profissional.

Cenário Behaviorista/Comportamentalista

Na supervisão pedagógica, o cenário behaviorista ou comportamentalista evidencia a observação comportamental do professor e a aplicabilidade de estratégias de reforço com o intento de delinear o seu padrão comportamental. Deste modo, o supervisor objetiva adequar a atuação do docente, de forma a alcançar os objetivos educativos previamente definidos, em concordância com Alarcão e Tavares “(...) de natureza mecanicista e racional, assente na definição experimental de objetivos, na responsabilidade e na individualização” (2010 citado por Gaspar et al., 2012, p.34). As críticas ao cenário behaviorista/comportamentalista têm surgido argumentando que este modelo pode revelar-se excessivamente controlador e limitar a autonomia e criatividade do professor. A abordagem comportamentalista não considera as questões implícitas que podem estar a influenciar a conduta comportamental do docente, tais como: motivação ou dificuldades na compreensão, apresentação e desenvolvimento dos conteúdos aos alunos.

O supervisor assume a função de observador e avaliador da conduta do docente e dos alunos, aplicando critérios pré-definidos para verificar o sucesso das atividades desenvolvidas. Apresenta feedback com reforço positivo e conduz o docente na adaptação das estratégias de ensino, de forma a subestimar a realidade da aprendizagem. “Houston e Howsam apresentam as três características fundamentais deste programa de formação: a) definição operacional dos objectivos; b) responsabilidade e c) individualização” (1972 citados por Alarcão e Tavares, 2003, p.24). Neste modelo, as funcionalidades associadas à supervisão pedagógica regulam-se pela observação, avaliação, feedback, reforço e adaptação de estratégias. Na observação, o supervisor analisa o comportamento do professor e dos alunos, registando as ações e reações relacionadas com o ambiente, sala de aula e as atividades propostas. Posteriormente, o supervisor avalia o comportamento de todos os intervenientes, facultando feedback com a indicação dos aspetos que necessita melhorar e simultaneamente define estratégias de ensino baseadas nos resultados da avaliação, de forma a alcançar os objetivos estabelecidos pelo docente.

Cenário Psicopedagógico

O modelo psicopedagógico tem como fundamento o entendimento da relação entre o processo de conhecimento e a evolução humana “(...) assenta na tomada de decisões e na resolução de problemas e no entendimento do professor como agente social e entende a

supervisão como uma forma de ensino” (Alarcão, 2003 & Tavares, 2010 citado por Gaspar et al., 2012, p.34). Seguindo este modelo, o supervisor opera como um facilitador no processo de desenvolvimento profissional docente, atendendo às dimensões cognitivas, afetivas e sociais do processo educativo. O supervisor incrementa uma estreita cooperação entre o professor para apurar as necessidades de desenvolvimento profissional e para desenvolver estratégias com o desígnio de aperfeiçoar a prática pedagógica. Para Alarcão e Tavares (2010, p.28) “Ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica”. O cenário psicopedagógico fundamenta-se no pressuposto que o conhecimento é um processo individual e social, cuja prática pedagógica deve ser congruente com as necessidades individuais e com o contexto educativo.

Neste âmbito, o supervisor aplica técnicas de observação, entrevista e outros instrumentos de recolha de informações sobre a ação do docente e a dinâmica de sala de aula, e trabalha com o professor na identificação das questões subjacentes que podem estar a prejudicar a atividade pedagógica. A função do supervisor assenta igualmente no desenvolvimento de uma compreensão aprofundada relacionada com os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, ajudando o professor a adquirir estratégias que respeitem as necessidades individuais dos alunos.

O supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a actuação docente lhe apresenta e também deve fazê-lo num clima de encorajamento (Alarcão & Tavares, 2003, p.29).

Cenário Pessoalista

A supervisão pedagógica, no cenário pessoalista, é evidenciada pela relevância do vínculo pessoal entre o supervisor e o docente. Neste modelo, o processo de supervisão apoia-se numa relação de confiança e respeito mútuo. O foco do cenário pessoalista é a pessoa enquanto professor e as suas necessidades individuais “(...) assente na compreensão de cada caso de forma individual e integrada no contexto, atendendo aos graus de desenvolvimento, perceções, sentimentos e objetivos dos professores em formação” (Alarcão, 2003, Tavares, 2010 citado por Gaspar et al., 2012, p.34). Existe um cuidado constante no entendimento do contexto pessoal do docente, relativo às suas necessidades, desejos, expectativas sendo trabalhadas a identificação de estratégias por forma a melhorar a prática educativa. A abordagem pessoalista estabelece a convicção de que o progresso profissional do professor

obedece à aptidão de se conhecer e de se desenvolver enquanto pessoa, além da capacidade na aplicação de saberes e competências específicas. Segundo Alarcão e Tavares (2010, p.34) “É uma perspectiva cognitiva, construtivista em que o auto-conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor”. O supervisor opera como um facilitador do processo de reflexão, incentivando o professor a analisar e avaliar a sua prática, de forma crítica e construtiva. As autoras Oliveira e Serrazina (2002, p.1) destacam: "O conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas". Na abordagem apresentada por Silva “Os supervisores assumem aqui o papel de dinamizadores deste processo, procurando estabelecer uma visão global da organização, que deverá ser construída de modo colaborativo e apresentar um carácter sistémico” (2014, p.38).

Cenário Reflexivo

O modelo de cenário reflexivo, foca-se na conceção da reflexão crítica do docente sobre as práticas educativas. Alarcão e Tavares (2010, p.35) defendem que “A abordagem reflexiva, de natureza construtivista, assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva”. A essência do modelo reflexivo é auxiliar o professor a aprimorar a aptidão de refletir sobre as suas práticas, reconhecendo os pontos fortes, as áreas a melhorar e consequentemente desenvolver estratégias para aperfeiçoar as suas práticas educativas.

O processo formativo inerente a este cenário combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão (Alarcão & Tavares, 2010, p.35).

O supervisor propicia a identificação e análise de questões relevantes, deixando o docente livre para explorar a problemática de acordo com as próprias conceções. Neste paradigma, a reflexão é utilizada como um procedimento contínuo e dinâmico, no qual o professor é incentivado a indagar e estimular a própria prática, a fim de promover um desenvolvimento pessoal e profissional contínuo. Alarcão e Tavares (2010, p.35) salientam que “No cenário reflexivo, o papel dos supervisores é fundamental para ajudar os estagiários a

compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizar o conhecimento que brota da interação entre a ação e o pensamento”. A reflexão crítica é considerada uma parte essencial do desenvolvimento profissional e da evolução da prática para a docência.

Modelo Ecológico

O modelo ecológico fundamenta-se no princípio de que a educação deve ser entendida como um sistema integrado, que determina o entendimento e valoriza as diversas perspectivas culturais e sociais dos estudantes e das suas famílias. Segundo Alarcão e Tavares (2010, p.37) “Neste cenário tomam-se em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação.” Com a finalidade de criar um ambiente favorável ao desenvolvimento harmonioso das aprendizagens atendendo às necessidades e interesses individuais dos discentes. O envolvimento entre os diversos indivíduos da comunidade educativa apresenta-se como indispensável para a progressão das aprendizagens. A supervisão pedagógica, segundo o modelo ecológico evidencia a importância do contexto social, cultural e ambiental na prática docente.

Neste cenário, a supervisão, como processo enquadrador da formação, assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interação com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional (Alarcão & Tavares, 2010, p.37).

(...)”. No modelo ecológico, o supervisor manifesta uma abordagem mais ampla, que implica a observação e avaliação de diversos fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Assume o compromisso potencializador do processo de compreensão, da influência dos fatores externos na prática pedagógica do docente. Agindo como um intermediário entre o professor, os alunos, as famílias e outros profissionais implicados no processo educativo, a fim de possibilitar uma abordagem holística da educação. Em concordância com Alarcão e Tavares (2003, p.37) “Estes três factores – actividades, papéis, relações interpessoais - são determinantes para o desenvolvimento humano e profissional (...)”. O supervisor auxilia o professor a identificar recursos e oportunidades disponíveis no ambiente educativo, tais como as interações com a comunidade educativa e as atividades extracurriculares, para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, a fim de promover

uma posição mais integrada e inclusiva da educação, atuando conjuntamente como um mediador na relação entre a escola e a comunidade. Neste modelo, as funções do supervisor incluem: a observação, identificação, avaliação, orientação e mediação. O supervisor observa a circunstância em que o processo de ensino-aprendizagem se processa, abrangendo os espaços escolares, a comunidade, a cultura local, os aspectos socioeconômicos dos alunos, entre outros fatores. O supervisor identifica os fatores que possam estar a influenciar o processo de ensino-aprendizagem, avalia o desempenho do docente, considerando os fatores ambientais. Suportado na observação e avaliação, o supervisor orienta o professor na pesquisa e orientação de soluções para os problemas identificados. Neste paradigma, o supervisor procede como um intermediário entre a escola e a comunidade, possibilitando o estabelecimento de parcerias e garantindo que as necessidades comunitárias sejam resolvidas.

Modelo Dialógico

O modelo dialógico valoriza a importância da comunicação e da interação entre o supervisor e o docente, determinando no diálogo um fator decisivo para a evolução dos processos de ensino e aprendizagem.

(...) realça a análise dos contextos, antes da do professor, valorizando o papel da linguagem no diálogo comunicativo, na construção da cultura profissional e no respeito pela alteridade assumida na atenção a conceder à voz do outro e na consideração de supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional (Alarcão, in Rangel, 2001 citados por Gaspar et al., 2012, p.34).

Neste paradigma, o supervisor pedagógico e o professor mantêm uma relação de confiança baseada no diálogo permanente, respeitam-se e trabalham juntos para identificar as carências dos estudantes e deste modo desenvolver estratégias educativas eficazes. O foco deste modelo é a progressão da reflexão crítica do docente comparativamente às suas práticas pedagógicas, incentivando-o na procura constante e no aperfeiçoamento. O modelo dialógico apresenta-se propício ao desenvolvimento de um sistema de cooperação e permuta de experiências entre os profissionais envolvidos. Através da comunicação, o supervisor pode orientar, sugerir e apresentar o feedback construtivo ao professor, além de ajudá-lo a identificar e superar dificuldades encontradas no decorrer deste percurso. Em contrapartida, o docente pode expressar as suas preocupações, partilhar as suas ideias e procurar soluções com o auxílio e orientação do supervisor. Sendo isto, a abordagem dialógica promove a

autonomia do professor perante a ação de desenvolvimento profissional e simultaneamente contribui para a melhoria da qualidade do ensino. No contexto de um modelo dialógico, o papel do supervisor alicerça-se no fornecimento de orientações e suporte educativo durante a interação com o docente. O objetivo estrutura-se na promoção da aprendizagem, maximizando os benefícios educativos. Atendendo às particularidades do modelo dialógico, a função do supervisor inclui a criação de uma relação colaborativa com o professor, baseada no diálogo, respeito e confiança mútua. Tal como refere Silva (2014, p.43) “O supervisor deve assumir um estilo colaborativo, facilitador do diálogo que desconstrói teorias e práticas para as analisar conjuntamente”. Existe o cuidado de incentivar a reflexão sobre a prática educativa, crenças e valores e a promoção da compreensão da relação entre a prática pedagógica e os contextos sociais e culturais. Surge a construção de um conhecimento coletivo para ambos (professor e supervisor), através da partilha de saberes e experiências. Neste modelo, o supervisor deve incentivar o docente a experimentar novas formas de agir em ambiente de sala de aula, procurando melhorar continuamente o processo de ensino-aprendizagem. Proporcionar um ambiente seguro, no qual o professor se expressa livremente, disponibilizar uma estrutura de apoio que permita enfrentar de forma determinada os desafios da prática pedagógica e acompanhar o processo de implementação das alterações previstas, avaliando os resultados e concomitantemente regulando as convenções necessárias para alcançar a melhoria constante no processo de ensino-aprendizagem.

Modelo Integrador

O modelo integrador objetiva unificar diversos modelos e estratégias de supervisão, visando o aprimoramento da prática pedagógica do docente. O supervisor procura combinar diferentes conceções teóricas e abordagens metodológicas, com o desígnio de criar um paradigma mais abrangente e eficaz da supervisão pedagógica. Este modelo assenta na ideia de que a supervisão deve ter características associadas à flexibilidade e adaptabilidade das carências do docente e do enquadramento educativo, em que se encontram inseridos. O supervisor aplica distintas estratégias de supervisão, tais como: a observação direta, feedback, entrevista, análise de materiais didáticos, entre outras, a fim de assimilar a prática pedagógica apresentada pelo docente e identificar as áreas onde ele pode evoluir. É um trabalho desenvolvido em articulação e colaboração com o professor, no sentido de inferir

as suas necessidades e expectativas relativamente ao processo de supervisão pedagógica. O supervisor pode utilizar diversos modelos de supervisão, sendo eles: o modelo clínico, o modelo reflexivo, o modelo dialógico, entre outros, com a intenção de agilizar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente.

(...) supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa, profissional (Alarcão & Tavares, 2010 citados por Silva, 2014, p.31).

Este modelo enfatiza a relevância da abordagem holística da supervisão, considerando as diferenciadas dimensões da prática pedagógica, tais como: o conteúdo, a metodologia, a relação com os alunos, a estruturação do tempo e do espaço, entre outros. Legitima a necessidade de compreender a complexidade da prática pedagógica e trabalha com o professor para identificar estratégias eficazes que promovam o sucesso e a qualidade educativa.

2.4. A Importância da Supervisão Pedagógica

A supervisão pedagógica é um elemento fundamental no sistema educativo, exercendo um papel crucial na melhoria da qualidade do ensino e no desenvolvimento da prática letiva. Segundo Vieira “(...) a supervisão tal como o nome indica pressupõe uma “super Visão”, um olhar diferente, a visão do sentido, isto é, a direção que se deve conceder às práticas educativas: a transformação pessoal e social” (2006, citado por Gomes & Vieira, 2015, p.753). É uma ação que visa promover a reflexão, a colaboração e a evolução contínua das práticas pedagógicas, de forma a estarem em concordância com as melhores abordagens educativas e necessidades dos alunos. De acordo com Alarcão e Roldão “De natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, a supervisão parece constituir assim o alicerce para a construção do conhecimento profissional (...)” (2008 citado por Gomes & Vieira, 2015, p.754).

Os supervisores pedagógicos têm a tarefa de observar as aulas, fornecer feedback construtivo aos professores e colaborar com eles no desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficientes. Atendendo aos autores “(...) a relação que se estabelece entre dois profissionais num processo superviso não deve ser encarada como unilateral e diretiva, mas sim como

um processo conjunto de (des)(re)construção do conhecimento profissional baseado numa colegialidade horizontal, reflexiva e democrática” (Alarcão & Roldão, 2008 citado por Gomes & Vieira, 2015, p. 756). Esta atitude contribui para a melhoria do ambiente educativo, assim como fortalece a confiança e o profissionalismo dos educadores, apoiando a atualização constante do ensino e acompanhando as mudanças das necessidades educativas. Além do mais, a supervisão pedagógica promove um ambiente colaborativo. Através da orientação de supervisores experientes, os professores beneficiam com a partilha de ideias e a oportunidade de experienciar novas e diferentes abordagens pedagógicas. Para Rosa e Santana (2013, p.48) “O supervisor, na atual realidade, é capaz de pensar e agir com inteligência, equilíbrio, liderança e autoridade, qualidades essas que requerem habilidades para exercer suas atividades de forma responsável, eficaz e comprometida”. A supervisão cria uma cultura de aprendizagem contínua que favorece todos os envolvidos no processo educativo. “Exercer a função Supervisão Pedagógica vai além do previsto no papel e para cumprir esta tarefa é preciso exercer a inteligência emocional intrínseca em cada ser (...)” (Rosa & Santana, 2013, p.46). Uma das maiores virtudes da supervisão pedagógica é a sua capacidade de promover um ambiente educativo eficaz. Supervisores experientes podem identificar desafios específicos enfrentados pelos docentes e alunos, intervindo de maneira personalizada. Para Rosa e Santana “(...) o papel do supervisor escolar é importante entre os professores, os alunos e os pais para que problemas relacionados à aprendizagem e a determinados comportamentos possam ser mediados de maneira efetiva e qualitativa” (2013, p.50). Ao abordar esses problemas de forma proativa, a supervisão pedagógica ajuda a melhorar o desempenho dos docentes e conseqüentemente a qualidade do ensino. Contudo, é importante que a supervisão pedagógica seja exercida de forma construtiva. Os supervisores devem agir como parceiros de desenvolvimento. É fundamental criar um ambiente de confiança e apoio mútuo, no qual os docentes se sintam à vontade para partilhar as suas preocupações e procurar orientação. De acordo com Rosa e Santana (2013, p.47) “Quanto mais tranquila e equilibrada for a relação interpessoal entre os integrantes da escola, maior é a possibilidade de bons resultados no campo pedagógico, possibilitando uma melhoria do processo ensino aprendizagem junto aos alunos”. A supervisão pedagógica contribui significativamente para a inovação do sistema educativo. “A redescoberta da supervisão na década de 1990 aponta para a figura do supervisor como necessária para que as mudanças almejadas em educação sejam bem-sucedidas” (Rosa & Santana, 2013, p.50).

Aquando do incentivo da experimentação e implementação de novas abordagens, os supervisores ajudam a criar um ambiente propício à criatividade e à adaptação constante das necessidades evidenciadas pelos alunos. Num mundo em constante evolução, onde a tecnologia ganhou a sua relevância, a diversidade de aprendizagens é cada vez mais uma realidade, neste sentido a supervisão pedagógica torna-se essencial para garantir que as práticas de ensino se encontrem alinhadas com as expectativas do quotidiano. De acordo com Rosa e Santana “(...) a supervisão, na atualidade, visa uma escola que seja o espaço no qual os educadores possam manter uma relação dialética entre si e com a sociedade, colaborando, assim, com a transformação e a melhoria da sociedade e do ensino” (2013, p.50). Outro aspeto fundamental é o suporte emocional e psicológico que a supervisão pedagógica pode oferecer. Os professores enfrentam desafios emocionais com relativa frequência, lidando com situações complexas que envolvem os seus alunos. Para Alarcão e Tavares “(...) é fundamental que os professores dialoguem sobre os seus sucessos e insucessos, partilhem experiências entre si cruzando olhares que permitem confrontar aquilo que fazem com aquilo que pensam que fazem” (2010 citado por Gomes e Vieira, 2015, p.759). A supervisão pedagógica oferece uma orientação, mas também cria um espaço seguro para lidar com essas situações. Atendendo ao exposto, a supervisão colaborativa é uma abordagem que ganha cada vez mais destaque no campo educativo. É uma prática em que os supervisores e professores trabalham em conjunto de forma cooperativa e reflexiva. De acordo com Gomes e Vieira (2015, p.756) “A evolução verificada no âmbito da supervisão pedagógica e a emergência da sua faceta colaborativa e reflexiva contraria a solidão do professor em busca do seu desenvolvimento pessoal e profissional”. Em vez de ser uma avaliação unidirecional, é um processo de diálogo e cooperação destinado a melhorar a qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional docente. Para Nérice “O supervisor deixou de ser fiscal do processo pedagógico e passou a ser concebido como o articulador desse mesmo processo” (1990 citado por Rosa & Santana, 2013, p.53). Este paradigma valoriza a experiência e os conhecimentos de todos os agentes educativos, reconhecendo os docentes como os principais agentes promotores da mudança em sala de aula. Quando os docentes são envolvidos no processo de supervisão e têm a oportunidade de participar ativamente, esta ação contribui para o desenvolvimento de um ambiente de trabalho mais salutar e para o aumento da satisfação laboral. Segundo Boavida e Ponte “(...) para assegurar que o trabalho colaborativo tenha sucesso, é necessário que cada um dos elementos sinta que o seu envolvimento vale a

pena pelos benefícios que daí obtém, bem como pela forma como sente que contribui para o grupo” (2002, citado por Gomes & Vieira, 2015, p.761). Professores e supervisores trabalham juntos para um objetivo comum, promovendo uma cultura de apoio e parceria, contribuindo para um ambiente educativo mais homogêneo, onde todos se sentem comprometidos com a melhoria das aprendizagens. Para Rosa e Santana (2013, p.52) “O supervisor é o corresponsável pela construção de uma equipe escolar coesa, engajada e, sobretudo, convicta da viabilidade operacional das prioridades consensualmente assumidas e formalizadas na proposta de trabalho da escola”.

Em suma, a supervisão pedagógica desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação. Promove a colaboração, a reflexão e o crescimento profissional dos docentes, garantindo que as práticas de ensino estejam de acordo com as melhores abordagens educativas.

Ela se torna responsável pela formação continuada da equipe que trabalha direta ou indiretamente em sua área de atuação, pois está comprometida com o processo de ensinar, aprender e educar, acompanhando a aprendizagem plena do aluno e a regularização e registro da sua vida escolar (Rosa & Santana, 2013, p.53).

Não é apenas uma componente essencial do sistema educativo, mas também uma ferramenta poderosa para moldar o futuro. De acordo com os autores, “A nova perspectiva de supervisão escolar é baseada na participação, na cooperação, na integração e na flexibilidade” (Rosa & Santana, 2013, p.56). Portanto é essencial investir na implementação e promoção da supervisão pedagógica em todas as escolas do nosso país.

2.5. O Papel do Supervisor Pedagógico

Num momento, em que o mundo assiste à sua globalização e vivencia constantes desafios, impõe-se à escola o acompanhamento dessa mudança através de características reflexivas. Nesta visão mais holística sobre a aprendizagem, o supervisor pedagógico desempenha um papel fundamental, apoiando, orientando os docentes e colaborando de forma a aperfeiçoar a qualidade do ensino. “O supervisor poderá assumir um estilo de liderança partilhada, proporcionando poder e conhecimento, no que respeita às características do líder necessárias aos órgãos colegiais” (Gaspar et al., 2012, p.47). Para Alarcão e Tavares “(...) o supervisor tem de desenvolver nos supervisionados capacidades e atitudes, tendo em conta a qualidade e a excelência reforçando a ideia de que a supervisão é uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (2007 citado por Prates et al., 2010, p.23).

A função do supervisor pedagógico apresenta-se crucial para que o docente desenvolva as suas ações entre o conhecimento, a reflexão e a ação. Em concordância com os autores “(...) a prática pedagógica reflexiva exige colaboração entre os professores, que devem dinamizar e gerir de forma integrada e colaborativa os seus processos de actuação tornando-se investigadores reflexivos da sua prática” (Prates et al., 2010, p.25). A ação do supervisor altera-se atendendo às necessidades específicas de cada instituição escolar.

A ação do supervisor ao longo de todo o processo de supervisão deve funcionar como fonte de “orientação e encorajamento na planificação e avaliação crítica de um caminho que vai sendo (re)definido à medida que se avança, mas que não pode ser totalmente previsto à partida (Vieira, 2010 citado por Louro, 2012, p.10).

O objetivo primordial é promover o sucesso educativo, apoiando os professores e desta forma colaborar para a evolução do estado da educação. Em conformidade com as autoras, “O supervisor é um líder que assume, também, funções de regulador. É um líder porque se focaliza no crescimento da capacidade e na qualidade pedagógica da escola assim como no suporte académico oferecido ao estudante” (Gaspar et al., 2012, p.52). Um supervisor pedagógico deve apropriar-se de um conjunto de conhecimentos e capacidades que lhe possibilitem desempenhar de forma efetiva e coerente as funções que lhe são atribuídas.

(...) supervisor deve conhecer bem a organização em que trabalha, os membros e os grupos, as estratégias de desenvolvimento institucional e profissional, as metodologias de investigação-ação e de avaliação da qualidade, as políticas educativas; possuir qualidades de observação e análise, interpretativas e avaliativas, comunicativas e relacionais, pois a atividade supervisiva deve sempre basear-se no respeito mútuo, no reconhecimento do trabalho e das potencialidades de cada um (Correia & Seabra, 2014, p.4).

É essencial que o supervisor seja capaz de atualizar de forma constante os seus conhecimentos, de modo que se mantenha informado sobre as atualizações do cenário educativo. Atendendo ao supracitado, o papel do supervisor vai adquirindo outra relevância sendo, cada vez mais, considerado importante perante a qualidade do ensino. A imagem do professor isolado na sua sala de aula deverá ser abandonada e dar lugar a uma conceção de união em que todos os intervenientes educativos contribuem para um coletivo comum, rumo ao sucesso educativo. A conceção de uma escola onde a partilha seja uma constante integra uma condição basilar para a edificação de uma consistente organização. “As aprendizagens em equipa, permitem o desenvolvimento de qualidades que correspondem a mais do que a soma individual das partes” (Prates et al., 2010, p.26).

Mediante as funções descritas, consideramos que os supervisores devem estar atentos à problemática que se apresenta nesta dissertação, a articulação vertical entre o 1º e 2º CEB, de forma a conhecer a realidade dos alunos e das suas famílias, no sentido de conseguir auxiliar no processo de transição, identificando e respondendo de forma atempada e eficaz, evidenciando uma postura de investigação-ação. Devem também cooperar e apoiar os professores, objetivando uma melhoria do ensino, que se refletirá no envolvimento dos agentes educativos e no comprometimento com a melhoria das aprendizagens.

II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Fundamentos Metodológicos

Os fundamentos metodológicos assentam em bases teóricas e conceituais que sustentam as opções e abordagens metodológicas assumidas na investigação. Para Coutinho (2011, p.22) “Metodologia”, “métodos” e mesmo “técnicas” são termos que surgem na literatura para designar os diversos meios que ajudam e/ou orientam o investigador na busca do conhecimento (...). Descrevem os princípios, os procedimentos e as estratégias que serão empregues para recolher, analisar e interpretar os dados, assim como para responder às questões de investigação. De acordo com Coutinho (2011, p.254) “O capítulo *Metodologia* destina-se a dar informação sobre os procedimentos gerais usados na pesquisa empírica, os instrumentos utilizados e relatar a maneira como os dados foram recolhidos”.

O foco dos fundamentos metodológicos é fornecer uma estrutura e as diretrizes para o planeamento e a execução da investigação. Segundo o autor, “(...) o objetivo da metodologia é ajudar a compreender, no sentido mais amplo do termo, não os resultados do método científico, mas o próprio processo em si” (Coutinho, 2011, p.23).

Para Bisquerra os métodos de investigação “constituem um caminho para chegar ao conhecimento científico, (sendo) o conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para alcançar os fins da investigação” (1989 citado por Coutinho, 2011, p.22). Referem-se aos princípios básicos que regem a seleção e execução das técnicas e procedimentos e incluem: rigor científico, objetividade, replicabilidade, validade e precisão. Em concordância com Coutinho “(...) a “metodologia” tem sempre um sentido mais amplo que o “método”, porque questiona o que está por trás, os fundamentos dos métodos, as filosofias que lhes estão subjacentes e que (...) influem sempre sobre as escolhas que faz o

investigador” (2011, p.22). São fundamentais no garante da qualidade e confiabilidade da investigação e para permitir que os resultados possam ser generalizados (se for caso disso), para além da amostra estudada. Garantindo que os resultados obtidos sejam coesos, relevantes e contribuam para o desenvolvimento do conhecimento na área da pesquisa. Coutinho (2011, p.23) afirma que “A metodologia (...) procura descrever e analisar os métodos, alertar para os seus limites e recursos, clarificar os seus pressupostos e consequências, relatar as suas potencialidades nas zonas obscuras das fronteiras do conhecimento”. O estudo que pretendemos desenvolver enquadra-se nos critérios de estudo de caso exploratório, com particularidades interpretativas. “O estudo de caso é frequentemente referido como permitindo estudar o objeto (caso) no seu contexto real, utilizando múltiplas fontes de evidência (qualitativas e quantitativas) e enquadra-se numa lógica de construção de conhecimento, incorporando a subjetividade do investigador” (Meirinhos & Osório, 2010, p.64). O estudo de caso de carácter exploratório patenteia-se como um método particularmente holístico, que procura entender a investigação e/ou a realidade em toda a sua plenitude. Estuda problemas pouco conhecidos e perspetiva definir hipóteses para futuras investigações. A aplicação e análise pressupõe o estudo como um todo e não somente como elementos unitários, segundo Coutinho e Chaves (2002, p.223) “O estudo do caso é um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: “o caso””.

3.2. Contextualização do Design Metodológico

O design metodológico refere-se ao processo de planeamento e organização das estratégias e procedimentos que foram utilizados numa investigação. Engloba a seleção e a descrição pormenorizada das abordagens, métodos e técnicas que foram utilizadas para a recolha, tratamento e análise dos dados, bem como a justificação para a sua seleção. O design metodológico é uma etapa crucial na pesquisa, uma vez que demarca a estrutura central e o caminho a seguir de forma a poder responder à questão da investigação. Estabelece o suporte para a recolha, tratamento e análise dos dados, atestando que a pesquisa seja guiada de forma metódica, rigorosa e fiel. Os elementos considerados comuns e que determinam o design metodológico, podem ser: tipo de pesquisa; amostra e/ou participantes do estudo; instrumentos, procedimentos e análise de recolha de dados e considerações éticas

relacionadas com a proteção de dados, consentimento informado, confidencialidade, privacidade e outros aspetos relevantes relativamente aos participantes do estudo.

O design metodológico diversifica-se mediante a natureza da investigação, os objetivos do estudo, o contexto da investigação... deve ser meticolosamente planificado e documentado de forma a assegurar a viabilidade e confiabilidade dos resultados obtidos. Proporciona uma disposição organizada para o desenrolar da pesquisa, define as etapas a serem seguidas, identifica os procedimentos de recolha e análise de dados e aclara as estratégias para interpretar os resultados. Um design metodológico bem conseguido ajuda a responder à questão de investigação, é fundamental para garantir a validade e confiabilidade dos resultados da pesquisa, permite controlar e manipular as variáveis relevantes para a investigação e possibilita a replicação do estudo por outros investigadores.

Esta investigação procurou compreender a existência, identificação e pertinência de modelos de supervisão pedagógica no processo de articulação vertical, entre os 1º e 2º CEB, mais concretamente na disciplina de Matemática. Através da reflexão resultante do feedback do universo da pesquisa e mediante a análise de conteúdo dos instrumentos de recolha de dados, pretendemos encontrar fundamentos que divulgassem conclusões consistentes e concretas. Face ao exposto passamos a exibir de uma forma sucinta, o quadro esboçado para a apresentação do design metodológico da investigação em curso.

Objetivos	Instrumentos de Recolha de Dados	Participantes/Fontes
Analisar que modelos de supervisão suportam a articulação vertical entre os dois ciclos do ensino Básico (1º e 2º), na disciplina de Matemática.	Inquérito por questionário Entrevista semiestruturada Análise documental	Docentes do 1º Ciclo (Grupo 110); Docentes do 2º Ciclo da disciplina de Matemática (Grupo 230); Coordenador do Departamento 1º CEB; Coordenador do Departamento de Matemática 2º CEB; Diretor do Agrupamento.
Aferir conceções dos docentes de 1º e 2º ciclos relativamente à articulação vertical, na disciplina de Matemática.	Inquérito por questionário	Docentes do 1º Ciclo (Grupo 110); Docentes do 2º Ciclo da disciplina de Matemática (Grupo 230).

Caracterizar concepções dos docentes de 1º e 2º ciclos relativamente aos modelos de supervisão, durante o processo de articulação vertical, na disciplina de Matemática.	Entrevista semiestruturada	Coordenador do Departamento 1º CEB; Coordenador do Departamento de Matemática 2º CEB; Diretor do Agrupamento.
Descrever perceções dos docentes de 1º e 2º ciclos relativamente às atitudes facilitadoras da articulação vertical, na disciplina de Matemática.	Inquérito por questionário Entrevista semiestruturada	Docentes do 1º Ciclo (Grupo 110); Docentes do 2º Ciclo da disciplina de Matemática (Grupo 230); Coordenador do Departamento 1º CEB; Coordenador do Departamento de Matemática 2º CEB; Diretor do Agrupamento.
Descrever perceções dos docentes de 1º e 2º ciclos relativamente a atitudes que dificultam a articulação vertical, na disciplina de Matemática	Inquérito por questionário Entrevista semiestruturada Análise documental	Docentes do 1º Ciclo (Grupo 110); Docentes do 2º Ciclo da disciplina de Matemática (Grupo 230); Coordenador do Departamento 1º CEB; Coordenador do Departamento de Matemática 2º CEB; Diretor do Agrupamento.
Propor um conjunto de linhas orientadoras de ações que minimizem impactos negativos desta transição.	Inquérito por questionário Entrevista semiestruturada	Docentes do 1º Ciclo (Grupo 110); Docentes do 2º Ciclo da disciplina de Matemática (Grupo 230); Coordenador do Departamento 1º CEB; Coordenador do Departamento de Matemática 2º CEB; Diretor do Agrupamento.

Quadro 3.1: Estrutura sintetizada do Design Metodológico da Investigação.

Fonte Própria.

3.3. Questão de Investigação

A questão de investigação é também definida como a pergunta de partida. É a essência de qualquer pesquisa e figura a pergunta que o investigador procura responder no decurso do

seu estudo. É formulada com base nos objetivos da investigação e orienta todo o processo de pesquisa. Para Quivy e Campenhoudt, “O procedimento metodológico (...) tem como primeira etapa “a pergunta de partida” que corresponde, *stricto sensu*, à questão da investigação” (2003 citados por Santos et al., 2019, p.54). Deve ser clara e precisa de forma a serem evitadas ambiguidades. Deve abordar uma temática significativa relacionada com o contexto da pesquisa, revelando pertinência teórica, de forma que contribua para o progresso do conhecimento.

Para ser clara, deve ser precisa, concisa e unívoca; para ser exequível, deve ser realista; e para ser pertinente, deve ser uma verdadeira pergunta, abordar o estudo do que existe, basear o estudo da mudança no funcionamento e ter uma intenção de compreensão dos fenómenos (Quivy & Campenhoudt, 2003 citados por Santos et al, 2019, p.54).

A questão de investigação ajuda a delimitar a finalidade da pesquisa e a orientar a recolha e tratamento dos dados. É fundamental que seja objetivamente formulada para que o investigador consiga desenvolver estratégias adequadas de forma a responder à pergunta ao longo do processo de pesquisa. A questão de investigação desempenha um papel crucial na pesquisa, fornecendo uma direção focada nos objetivos da investigação. Ajuda a garantir que a pesquisa seja orientada de forma organizada, pertinente e com o intuito de responder a uma base sólida. De acordo com Carmo e Ferreira “A formulação de uma questão ou de um conjunto de questões iniciais é um procedimento que (...), orienta a recolha da informação” (1998 citados por Santos et al., 2019, p.55). Esta dissertação emergiu da questão primordial com o intuito de compreender “De que forma(s) se estabelece(m) a articulação vertical entre o 1º e o 2º CEB na disciplina de Matemática, num agrupamento de escolas e que modelos de supervisão se identificam nesse processo?”

3.4. Objetivos do Estudo

Os objetivos do estudo são os desígnios que uma investigação procura alcançar.

O objetivo geral de uma investigação deve ser enunciado na fase inicial da investigação, logo que estabelecido o objeto de estudo. Isto porque dá uma orientação sobre o tipo de estudo a efetuar, as variáveis em equação e, ainda, sobre as hipóteses a formular, caso existam (Santos et al., 2019, p.52).

Os objetivos de investigação definidos constituem um fator norteador para a realização da investigação. Devem ser definidos de forma clara, mensurável e realista, para que possam ser avaliados se foram ou não alcançados. Devem ser concordantes com a problemática de investigação, para que o estudo seja coerente e produza resultados de elevada significância.

A definição dos objetivos específicos de investigação é um processo que deve prender a atenção do investigador, uma vez que estes serão instrumentais para o conhecimento e para a avaliação do sucesso da investigação, isto é, se estes objetivos estiverem bem formulados e se no decurso do processo forem atingidos, está-se na presença de uma investigação bem-sucedida (Santos et al., 2019, p.58).

Neste estudo analisaremos a existência de modelos de supervisão pedagógica facilitadores da articulação vertical (1º e 2º CEB), mais concretamente na disciplina de Matemática. Mediante o exposto, os objetivos definidos para o desenrolar do nosso estudo apresentam-se em figura infra.

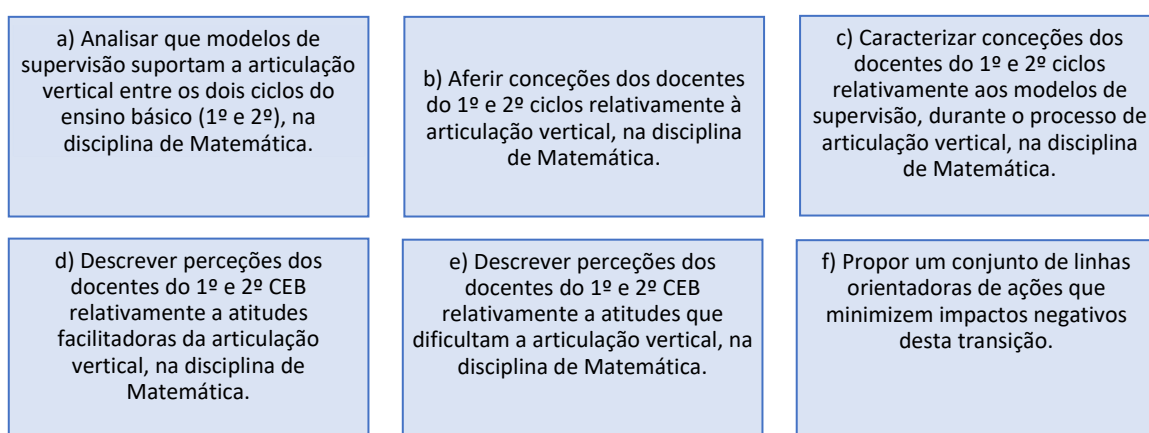


Figura 3.1: Representação dos Objetivos da Investigação

Fonte própria.

3.5. Natureza do Estudo

À combinação de elementos de pesquisa qualitativa e quantitativa denominamos de metodologia mista. “Teddlie e Tashakorri consideram que a principal razão que leva um investigador a utilizar uma abordagem mista (MM) deve ser sempre a de proporcionar uma melhor compreensão do fenómeno que está sob investigação” (2009 citados por Coutinho, 2014, p.404). Nesta abordagem, tanto os dados qualitativos como os dados quantitativos são recolhidos, analisados e integrados com a intenção de obter uma compreensão mais completa e aprofundada do fenómeno em estudo. “Habitualmente considera-se que um processo completo de inquirição deve começar por uma fase qualitativa, sob a forma de entrevistas não directivas ou estruturadas, a que se segue uma fase quantitativa” (Ghiglione & Matalon, 1997, p.105). Na metodologia mista, o investigador procura combinar as vantagens e as conceções da pesquisa quantitativa e qualitativa. Esta abordagem oferece várias vantagens

ao estudo, pois permite que o investigador explore a complexidade de um problema, utilizando tanto aspetos mensuráveis quanto aspetos subjetivos. Além do mais, permite uma validação cruzada dos resultados, uma vez que são utilizados diferentes métodos de recolha e análise de dados. Esta característica ajuda a aumentar a confiabilidade e a validade dos resultados. A opção pela utilização de uma metodologia mista depende da natureza do problema da pesquisa, dos objetivos do estudo e dos recursos disponíveis. Perante um estudo de pesquisa mista, o investigador deve planejar cautelosamente a combinação de métodos e a integração dos dados.

Reichardt e Cook alertam (...), para os desafios que a utilização conjunta dos dois referenciais coloca, já que as implicações são de natureza teórica, uma vez que ambos partem de bases ou pressupostos diferentes acerca da realidade social e da própria natureza da realidade de onde os dados são recolhidos (1979 citados por Coutinho, 2014, p.356).

Com a pretensão de responder aos objetivos de investigação propostos, o nosso estudo alicerçou-se na metodologia mista utilizando em simultaneidade a pesquisa quantitativa através da recolha e análise dos inquéritos aplicados aos docentes do 1º CEB (grupo 110); aos docentes do 2º CEB, na disciplina de Matemática (grupo 230); na pesquisa qualitativa mediante a informação recolhida após a realização de entrevistas ao Diretor do Agrupamento de Escolas X, ao Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências, do 2º CEB e à Coordenadora do Departamento de 1º CEB e na recolha de dados atendendo à análise dos documentos orientadores do agrupamento, tais como: o Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Plano Plurianual de Atividades e Plano Curricular de Agrupamento.

3.6. Instrumentos de Recolha de Dados

Os instrumentos de recolha de dados são os elementos utilizados pelo investigador para recolher informações e dados de grande significância para o estudo. De acordo com Fortin (1999, p.22) “Decorrentes das questões colocadas, certas investigações implicam necessariamente uma descrição dos fenómenos em estudo, outras uma explicação sobre a existência de relações entre fenómenos ou ainda a predição ou o controlo dos fenómenos”. Os instrumentos de recolha de dados são planeados para a obtenção de informação de forma sistemática e objetiva, com o propósito de responder à questão de investigação. Para o autor, “Os métodos de investigação harmonizam-se com os diferentes fundamentos filosóficos que suportam as preocupações e as orientações de uma investigação” (Fortin, 1999, p.22).

Existem disponíveis vários instrumentos de dados, que podem ser aplicados em concordância com a natureza do estudo, objetivos, participantes, contexto da investigação e o tipo de dados a serem reunidos. Os instrumentos de recolha de dados mais comuns abrangem: questionários, entrevistas, observação, testes, análise de documentos, entre outros... Cada instrumento de recolha de dados possui vantagens e limitações. É fundamental para a evolução do estudo saber projetar e selecionar os instrumentos de recolha de dados meticulosamente, garantindo a sua validação, confiabilidade e adequação para o alcance dos dados necessários. Segundo Fortin (1999, p.23) “A investigação científica serve para descrever acontecimentos, verificar dados ou hipóteses, prever e controlar fenómenos. O rigor e a sistematização devem estar presentes em qualquer investigação”. Com a pretensão de responder aos objetivos da investigação propostos, optámos por utilizar diferentes instrumentos de recolha de dados, tais como: o inquérito por questionário, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Deste modo, priorizou-se o reforço de uma metodologia mista, uma vez que foram utilizados instrumentos de recolha de dados que se vinculam ao quantitativo em simultâneo com instrumentos de recolha de dados que se associam à investigação de natureza mais qualitativa. Em concordância com o autor “Quando se consideram os diferentes métodos de aquisição de conhecimento, constata-se o valor da metodologia científica no que concerne ao desenvolvimento do conhecimento” (Fortin, 1999, p.23).

Inquérito por Questionário

O termo “inquérito” pode corresponder aos mais diversificados contextos, contudo e de um modo geral refere-se a um processo de investigação com o desígnio de recolher informações, evidências ou opiniões sobre o assunto em estudo, de modo a poder esclarecer factos, auxiliar na deliberação de decisões e resolver problemas. Para Coutinho (2013, p.139) “O inquérito (...) pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual, dependendo do seu objetivo, mas todos os inquéritos envolvem sempre a administração de perguntas a indivíduos”.

O inquérito por questionário realizado para este estudo surgiu da pergunta de partida e foi-se desenvolvendo à volta da temática de investigação e respetivos objetivos. Este instrumento de recolha de dados passou por várias e diferentes fases, tais como: elaboração do inquérito, orientação e revisão por parte da orientadora e especialistas da Universidade

Aberta, aplicação do inquérito piloto junto de um grupo de professores não participantes no estudo principal, mas com características semelhantes, reajustes ao inquérito com base no feedback dos especialistas e participantes no questionário piloto, apreciação e parecer favorável da Comissão de Ética do Le@d, aplicação do inquérito aos participantes do estudo e análise dos resultados. O inquérito utilizado para o desenvolvimento deste estudo teve por base um guião orientador (consultar Anexo III), sustentado na elaboração do documento realizado pelo autor João Amado. Foi composto maioritariamente por questões fechadas de escolha múltipla, abrangendo um número reduzido de questões abertas (Anexo V). A estruturação deste inquérito partiu da definição dos objetivos propostos, sendo eles: i) Analisar que modelos de supervisão suportam a articulação vertical entre os dois ciclos do ensino básico (1º e 2º), na disciplina de Matemática; ii) Aferir conceções dos docentes de 1º e 2º ciclos relativamente à articulação vertical, na disciplina de Matemática; iii) Caracterizar conceções dos docentes de 1º e 2º ciclos relativamente aos modelos de supervisão, durante o processo de articulação vertical, na disciplina de Matemática; iv) Descrever perceções dos docentes de 1º e 2º CEB relativamente a atitudes facilitadoras da articulação vertical, na disciplina de Matemática ; v) Descrever perceções dos docentes de 1º e 2º CEB relativamente a atitudes que dificultam a articulação vertical, na disciplina de Matemática; vi) Propor um conjunto de linhas orientadoras de ações que minimizem impactos negativos desta transição. Encontrava-se, assim, estruturado em seis seções:

I- Dados pessoais e profissionais;

II – Modelos de supervisão perfeccionados;

III – Conceções dos docentes face à articulação vertical entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática;

IV – aspetos que facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática;

V – aspetos que limitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática;

VI – Estratégias que facilitam o processo de transição entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática.

A secção **I** - Dados pessoais e profissionais foi composta por definição de: sexo, idade, habilitações académicas, tempo de serviço, situação profissional e nível lecionado, as restantes secções foram constituídas de acordo com os objetivos suprarreferidos.

Faziam parte do inquérito quatro questões abertas, com a finalidade de possibilitar aos inquiridos apresentarem outras opções de resposta que não estivessem contempladas no questionário. Não foram apresentadas respostas às questões abertas. No agrupamento de escolas em estudo foram distribuídos 14 inquéritos por questionários aos docentes que constituem o grupo de 1º CEB (110) e 4 inquéritos por questionários aos docentes pertencentes ao grupo de 2º CEB de Matemática e Ciências (230). Com o Diretor ficou decidido que o período para responder aos inquéritos seria de duas semanas, com caráter flexível. Alguns docentes do 1º Ciclo evidenciaram alguma resistência, alegando que não tinham disponibilidade. Porém dada a relevância da investigação, o Diretor e a Coordenadora de Departamento do 1º CEB, em sede de Conselho Pedagógico promoveram a sensibilização e apelaram à importância da participação de todos os docentes no estudo. Após alguma relutância a grande maioria dos docentes decidiu participar. A totalidade dos questionários distribuídos fez a quantia de 18 inquéritos. Ao analisarmos a tabela 3.1 podemos verificar que 88,9% de inquéritos foram respondidos e 11,1% de inquéritos não foram respondidos.

Dos 14 questionários distribuídos aos docentes de 1º CEB, 12 foram respondidos e 2 não foram devolvidos. Dos 4 questionários distribuídos aos docentes de 2º CEB, todos foram respondidos. Desta forma, consideramos que a adesão dos participantes ao estudo se revelou francamente positiva.

Tabela 3.1: Questionários distribuídos e recebidos.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Questionários respondidos	sim	16	88,9	88,9
	não	2	11,1	100,0
	Total	18	100,0	

Inquérito Piloto por Questionário

O inquérito por questionário é um instrumento de dados que objetiva primordialmente a recolha de informação relacionada com a pergunta de partida. De acordo com Santos et al. (2019, p.75) “Esta técnica de recolha de dados é talvez a técnica mais usada no âmbito da investigação sociológica, de entre a diversidade de técnicas disponíveis”. O conceito “inquérito piloto” pode referenciar-se a diferentes contextos obedecendo aos ambientes em

que será aplicado. É a primeira versão de um questionário que é administrado a um grupo restrito de indivíduos, antes de ser aplicado a uma amostra maior. O objetivo da sua aplicabilidade é identificar possíveis problemáticas ou falhas nas questões registradas, na estruturação, na interpretação ou análise dos resultados. A fase de testes permite que o investigador proceda a adaptações e melhorias previamente à realização do estudo completo. Apresenta-se como uma etapa basilar no que respeita à testagem e redefinição dos procedimentos, antes de prosseguir para o estudo do universo da pesquisa.

Antes da aplicação definitiva do questionário deve-se realizar um pré-questionário ou pré-teste a uma pequena amostra de indivíduos da população inquirida (...), com a finalidade de verificar se: Todos os inquiridos compreenderam as questões do mesmo modo; as alternativas das questões fechada incluem todas as possibilidades de resposta; existem ou não, falhas na redação, questões inadequadas, tendenciosas e não respondidas; os inquiridos consideraram o questionário longo, aborrecido ou difícil (Santos et al., 2019, p.100).

O inquérito piloto utilizado para o desenvolvimento deste estudo teve por base um guião orientador, sustentado na elaboração do documento realizado pelo autor João Amado. Durante o mês de fevereiro (2023) foi realizada a validação do questionário piloto, através de uma amostra constituída por docentes que possuíam características semelhantes às dos professores que constituíram a amostra definitiva do estudo final. Sendo que participaram no preenchimento do questionário piloto 16 docentes, dos quais 10 docentes encontravam-se a lecionar o 1º CEB (grupo 110) e 6 docentes lecionavam no 2º CEB (grupo 230), no ano letivo de 2022/2023. Os docentes selecionados pertenciam a diferentes grupos de docência e diferentes agrupamentos, em virtude dessa diferenciação, a amostra foi constituída de forma aleatória. O público-alvo foi constituído maioritariamente pelo sexo feminino. Sendo que, dos 16 inquiridos apenas 1 pertencia ao sexo masculino. A aplicação do questionário piloto teve como objetivo analisar a clareza, o rigor, a credibilidade e a fiabilidade do instrumento proposto. Segundo Danna “(...) o teste piloto é uma estratégia metodológica que antecede o estudo propriamente dito, amparando, o pesquisador a validar o instrumento de pesquisa desenhado” (2012, citado por Dias & Silva, 2020, p.215). De acordo com o feedback obtido não houve a necessidade de reformular questões.

Entrevista Semiestruturada

À interação entre duas ou mais pessoas, em que existe um indivíduo com a função de indagar outros elementos denomina-se de entrevista. Segundo Silva et al. (2021, p.110) “A entrevista configura-se importante ferramenta para construir dados na pesquisa qualitativa”. A entrevista é uma técnica amplamente aplicada em distintos enquadramentos e áreas, tais como: jornalismo, recrutamento de pessoal, investigação, psicologia... pode assumir diferentes formatos, consoante o objetivo e o contexto em que é realizada. Alguns tipos de entrevista mais comuns são: entrevista não estruturada, entrevista estruturada, entrevista semiestruturada e entrevista em grupo. De acordo com Silva et al. (2021, p.110) “O/A investigador/a deve também optar por qual tipo de entrevista ele/a trabalhará para construir os dados, pois há três tipos principais de entrevistas: estruturadas, semiestruturadas e livre de roteiro”. Cada uma delas pode oferecer vantagens e desafios. A seleção do formato da entrevista varia de acordo com o contexto, a necessidade e a propensão do entrevistador e entrevistados implicados.

A entrevista propicia ao/à pesquisador/a um diálogo com os/as participantes da pesquisa a fim de descrever, relatar ou apresentar aspectos particulares do contexto investigado. Vale ressaltar que a finalidade das entrevistas estará sempre alinhada aos objetivos da pesquisa, enquanto os modos de realizá-la estão associados às escolhas metodológicas do/a autor/a (Silva et al., 2021, p.111).

A entrevista é um instrumento valioso para alcançar conhecimentos de forma direta e interativa. Propiciando o aprofundamento de perguntas específicas, a exploração de diferentes perspectivas e uma maior compreensão acerca da opinião e experiência do entrevistado.

Os dados construídos com base nas entrevistas dão ao/à pesquisador/a uma gama de informações com riqueza de detalhes acerca do contexto investigado e possibilita-o/a a interpretar os significados e os sentidos que os/as participantes deram para tal contexto (Silva et al., 2021, p.112).

É uma técnica flexível, adaptável que pode ser utilizada numa grande variedade de ocasiões e com diferentes finalidades. Citando Silva et al. (2021, p.114) “A abordagem qualitativa permite dialogar, criar sentidos e significados”. Desempenha uma função crucial na investigação, sendo essencial para a recolha de informações diretamente dos entrevistados. Algumas das principais razões para a utilização da entrevista numa investigação prendem-se com o facto de permitirem obter informações de forma pormenorizada sobre determinado assunto. Através da entrevista torna-se possível explorar e compreender diferentes

interpretações, ao entrevistar diferentes elementos existe a possibilidade de obter uma visão mais abrangente e completa sobre a pesquisa.

De acordo com o autor (...) uma das características da entrevista semi-estruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado (Manzini, 2004, p.6).

Durante a realização da entrevista, o entrevistador pode analisar a veracidade das informações defendidas pelo entrevistado, podendo proceder a uma comparação das declarações apresentadas pelos vários elementos envolvidos no estudo. Esta ação ajuda a identificar lacunas na investigação e a redefinir a linha condutora do estudo. A entrevista pode conduzir a novas descobertas, evidências ou informações que possam auxiliar no avanço da investigação. Através dela é possível estabelecer ligações entre os indivíduos e identificar vínculos relevantes para a investigação. Referenciando Silva et al. (2021, p.118) “Com o diálogo, o/a pesquisador/a pode obter informações que não são encontradas em documentos com riqueza de detalhes porque são informações oriundas da experiência e da vivência do/a participante do fenômeno educativo investigado”. Durante a entrevista, o entrevistador tem a possibilidade de poder avaliar a credibilidade dos entrevistados, observando a linguagem corporal, expressões faciais e a forma de agir. Citando os autores, “O pesquisador tem um papel fundamental para o entendimento de sua posição como entrevistador, flexibilizar a mesma, sem a comprometer, e analisar os dados com cautela” (Silva et al., 2021, p.5). À medida que a investigação avança, novos elementos podem ser descobertos de forma a complementar as informações já existentes, afirmando que a informação esteja permanentemente atualizada e adaptada aos cenários mais recentes. “Como destacam Dejonckheere e Vaughn, na entrevista semiestruturada, as perguntas complementares são tão importantes quanto as questões previstas em roteiro” (2019 citado por Guazi, 2021, p.7). A entrevista realizada para o desenvolvimento deste estudo partiu da formulação da questão de investigação e progrediu aludindo ao tema em estudo. À semelhança do inquérito por questionário, também a entrevista cumpriu várias fases, sendo elas: elaboração da entrevista, orientação e revisão por parte da orientadora, apreciação e parecer favorável da Comissão de Ética do Le@d, assinatura dos consentimentos informados, realização da entrevista aos intervenientes do estudo, organização, tratamento de dados e análise dos resultados.

Seguindo a linha da nossa investigação, considerámos que seria oportuno a realização da entrevista semiestruturada, uma vez que é uma técnica de recolha de dados com características de pesquisa qualitativa, que combina elementos de composição antecipada das perguntas com a oportunidade e flexibilidade de explorar assuntos de forma mais aprofundada. Permite ao entrevistador possuir uma lista de questões principais, e simultaneamente favorece a liberdade de perguntas adicionais ou o seguimento de diferentes direções, obedecendo às respostas e ao contexto. Para Silva et al. “(...) a entrevista semiestruturada é mais flexível, não sendo necessário seguir o roteiro rigorosamente, como na entrevista estruturada” (2021, p.119).

O guião de entrevista abrange os temas centrais a serem explorados durante a pesquisa, contendo as questões principais que fornecem uma estrutura para a realização da entrevista e garantem que os assuntos relevantes sejam abordados. Todavia, o entrevistador usufrui da liberdade de adaptar as perguntas em concordância com as respostas dos entrevistados, conjuntamente explorar tópicos emergentes ou efetivar perguntas de acompanhamento de forma a conquistar mais informação ou maiores esclarecimentos. A abordagem flexível que caracteriza a entrevista semiestruturada consente uma interação mais dinâmica entre os diferentes elementos (entrevistador-entrevistado), o que acarreta um entendimento mais detalhado dos assuntos em discussão. “As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto” (Boni & Quaresma, 2005, p.75). Além de que, a entrevista semiestruturada é reiteradamente utilizada na exploração de perceções, experiências e interpretações dos participantes, consentindo que expressem as suas opiniões, partilhem as suas vivências e conhecimentos pessoais.

Numa primeira fase do processo de investigação, foi elaborado um guião da entrevista composto pelo documento de Consentimento Informado e Esclarecido para a Investigação Científica (consultar Anexo VI), o qual visava a obtenção da autorização sobre a recolha e o tratamento dos dados fornecidos pelo entrevistado. Seguidamente surgiu a grelha orientadora do guião da entrevista, cuja elaboração foi baseada no guião orientador realizado por Amado (2009) (Anexo VII). O guião da entrevista encontrava-se organizado em 6 secções, tais como:

secção I - Dados pessoais e profissionais;

secção II – Modelos de supervisão percecionados;

secção III - Aspectos que facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática;

secção IV - Aspectos que limitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática;

secção V - Estratégias que facilitam o processo de transição entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática e por último a secção;

VI - Síntese e meta reflexão sobre a própria entrevista; agradecimentos.

Cada secção foi composta por um conjunto de perguntas, que permitiram a realização das entrevistas semiestruturadas de forma objetiva e flexível. Após a realização das entrevistas procedeu-se à sua transcrição. As três entrevistas realizadas aos docentes do Agrupamento de Escolas X (E1; E2; E3) encontram-se nos Anexos X; XI e XII, respetivamente. Seguidamente surgiu a necessidade de organizar toda a informação recolhida e desta forma elaborar uma grelha síntese, que denominamos de Sinopses das Entrevistas (Anexo IX). Este documento encontra-se estruturado em categorias e subcategorias, apresentado em quadro infra.

Sinopses das Entrevistas						
Categorias	Modelos de supervisão percecionados	Subcategorias				
		Conceções relativas à supervisão pedagógica	Conceções alusivas à função do supervisor pedagógico	Considerações sobre a função do supervisor pedagógico, no Agrupamento de Escolas X		
	Caracterizar conceções dos docentes	Conceções de acordo com a articulação vertical	Considerações relativas ao trabalho articulado entre o 1º e o 2º CEB	Evidências de articulação vertical identificadas, no Agrupamento de Escolas X	Conceções relativas à função do supervisor pedagógico face à articulação vertical, na disciplina de Matemática	
	Aspectos que facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular	Aspectos facilitadores da articulação vertical		Fatores identificados no Agrupamento de Escolas X, que facilitam a articulação vertical		

Aspetos que limitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular	Aspetos que limitam a articulação vertical	Constrangimentos identificados, no Agrupamento de Escolas X, face à articulação vertical
Estratégias que facilitam o processo de transição	Condições que promovem os índices de articulação vertical	Estratégias a implementar para facilitar a articulação vertical

Quadro 3.2: Sinopses das Entrevistas.

Análise Documental

A análise documental é utilizada em diferentes áreas do conhecimento. Esta técnica de recolha de dados tem como objetivo extrair informações relevantes e significativas partindo de documentos escritos, sejam eles: textos, imagens, áudios ou outras formas de registo. Para Sousa e Batista “(...) a análise documental, que se constitui como uma técnica de investigação em que o trabalho se centra na recolha de fontes documentais onde se encontram registados princípios, objetivos e metas” (2011, citados por Santos et al., 2021, p.29). A análise documental envolve várias etapas, técnicas específicas e a sua aplicação pode variar de acordo com o contexto e os objetivos da pesquisa. A primeira fase desta análise prende-se com a recolha e reunião dos documentos relevantes para a investigação, seguida da organização e catalogação de forma adequada para facilitar a análise posterior de toda a documentação agrupada. De acordo com Calado e Ferreira (2004, p.3) “A análise de documentos pode, então, ser interpretada como sendo constituída por duas etapas: uma primeira de recolha de documentos e uma segunda de análise, como a análise de conteúdos”. Muitas vezes, a quantidade de documentos disponíveis é extensa e nem todos se apresentam relevantes para a pesquisa. Deste modo, o investigador deverá realizar uma triagem e selecionar os documentos que serão analisados. Segundo os autores, “Frequentemente a quantidade de material documental é excessiva para o tempo que o investigador dispõe (...), ele é obrigado a escolher o que recolher e analisar” (Calado & Ferreira, 2004, p.5). A análise documental envolve a leitura atenta e constante dos documentos selecionados. É uma ferramenta essencial para a investigação, uma vez que permite explorar uma amplitude de fontes documentais, proporcionando uma abordagem sistemática para a recolha do conhecimento a partir dos documentos escritos, enriquecendo e reforçando o entendimento de uma determinada temática ou questão de investigação.

Para o desenvolvimento deste estudo, considerámos pertinente o recurso à análise documental, em que analisámos quatro documentos norteadores da ação educativa do Agrupamento de Escolas X, sendo eles: Projeto Educativo, Plano Plurianual de Atividades, Plano Anual de Atividades e Plano Curricular de Agrupamento, como passamos a explicitar.

3.7. Técnicas de Análise de Dados

Análise de Estatística Simples

A análise de estatística simples explana os processos de examinação e interpretação dos dados, utilizando métodos estatísticos elementares. Este tipo de análise é frequentemente utilizado para resumir características dos dados recolhidos como medidas de tendência central (média, mediana e moda) e medidas de dispersão (desvio padrão, amplitude e quartis). A análise de estatística simples é a organização para a análise de dados, visto que permite uma compreensão essencial das características desse conjunto. É utilizada num amplo campo de investigações, com o intuito de sintetizar e interpretar dados de modo direto e compreensível. Para a realização da análise de estatística simples organizámos e descrevemos os resultados a partir do instrumento de recolha de dados, utilizando o software SPSS, versão 29 Windows do SPSS Statistics, que possibilitou uma variedade de recursos auxiliando na análise, cruzamento e apresentação de dados. Referenciando os autores “(...), atualmente o IBM SPSS *Statistics*, é o *software* de manipulação, análise e apresentação de resultados de análise de dados, mais usados no mundo nas ciências sociais e humanas, bem como na biomedicina, ciências empresariais, de engenharia e econometria” (Marôco, 2011 citado por Santos et al., 2019, p. 110).

No que concerne à análise dos inquéritos por questionário, a cada questão foram aferidos os dados obtidos e fez-se a reflexão sobre os resultados apresentados, de modo a responder à questão de investigação. Descrevemos e analisámos os resultados das questões através da percentagem (P) e da frequência relativa (F). Os resultados desta investigação, resultantes do tratamento estatístico, foram apresentados em consonância com os objetivos definidos, de forma organizada e estruturada, para que fossem de fácil leitura e interpretação compreensível, de modo a permitir a elaboração de conclusões fundamentadas.

Numa primeira fase, reuniram-se todos os questionários preenchidos, em formato de papel, converteram-se todas as respostas em códigos numéricos, de forma a facilitar a análise quantitativa e a utilização do software SPSS Statistics, procedeu-se ao cálculo da

percentagem (P) e frequência relativa (F) para cada pergunta apresentada no questionário, obtendo deste modo uma visão geral das respostas. Para comunicar os dados e facilitar a sua visualização optou-se pela elaboração de tabelas, objetivando comunicar os resultados de forma precisa e perceptível. Para a apresentação dos dados pessoais e profissionais foram exploradas a relação entre duas variáveis, utilizando tabelas cruzadas e análise de correlação, para identificar possíveis associações entre as diferentes variáveis.

Numa etapa posterior, foram analisados os padrões encontrados nos dados, que nos permitiram alcançar conclusões sobre as respostas e interpretar o significado dos resultados mediante a questão de investigação. Por último, foram documentados os principais resultados da análise e identificadas possíveis recomendações para futuros estudos.

No sentido de complementar toda a informação, foi incluído, o conhecimento adquirido através da análise dos resultados das entrevistas e da pesquisa aos documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas X, desta forma pretendeu-se alcançar um cruzamento entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa. Esta abordagem mista possibilitou uma perceção mais abrangente do nosso objeto de estudo. A interseção da informação recolhida enriqueceu a investigação e divulgou informações que não podiam ser recolhidas somente pela pesquisa quantitativa.

Análise de Conteúdo

Atendendo aos autores, Calado e Ferreira (2005, p.8) “A análise de conteúdo pode considerar-se como um conjunto de procedimentos que têm como objetivo a produção de um texto analítico no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado”. É uma técnica utilizada para determinar padrões, tendências, significâncias e relações existentes no conteúdo analisado. Citando Vala (1986, p.101) “A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais”. Envolve a transformação do material da pesquisa em unidades de análise, como palavras, frases ou assuntos, para subsequente classificação e interpretação. Pode realizar-se de forma sistemática e objetiva, seguindo etapas definidas, ou de modo mais flexível, estando dependente dos objetivos e do contexto do estudo. A análise de conteúdo permite identificar informações relevantes presentes nos materiais investigados, pode ajudar a extrair dados específicos auxiliando na compreensão da situação investigada e na aquisição de conhecimentos fulcrais. Através da análise de conteúdo, os materiais pesquisados podem ser organizados e categorizados de forma a

simplificar o entendimento e a visualização dos dados recolhidos. Pode revelar evidências até então ocultas dos materiais investigados. Ao analisar pormenorizadamente as informações presentes nos documentos, podem emergir indícios que não seriam facilmente identificados por outras formas. Tal como refere Silva et al. (2005, p.74) “O método de análise de conteúdo aparece como uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso”. Essas pistas podem orientar o estudo para novos caminhos investigativos. A análise de conteúdo contribui para a compreensão do contexto em que os materiais foram produzidos e as possíveis intenções dos elementos envolvidos. Ao analisar textos, mensagens ou registos é possível interpretar o significado, intenções e estratégias inerente ao material analisado, fornecendo conhecimentos preciosos que apoiam a tomada de decisões durante a investigação. Perante um maior entendimento dos dados analisados, os investigadores podem avaliar evidências, equiparar informações e direcionar as suas ações de forma mais clarificada e assertiva.

As entrevistas realizadas para o desenvolvimento deste estudo foram sujeitas a análise de conteúdo de onde emergiram as seguintes categorias constituídas por: Modelos de supervisão perfeccionados; Caracterização das concepções dos docentes; Aspectos que facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular; Aspectos que limitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular e Estratégias que facilitam o processo de transição. E as subcategorias estruturadas em: Concepções relativas à supervisão pedagógica; Considerações sobre a função do supervisor pedagógico, no Agrupamento de Escolas X; Concepções de acordo com a articulação vertical; Considerações relativas ao trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB; Evidências de articulação vertical, identificadas, no Agrupamento de Escolas X; Concepções relativas à função do supervisor pedagógico face à articulação vertical, na disciplina de Matemática; Aspectos facilitadores da articulação vertical; Fatores identificados, no Agrupamento de Escolas X, que facilitam a articulação vertical; Aspectos que limitam a articulação vertical; Constrangimentos identificados, no Agrupamento de Escolas X, face à articulação vertical; Condições que promovem os índices de articulação vertical e Estratégias a implementar para facilitar a articulação vertical.

Análise por Triangulação

Para o desenvolvimento da investigação optámos por utilizar a análise por triangulação. A metodologia de triangulação é uma abordagem de pesquisa que visa obter viabilidade e confiabilidade mediante a combinação de diferentes métodos, fontes de dados ou perspectivas teóricas. Os autores destacam “A triangulação aparece como um conceito comum e importante na metodologia qualitativa e de estudos de caso” (Meirinhos & Osório, 2010, p.60). A designação “triangulação” é utilizada porque a análise pressupõe a existência de uma triangulação de evidências de forma a suportar as conclusões do estudo. A pesquisa por triangulação envolve a recolha e análise de dados de múltiplas fontes por intermédio de diferentes métodos para a obtenção de uma compreensão mais abrangente do fenómeno em estudo. “A triangulação é, segundo Stake, um processo que utiliza múltiplas perspectivas para clarificar significados, na medida em que observações adicionais podem ser úteis na revisão da interpretação do investigador” (1999 citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.60). Ao utilizar a metodologia de triangulação, os investigadores pretendem minimizar as limitações inerentes à utilização de um único método ou fonte de dados, procurando alcançar uma imagem mais explícita e completa do objeto em estudo.

Uma vez que consideramos que a metodologia de triangulação utiliza uma multiplicidade de fontes permitindo assegurar uma maior fiabilidade dos dados recolhidos. Mediante os instrumentos de recolha de dados selecionados, elaboramos e aplicamos o inquérito por questionário, a entrevista semiestruturada, a análise documental e fundamentamos o enquadramento teórico da dissertação, este último, sustentado na revisão bibliográfica. O facto de utilizarmos múltiplos instrumentos de recolha de dados, permitiu-nos obter diferentes perspetivas relativamente à temática estudada, bem como adquirir informação de carácter relevante. Deste modo, pretendemos que o processo de triangulação opere com o objetivo de suportar a credibilidade e a fiabilidade da investigação, responda de forma organizada e sistematizada às questões fundamentais e a aspetos intrínsecos à triangulação, de modo a cooperar com a sua aplicação e proporcionar descobertas para futuros estudos relacionados com a temática. De forma a alcançar uma maior fiabilidade dos resultados dos inquéritos recorreremos ao software SPSS, versão 29 Windows do SPSS Estatistics, com o intuito de permitir a eficaz realização de análises estatísticas de dados. As tabelas e quadros que compõem este estudo foram elaborados com o auxílio do programa Excel Microsoft versão 365, as figuras foram elaboradas com o auxílio das funcionalidades disponíveis no

software Word Office 365 possibilitando que os resultados fossem apresentados de forma estruturada, de leitura acessível e fácil interpretação.

3.8. Caracterização do Agrupamento de Escolas X

De acordo com o contexto físico do agrupamento, este situa-se num dos vários concelhos pertencentes ao distrito de Setúbal. Recebe crianças e jovens em idade escolar, maioritariamente residentes na freguesia onde se encontra situado e acolhe também alunos residentes das freguesias vizinhas. As freguesias pautam-se pela sua grande diversidade, no que concerne às suas características socioeconómicas, evidenciando nos estudantes um reflexo dessas assimetrias culturais e sociais. O agrupamento foi constituído no ano de 2004 e está sediado na Escola de 2º e 3º CEB. É composto por sete estabelecimentos de ensino, nomeadamente: 2 Jardins de Infância, onde funcionam 2 turmas do ensino Pré-escolar; 3 escolas de 1º CEB que lecionam 14 turmas; 1 escola de 1º CEB onde funcionam 1 turma de Pré-escolar e 2 turmas de 1º CEB; por último existe a escola sede que leciona o 2º e 3º CEB, onde funcionam 30 turmas. Todas as turmas deste agrupamento cumprem o horário normal. A faixa etária da população estudantil do agrupamento está compreendida entre os 3 e os 18 anos e frequentam o ensino diurno desde o Pré-escolar até ao 3º CEB. A distribuição da população discente, no ano letivo de 2020/2021, apresentava-se da seguinte forma: 54 alunos inscritos no ensino Pré-escolar, 284 alunos inscritos no 1º CEB, 223 alunos inscritos no 2º CEB e 353 alunos inscritos no 3º CEB, o que perfazia um total de 914 estudantes. A situação socioeconómica das famílias reflete-se no elevado número de alunos beneficiários da ASE. No ano de 2020/2021 existiam 173 alunos a beneficiarem do escalão A, 131 alunos que beneficiavam do auxílio do escalão B e 22 alunos que beneficiavam do escalão C, num total de 326 alunos que segundo os documentos oficiais do agrupamento correspondem a 35,7% do total da população estudantil. A organização e gestão do agrupamento encontram-se garantidas pela Equipa Diretiva (diretor, subdiretor, 2 adjuntos e 2 assessores), pelo Conselho Geral, pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Administrativo. Com o propósito de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades e com a intenção de promover o trabalho colaborativo, cooperam com o Conselho Pedagógico e Equipa Diretiva, as seguintes estruturas intermédias: Conselho de Docentes; Conselho de Educação Pré-escolar; Conselhos de Ano; Departamentos Curriculares; Conselhos de Turma; Conselhos de Diretores de Turma; Equipa Multidisciplinar de Apoio à Escola

Inclusiva; Serviços Especializados de Apoio Educativo; Equipa de Transição Digital; Equipa de Avaliação Interna; Bibliotecas Escolares; Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno; Assistentes Técnicas e Operacionais; Associação de Pais e Encarregados de Educação...

De forma a garantir resposta adequada aos alunos, o agrupamento dispõe de Oferta Formativa, através de diversos projetos, sendo eles: Projetos Pedagógicos; Centro de Apoio à Aprendizagem; Espaço “100 Dúvidas”; Assessorias Pedagógicas (coadjuvação, apoios educativos...); Projetos de Tutorias; Projeto de Flexibilidade Curricular; Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola/ Biblioteca Escolar no Plano de Ação Digital; AECs; Centro de Formação Náuticas/Canoagem... Para a realização destes projetos, o agrupamento conta com a participação da comunidade escolar, bem como com a cooperação, dinamização de um trabalho em rede e o desenvolvimento de parcerias com diversas instituições: Associação de Pais e Encarregados de Educação; Câmara Municipal; GNR; Juntas de Freguesias; Centro de Saúde; Equipa de Saúde Escolar; Centro Hospitalar; CERCIMB; CRI; RUMO; Escolas de Futebol; CPCJ; EMAT; RBE; PNL; SABE; Centro de Formação de Professores; Centro de Formação Desportiva Náutica; Bombeiros Voluntários e IGAC. O agrupamento estabeleceu um protocolo de colaboração com o CRI-CERCIMB, com o intuito de disponibilizar apoios no âmbito da Terapia de Fala, Terapia Ocupacional e Psicologia. Desta forma dispõe de alguns recursos humanos especializados, sendo eles: 3 docentes de Educação Especial, pertencentes ao grupo 910 e 1 psicólogo a tempo parcial.

3.9. Participantes do Estudo

O conjunto de elementos ou sujeitos que possuem características específicas e relevantes para o estudo em evolução, é designado como o universo da pesquisa. Este universo foi o ponto de partida para a constituição da amostra (dos participantes no estudo), que foi inquirida durante a recolha de dados. “Para Bravo (1998) a selecção da amostra num estudo de caso adquire um sentido muito particular, diríamos nós que é a sua *essência metodológica*” (1998 citado por Coutinho & Chaves, 2002, p.228). O objetivo deste conjunto é representar o universo da pesquisa de forma precisa e confiável, para que os resultados obtidos possam ser generalizados para todos os participantes da investigação. Segundo Coutinho (2014, p.369) “Num estudo qualitativo a amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população”.

A amostra do nosso estudo foi constituída por vários elementos de um Agrupamento de Escolas X que desempenham diferentes funções dentro da instituição, sendo eles: docentes do 1º CEB, pertencentes ao grupo 110; docentes do 2º CEB, da disciplina de Matemática, pertencentes ao grupo 230; o Diretor do Agrupamento; o Coordenador de Departamento do 1º CEB e o Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências do 2º CEB. Participaram todos os professores dos grupos 110 e 230 que lecionam no agrupamento em estudo (Agrupamento de Escolas X).

Tal como podemos observar na tabela 3.2 há uma predominância do sexo feminino (81,3%) em comparação com o sexo masculino (18,8%). Relativamente ao 1º ciclo constatamos que 83,3% dos inquiridos pertencem ao sexo feminino e 16,7% pertencem ao sexo masculino. No 2º ciclo apuramos que 75% dos inquiridos pertence ao sexo feminino e 25% dos inquiridos pertence ao sexo masculino.

Tabela 3.2: Caracterização dos Participantes do Estudo por Sexo.

		Sexo		Total	
		Feminino	Masculino		
Nível de ensino	1º ciclo	Frequência	10	2	12
		Percentagem	83,3%	16,7%	100,0%
	2º ciclo	Frequência	3	1	4
		Percentagem	75,0%	25,0%	100,0%
Total		Frequência	13	3	16
		Percentagem	81,3%	18,8%	100,0%

No que respeita à caracterização da amostra em função da idade, os dados recolhidos, apresentados de acordo com a tabela 3.3 evidenciam que a maioria dos participantes do estudo situa-se na faixa etária compreendida entre os 41 a 50 anos (56,3%), seguindo-se a faixa etária compreendida entre os 51 a 60 anos (37,5%) e por último a faixa etária com mais de 60 anos (6,3%). No que respeita às idades apresentadas pelos docentes de 1º ciclo de ensino podemos concluir que 37,5% situa-se no intervalo entre 41 a 50 anos e 37,5% situa-se no intervalo entre 51 a 60 anos. Relativamente ao 2º ciclo de ensino 18,8% dos inquiridos pertence à faixa etária entre 41 a 50 anos e 6,3% pertence à faixa etária com mais de 60 anos.

Tabela 3.3: Caracterização dos Participantes do Estudo em Função da Idade.

		Nível de ensino		Total	
		1º ciclo	2º ciclo		
Idade	41 a 50 anos	Frequência	6	3	9
		Percentagem	37,5%	18,8%	56,3%
	51 a 60 anos	Frequência	6	0	6
		Percentagem	37,5%	0,0%	37,5%
	mais de 60 anos	Frequência	0	1	1
		Percentagem	0,0%	6,3%	6,3%
Total		Frequência	12	4	16
		Percentagem	75,0%	25,0%	100,0%

Através da análise dos dados apresentados na tabela 3.4 podemos verificar que as habilitações académicas apresentadas pelos inquiridos são maioritariamente Licenciatura (75%), seguida do Bacharelato e Mestrado (ambos com 12,5%). No que respeita à análise por níveis de ensino, apuramos que no 1º ciclo: 56,3% dos inquiridos respondeu ter Licenciatura, 12,5% Bacharelato e somente 6,3% respondeu possuir o grau de Mestrado. Relativamente ao 2º ciclo 18,8% dos inquiridos respondeu ter Licenciatura e 6,3% respondeu possuir o grau de Mestrado. De acordo com os dados recolhidos um docente do 1º ciclo possui o grau de Mestrado, na área da Educação Especial e um docente de 2º ciclo possui o grau de Mestrado, na área de Administração e Gestão Escolar.

Tabela 3.4: Caracterização dos Participantes no Estudo em Função das Habilitações Académicas.

		Nível de ensino		Total	
		1º ciclo	2º ciclo		
Habilitações académicas	Bacharelato	Frequência	2	0	2
		Percentagem	12,5%	0,0%	12,5%
	Licenciatura	Frequência	9	3	12
		Percentagem	56,3%	18,8%	75,0%
	Mestrado	Frequência	1	1	2
		Percentagem	6,3%	6,3%	12,5%
Total		Frequência	12	4	16
		Percentagem	75,0%	25,0%	100,0%

Pela análise da tabela 3.5 de acordo com o tempo de serviço podemos aferir que 43,8 % dos participantes do estudo têm entre 16 e 25 anos de tempo de serviço, em simultâneo com 43,8% entre 26 e 35 anos de serviço e apenas 12,5% dos inquiridos têm entre 6 e 15 anos de serviço. No que concerne aos níveis de ensino podemos verificar que para o 1º ciclo existem: 50% entre os 26 e 35 anos; 33,3% entre 16 e 25 anos e 16,7% entre 6 e 15 anos de serviço. No 2º ciclo verificamos que 75% têm entre 16 e 25 anos e 25% têm entre 26 e 35 anos de serviço.

Tabela 3.5: Caracterização dos Participantes no Estudo em Função do Tempo de Serviço.

		Nível de ensino				Total	
		1º ciclo		2º ciclo			
		Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Tempo de serviço	entre 6 e 15 anos	2	16,7%	0	0,0%	2	12,5%
	entre 16 e 25 anos	4	33,3%	3	75,0%	7	43,8%
	entre 26 e 35 anos	6	50,0%	1	25,0%	7	43,8%
Total		12	100,0%	4	100,0%	16	100,0%

Através da análise dos dados apresentados na tabela 3.6 podemos verificar que a situação profissional apresentada pelos inquiridos é maioritariamente Docentes do Quadro de Agrupamento (75%), seguido dos Docentes do Quadro de Zona Pedagógica (18,8%) e por último Docentes Contratados (6,3%). No que respeita à análise por nível de ensino podemos constatar que no 1º ciclo 50% dos docentes pertencem ao Quadro de Agrupamento; 18,8% pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica e 6,3% são docentes contratados. No 2º ciclo, 25% dos docentes pertencem ao Quadro de Agrupamento, o que corresponde à totalidade dos inquiridos a lecionarem no agrupamento de escolas em estudo.

Tabela 3.6: Caracterização dos Participantes no Estudo em Função da Situação Profissional.

		Nível de ensino		Total	
		1º ciclo	2º ciclo		
Situação profissional	Docente contratado	Frequência	1	0	1
		Percentagem	6,3%	0,0%	6,3%
	Docente do QZP	Frequência	3	0	3
		Percentagem	18,8%	0,0%	18,8%
	Docente do QA	Frequência	8	4	12

	Percentagem	50,0%	25,0%	75,0%
Total	Frequência	12	4	16
	Percentagem	75,0%	25,0%	100,0%

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

No presente capítulo são apresentados os dados do presente estudo e é feita a respetiva análise e interpretação dos mesmos.

4.1. Resultados Emergentes da Análise Documental

Projeto Educativo

O PE é um documento orientador, cujos objetivos visam o planeamento sistemático e estruturado no âmbito educativo, podem abranger diferentes objetivos, tais como: melhorar o desempenho escolar, desenvolver habilidades sociais e emocionais, promover a inclusão social, entre outros. De acordo com Boutinet “(...) o projeto educativo de um estabelecimento escolar pretende codificar as finalidades reguladoras da vida deste estabelecimento” (1996, p.133). A pertinência de um projeto educativo subordina-se à clareza dos objetivos, da efetividade da metodologia e da capacidade de monitorização e avaliação. Referenciando Miranda e Cabral “(...) o projeto deve possuir uma filosofia clara, consubstanciada numa antevisão da realidade, num conjunto de princípios e de valores que guiem toda a ação e permitam que os ajustamentos necessários ocorram num contexto coerente e harmonioso” (2011, p.15). A sua implementação envolve a definição de metas, elaboração de um plano de ação, seleção de recursos e materiais adequados, organização de atividades e avaliação dos resultados alcançados. Os PE propiciam uma abordagem mais prática e significativa do ensino, incentivando à participação ativa dos discentes e simultaneamente impelindo ao desenvolvimento de competências que se expandem para além do conhecimento teórico.

Para o desenvolvimento da investigação procedeu-se à leitura e análise do PE do Agrupamento de Escolas X. Atendendo aos objetivos da investigação, a informação contida no capítulo 1 – Orientação Estratégica do PE, foi essencial para a recolha de informação necessária ao desenvolvimento do nosso estudo. Desta forma, consideramos pertinente evidenciar o objetivo registado neste capítulo do PE, que se apresenta em consonância com a investigação: “(...) fomentar o trabalho colaborativo e articulado, incentivando a partilha

de práticas, experiências e saberes” (Projeto Educativo, 2021, p.4). Há a salientar o capítulo 3 denominado “Fundamentação dos Eixos de Ação”, onde são apresentados os eixos de ação e constatados os seguintes aspetos relativamente aos pontos fortes:

Institucionalização de práticas de supervisão da atividade letiva que permitam o desenvolvimento profissional dos docentes e Articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo, o que promove a integração das crianças e o acompanhamento do seu percurso escolar (Projeto Educativo, 2021, p.13).

No que concerne aos pontos fracos, apresentados no PE verificámos que se encontram registados, os seguintes: “Promoção do desenvolvimento articulado e sequencial do currículo, ao nível das planificações das diferentes disciplinas lecionadas no 2º e 3º ciclos, que possibilite a melhoria das aprendizagens dos alunos” (Projeto Educativo, 2021, p. 14) e “Promoção do desenvolvimento articulado entre os diferentes ciclos de escolaridade” (Projeto Educativo, 2021, p. 14). Resultante da análise aos aspetos acima destacados, consideramos que no Agrupamento de Escolas X, existe um conhecimento e tendência para fomentar o trabalho colaborativo e articulado, incentivando a partilha de práticas e saberes. Para Barbosa “A articulação curricular implica, a cooperação entre os vários docentes e encontra-se associada a um conjunto de práticas como o trabalho colaborativo” (2010 citado por Costa, 2016, p.20). O incentivo à colaboração e partilha do conhecimento, permite ultrapassar desafios de forma mais eficaz, impulsionar a inovação e criar comunidades educativas mais resilientes e bem-sucedidas. Contudo e mediante a análise dos pontos fracos do PE é necessário desenvolver um trabalho ainda mais articulado e sequenciado do currículo, ao nível das planificações das disciplinas lecionadas entre os diferentes ciclos de escolaridade. Referenciando Costa (2016, p.19) a articulação “Exige a planificação e cooperação entre todos os docentes embora possam estar situados em diferentes contextos e níveis de construção do currículo”. A autora destaca a importância da planificação e cooperação entre docentes, independentemente dos diferentes contextos ou níveis de ensino, para garantir a eficácia e a consistência na construção de um currículo mais homogéneo.

Plano Plurianual de Atividades

O PPA é uma ferramenta essencial para a gestão dos projetos educativos, pois permite o planeamento de forma estruturada e sistematizada das atividades que serão realizadas ao longo do ano letivo. Além do mais, auxilia na alocação de recursos de forma eficiente e na monitorização do progresso das atividades planificadas. O PPA do agrupamento em estudo

apresenta, numa primeira fase, uma relação com o PE onde surgem registados os objetivos do plano em concordância com os objetivos do PE. Destacamos o objetivo que refere “Rentabilizar e divulgar os conhecimentos e saberes produzidos pelos elementos da escola, contribuindo para as práticas e métodos inovadores” (Plano Plurianual Atividades, 2021, p.4). Consideramos que o objetivo registado transmite a intenção e promoção de um trabalho colaborativo e articulado através da partilha dos conhecimentos individuais, contribuindo deste modo para o desenvolvimento de práticas e métodos inovadores. Para Carreira “O trabalho colaborativo possibilita a articulação vertical porque articular é interligar de forma coerente, é perceber os benefícios que advém da entreaajuda e da comunicação de perspetivas diferentes e semelhantes para a construção de um trabalho integrado” (2018 citado por Nogueira e Duarte, 2022, p.17). Esta abordagem tem o potencial de enriquecer significativamente a qualidade da educação, promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e reconhecer o valor das contribuições de todos os membros da comunidade escolar. O PPA do Agrupamento de Escolas X encontra-se organizado em diversas atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, para cada atividade foram definidos vários objetivos. Ao analisarmos o documento destacamos a atividade denominada “Do 1º ao 3º CEB Vamos construir conhecimentos e amizades”, envolvendo diversas atividades, tais como: Dia do 4º ano “À Descoberta da Minha Futura Escola” e Encontros entre os alunos e professores dos diferentes níveis de escolaridade. Estas atividades encontram-se agendada para o 3º período e apresentam como objetivos: “Promover o conhecimento dos diferentes ciclos de escolaridade” (Plano Plurianual de Atividades, 2021, p.9) e “Proporcionar a exploração/conhecimento/familiarização prévio com o espaço físico e respetivos serviços da escola” (PPA, 2021, p.9). Após análise integral do documento, há a salientar a existência de um maior número de atividades em articulação entre o ensino Pré-escolar e 1º CEB, em detrimento de atividades articulatórias entre o 1º e 2º CEB. Esta constatação é um ponto que merece a nossa atenção e reflexão. Embora exista um conhecimento, uma necessidade e intenção expressas sobre a importância da articulação vertical, seria importante reforçar esses momentos de articulação entre o 1º e 2º CEB, de modo a não ficarem circunscritos somente ao 3º período.

Projeto Curricular de Agrupamento

O PCA é um documento elaborado pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e define as linhas orientadoras para a ação educativa. É um instrumento que envolve o planeamento e a gestão educativa que visa promover a coerência e a articulação entre as diversas escolas do agrupamento, garantindo a continuidade e progressão dos processos de aprendizagem. Mateus (2011, p.3), considera que “O trabalho de projeto é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas reais e pertinentes, que permite criar uma nova relação entre a prática e a teoria, entre os saberes escolares e saberes sociais”. Por outro lado, Leite et al. afirmam, ainda, que “o trabalho de projeto poderá ser um contributo para a mudança, provocando o confronto de ideias e práticas que leva a escola a mudar” (1989 citado por Mateus, 2011, p.5). Este documento determina os princípios, objetivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação a serem adotados no agrupamento, além de delinear estratégias de intervenção pedagógica e organização curricular. O projeto deve ser construído de forma participativa e colaborativa, envolvendo docentes, alunos, pais e encarregados de educação, bem como a comunidade educativa. Tal como afirma Mateus (2011, p.7) “É um método de trabalho que requer a participação de cada membro do grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de forma consensual”. Deve estar alinhado com os princípios e orientações curriculares definidas pelo Ministério da Educação e Ciência e refletir a identidade do agrupamento. Visa a qualidade do ensino e da aprendizagem, promovendo uma educação integrada e adequada às necessidades dos alunos e da comunidade educativa. Ao analisarmos o PCA do Agrupamento de Escolas X constatamos que no parâmetro referente às prioridades de ação e melhoria, no que respeita às estratégias de operacionalização do PCA e no que respeita à organização da dimensão pedagógica, encontra-se registado um outro objetivo que revela a intenção da existência de articulação vertical. Desta forma pode ler-se:

Promover, assegurar e melhorar a sequencialidade e articulação de práticas e procedimentos, quer do ponto de vista administrativo quer pedagógico, particularmente no que se refere às práticas pedagógicas em contexto de sala de aula, mas também no domínio das atividades extracurriculares, entre diferentes níveis e ciclos de educação e ensino (Plano Curricular de Agrupamento, 2021, p.9).

Plano Anual de Atividades

Após análise detalhada do PAA é notória a existência de várias atividades a serem realizadas ao longo do ano letivo em articulação com o ensino Pré-escolar e 1º CEB. Deste modo, podemos constatar que as práticas de articulação evidenciadas pelo Agrupamento de Escolas X centram-se de forma mais significativa entre a transição do Pré-escolar para o 1º ciclo comparativamente com as transições entre outros ciclos de ensino (1º e 2º CEB ou 2º e 3º CEB).

Resultante da análise documental surgiu a necessidade de registar, no quadro 4.1 outras evidências de articulação vertical consignadas nos documentos analisados.

Documentos orientadores do agrupamento de escolas	Evidências de articulação vertical (1º e 2º CEB)
Projeto Educativo (2021)	“(…) promover uma cultura de colaboração interna e externa” (Projeto Educativo, 2021, p.4).
Plano Plurianual de Atividade (2021)	“Alertar para a importância de uma transição suave e apoiada entre o 4º e 5º ano de escolaridade e para a necessidade da colaboração entre os vários intervenientes no processo educativo no apoio a esse processo de transição” (Plano Plurianual de Atividades, 2021, p.9)
Plano Anual de Atividades (2021)	No Plano Anual de Atividades, não se encontram referências diretas relativamente aos processos de articulação vertical, entre o 1º e 2º CEB.
Plano Curricular de Agrupamento (2021)	“A articulação vertical das metas curriculares é essencial para a correta ligação e coordenação entre todos os ciclos e níveis de ensino desde a Educação Pré-Escolar ao 3º ciclo. Tendo em consideração a importância fundamental das aprendizagens a realizar nos domínios do Português e Matemática, dever-se-á dedicar especial atenção, à articulação vertical nestes domínios.” (Plano Curricular de Agrupamento, 2021, p.17)

Quadro 4.1: Evidências de Articulação Vertical consignadas nos documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas X.

4.2. Resultados Emergentes do Inquérito por Questionário

Com a aplicação dos inquéritos por questionário foi possível aferir dados relevantes que conduziram a interpretações, relações entre as variáveis estudadas e posteriores conclusões. Deste modo, iniciamos a nossa análise refletindo sobre os valores percentuais de concordância parcial e total, decorrente da observação da tabela 4.1. referente aos “Modelos de supervisão pedagógica percebidos pelos professores participantes no estudo”, cujo objetivo de investigação foi analisar que modelos de supervisão suportam a articulação vertical entre os dois ciclos do ensino básico (1º e 2º), na disciplina de Matemática.

Tabela 4.1: Modelos de Supervisão Pedagógica.

		Discordo plenamente	Discordo em parte	Não concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo plenamente
2.1. A supervisão é...						
2.1.1. (...) o processo de orientação de um professor.	F	1	0	1	11	3
	P	6,3%	0,0%	6,3%	68,8%	18,8%
2.1.2. (...) a ação de monitorização das práticas pedagógicas.	F	0	0	1	8	7
	P	0,0%	0,0%	6,3%	50,0%	43,8%
2.1.3. (...) uma visão aprofundada, com vista a compreender o significado da realidade.	F	1	1	1	8	5
	P	6,3%	6,3%	6,3%	50,0%	31,3%
2.1.4. (...) associada a práticas de planificação, avaliação e interação adequada à consecução dos objetivos da escola.	F	1	0	3	7	5
	P	6,3%	0,0%	18,8%	43,8%	31,3%
2.1.5. (...) a dinamização e acompanhamento qualitativo da escola.	F	1	2	5	5	3
	P	6,3%	12,5%	31,3%	31,3%	18,8%
2.1.6. (...) a ação de inspecionar, avaliar e impor.	F	8	5	1	2	0
	P	50,0%	31,3%	6,3%	12,5%	0,0%
2.1.7. (...) a melhoria assente na reflexão e nas práticas letivas.	F	0	0	1	7	8
	P	0,0%	0,0%	6,3%	43,8%	50,0%
2.1.8. (...) a conceção democrática, na prática reflexiva, com vista ao desenvolvimento profissional.	F	0	0	0	8	8
	P	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%

De acordo com os dados apresentados na tabela 4.1. podemos constatar que **68,8%** dos professores afirma conceitualizar a supervisão pedagógica enquanto “(...) processo de orientação de um professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”, esta reflexão vai ao encontro do paradigma apresentado por Alarcão e Tavares (2003 citados por Louro, 2012, p.4), constituindo este um valor significativo. Este paradigma encontra-se relacionado com características apresentadas no modelo clínico. Smyth destaca “(...) o modelo de supervisão clínica que é colegial na sua natureza e é usado pelos professores e para os professores” (1991 citado por Flores, 2021, p.53). A abordagem clínica evidencia a observação, o feedback e a reflexão, consentindo que o docente analise e avalie a sua atuação e receba orientações específicas por parte do supervisor, de forma a melhorar as suas práxis. O supervisor atua como um parceiro que auxilia no desenvolvimento de aptidões e estratégias, com o intuito de melhorar a prática docente. Com **50%** de respostas concordantes, os inquiridos entendem que o conceito de supervisão pedagógica se encontra relacionado com algumas citações apresentadas pelos seguintes autores: Vieira “(...) a ação de monitorização das práticas pedagógicas, utilizando a reflexão e a experimentação.” (2003 citado por Trindade, 2007, p.28); Stones “(...) uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante, com vista a compreender o significado da realidade (...)” (1984 citado por Gaspar et al, 2012, p.30); Fernandes et al. “(...) a possibilidade de melhoria que assenta na reflexão e promove as práticas letivas desenvolvidas na sala de aula” (2016 citados por Seabra et al., 2021, p.7) e Sullivan e Glanz “(...) a conceção democrática baseada na colaboração, na tomada de decisão participativa e na prática reflexiva, com vista ao desenvolvimento profissional (...)” (2010 citados por Correia e Seabra, 2014, p.1). As ideias registadas estão em concordância com as características do modelo de cenário reflexivo. A essência deste modelo é auxiliar o professor a aprimorar a aptidão de refletir sobre as suas práticas, reconhecendo os pontos fortes, as áreas a melhorar e consequentemente desenvolver estratégias para aperfeiçoar as suas práticas educativas.

Segundo Silva (2014, p.38) “Os supervisores assumem aqui o papel de dinamizadores deste processo, procurando estabelecer uma visão global da organização, que deverá ser construída de modo colaborativo e apresentar um carácter sistémico. A reflexão crítica é considerada

uma parte essencial do desenvolvimento profissional e da evolução da prática para a docência.

Em jeito de síntese consideramos fundamental mencionar que as respostas apresentadas apontam para modelos de supervisão pedagógica (modelo clínico e modelo reflexivo) que sustentam a imagem do supervisor como um auxílio na orientação, na promoção de reflexões e possibilidades de melhoria das práticas pedagógicas, agindo como um parceiro facilitador da ação educativa. Destacamos ainda a discordância de **50%** relativamente ao conceito apresentado por Gaspar et al. (2012, p.30), que afirmam que numa fase inicial a conceção sob supervisão pedagógica encontrava-se associada “(...) a ação de inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor”. Estes dados revelam que os docentes se estão a demarcar de uma visão, outrora redutora, da função do supervisor enquanto agente inspetor, avaliador, controlador e simultaneamente a modificar a forma como percebem a supervisão pedagógica. O facto de metade dos docentes discordarem deste conceito sugere uma mudança de paradigma. Parece, assim, existir uma crescente valorização da supervisão pedagógica refletindo uma compreensão mais moderna e colaborativa.

Relativamente às perceções dos professores respondentes sobre quais as funções de um supervisor pedagógico podemos analisar os dados da Tabela 4.2.

Tabela 4.2: Funções do Supervisor Pedagógico.

		Discordo plenamente	Discordo em parte	Não concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo plenamente
(...) é avaliar, controlar e inspecionar.	F	9	3	2	2	0
	P	56,3%	18,8%	12,5%	12,5%	0,0%
(...) é observar as práticas de sala de aula.	F	2	5	2	6	1
	P	12,5%	31,3%	12,5%	37,5%	6,3%
(...) é auxiliar na planificação, reflexão e avaliação da aula.	F	1	1	3	4	7
	P	6,3%	6,3%	18,8%	25,0%	43,8%
(...) é apoiar e cooperar com toda a equipa educativa.	F	0	0	1	7	8
	P	0,0%	0,0%	6,3%	43,8%	50,0%
(...) é facilitar o processo de transição entre os ciclos de ensino.	F	0	1	2	5	8
	P	0,0%	6,3%	12,5%	31,3%	50,0%

(...) é auxiliar os docentes no desenvolvimento de competências que lhes permitam realizar um trabalho articulado com outros ciclos de ensino.	F	0	1	2	7	6
	P	0,0%	6,3%	12,5%	43,8%	37,5%
(...) é promover o envolvimento da equipa docente em reflexões estratégicas, face ao trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino.	F	0	0	2	6	8
	P	0,0%	0,0%	12,5%	37,5%	50,0%
(...) não é relevante face ao processo de articulação entre os ciclos de ensino.	F	5	4	4	2	1
	P	31,3%	25,0%	25,0%	12,5%	6,3%
(...) não é fundamental para o agrupamento de escolas.	F	6	3	4	3	0
	P	37,5%	18,8%	25,0%	18,8%	0,0%

Salientamos que **50%** dos respondentes considerou como funções inerentes a um supervisor pedagógico: “apoiar e cooperar com toda a equipa educativa”. Esta posição é defendida por Fernandes “A finalidade da supervisão pedagógica é também compreender e gerir a complexidade das situações educativas, mantendo em aberto o diálogo acerca do valor das opções que se fazem ou deixam fazer” (2006, citada por Prates et al., 2010, p. 22); “facilitar o processo de transição entre os ciclos de ensino (1º e 2º CEB)”, tal como refere Oliveira (2021, p.55) “Considerando a transição do 1º para o 2º ciclo, torna-se, assim urgente, promover a articulação entre ciclos, através do desenvolvimento de um trabalho colaborativo e integrado entre os professores”; “promover o envolvimento da equipa docente em reflexões estratégicas, face ao trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino (1º e 2º CEB)”, tal como citado por Silva (2014, p.38) “Os supervisores assumem aqui o papel de dinamizadores deste processo, procurando estabelecer uma visão global da organização, que deverá ser construída de modo colaborativo e apresentar um carácter sistémico”. Há a realçar que **43,8%** dos respondentes relacionaram as funções do supervisor pedagógico com: “auxiliar na planificação, reflexão e avaliação da aula”, de acordo com Prates et al. “(...) a supervisão escolar está associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação, visando a mobilização de todos os profissionais do ensino, numa ação conjunta e interação dinâmica adequada à consecução dos objetivos da escola” (2010 citados Gaspar et al., 2012, p.47) e “auxiliar os docentes no desenvolvimento de competências que

lhes permitam realizar um trabalho articulado com outros ciclos de ensino (1º e 2º CEB)”. Em conformidade com Gaspar et al. (2012, p.51) “O supervisor é um líder que assume, também, funções de regulador. É um líder porque se focaliza no crescimento da capacidade e na qualidade pedagógica da escola assim como no suporte académico oferecido ao estudante”. No que se refere às funções desempenhadas pelo supervisor pedagógico e que assentam nos pressupostos de “avaliar, controlar e inspecionar”, há a realçar que **56,3%** dos respondentes discorda plenamente desta visão. Com a recolha desta informação consideramos, uma vez mais, que os docentes estão a modificar a sua opinião quanto à noção de supervisão, como também em relação às funções do supervisor pedagógico nos estabelecimentos de ensino, afastando-se do sentido negativo anteriormente atribuído à noção de supervisão pedagógica.

Para concluir, os dados apontam para valores significativos (**50%**) no que respeita à concordância com a abordagem que defende a função do supervisor enquanto membro apoiante e cooperante da equipa educativa. Esta posição reconhece na supervisão a interdependência e importância de um trabalho conjunto para atingir os objetivos educativos. É um entendimento que destaca uma abordagem de carácter holístico, envolvendo a promoção do desenvolvimento profissional, liderança eficaz, colaboração e adaptação às mudanças no campo da Educação. Em contrapartida, a discordância (**56,3%**) da maioria dos inquiridos em relação às funções de avaliação, controlo e inspeção sugere que existe um consenso crescente de que o supervisor deve adotar uma atitude mais construtiva e colaborativa. Esta última reflexão encontra-se alinhada com a função de supervisor pedagógico apresentada pelos autores Alarcão e Tavares:

O supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a actuação docente lhe apresenta e também deve fazê-lo num clima de encorajamento (2003, p. 29).

A Tabela 4.3 diz respeito às “concepções dos docentes face à articulação vertical entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática”, como podemos observar:

Tabela 4.3: Análise das Concepções dos docentes face à Articulação Vertical entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.

		Discordo plenamente	Discordo em parte	Não concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo plenamente
O processo de transição entre o 1º e 2º CEB é um momento vulnerável, no percurso escolar dos alunos.	F	1	0	2	5	8
	P	6,3%	0,0%	12,5%	31,3%	50,0%
É importante a existência de um trabalho articulado entre 1º e 2º CEB.	F	0	0	2	4	10
	P	0,0%	0,0%	12,5%	25,0%	62,5%
A articulação entre docentes influencia de forma positiva o processo de transição dos alunos.	F	0	0	3	5	8
	P	0,0%	0,0%	18,8%	31,3%	50,0%
Os órgãos de gestão do agrupamento de escolas promovem o processo de articulação entre os docentes do 1º e 2º CEB.	F	0	3	4	7	2
	P	0,0%	18,8%	25,0%	43,8%	12,5%
O PE propicia a articulação entre o 1º e 2º CEB.	F	0	3	3	9	1
	P	0,0%	18,8%	18,8%	56,3%	6,3%
O PAA inclui atividades conjuntas entre o 1º e 2º CEB.	F	0	2	7	5	2
	P	0,0%	12,5%	43,8%	31,3%	12,5%
Neste agrupamento, os docentes reúnem-se com o intuito de planificar, desenvolver e avaliar atividades conjuntas.	F	3	5	3	4	1
	P	18,8%	31,3%	18,8%	25,0%	6,3%
O desenvolvimento de atividades em articulação é importante para um favorável percurso escolar do aluno.	F	0	0	3	3	10
	P	0,0%	0,0%	18,8%	18,8%	62,5%
Os docentes do 1º CEB dominam o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho que estabelece as aprendizagens essenciais de ambos os ciclos.	F	1	3	5	5	2
	P	6,3%	18,8%	31,3%	31,3%	12,5%
Os docentes do 2º CEB dominam o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho que estabelece as aprendizagens essenciais de ambos os ciclos.	F	1	1	8	4	2
	P	6,3%	6,3%	50,0%	25,0%	12,5%
Os docentes do 1º e do 2º CEB refletem de forma colaborativa o Despacho Normativo n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.	F	2	2	6	4	2
	P	12,5%	12,5%	37,5%	25,0%	12,5%

A articulação entre docentes não exerce influência sobre o processo de transição dos alunos entre ciclos.	F	5	3	4	3	1
	P	31,3%	18,8%	25,0%	18,8%	6,3%

Os dados mostram que os professores respondentes consideraram que “É importante a existência de um trabalho articulado entre 1º e 2º CEB” e “O desenvolvimento de atividades em articulação é importante para um favorável percurso escolar do aluno”, na disciplina de Matemática (**62,5%**). Estas concepções surgem reforçadas pelo Ministério da Educação e Ciência, de acordo com o documento legislado sobre as AE na Matemática no 2º CEB.

A introdução do documento é composta por duas secções distintas. A primeira secção é comum a todo o Ensino Básico e define ideias-chave que abrangem todo este nível de ensino. A segunda secção diz respeito ao 2º Ciclo e explicita os principais focos dos conteúdos de aprendizagem, organizados pelos diferentes temas, fazendo referência à articulação vertical com o ciclo anterior. (Canavarro et al., 2021, p.1).

De realçar, ainda, que **56,3%** dos inquiridos concorda com a afirmação “O Projeto Educativo propicia a articulação entre o 1º e 2º CEB”. Esta opinião encontra-se alinhada com o Decreto-Lei nº 132/2012 de julho de 2012, onde o Ministério da Educação e Ciência reforça a necessidade da existência de um trabalho articulatório entre os diferentes ciclos de ensino, podendo comprovar-se, no Decreto-Lei nº 132/2012 de julho de 2012, através do artigo 6º, no número 1, na alínea a.

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 (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p.6).

Segundo a opinião de **50%** dos docentes “O processo de transição entre o 1º e 2º CEB é um momento vulnerável, no percurso escolar dos alunos” e “A articulação entre docentes influencia de forma positiva o processo de transição dos alunos”. Já **43,8%** dos professores concordam com a afirmação “Os órgãos de gestão do agrupamento de escolas promovem o processo de articulação entre os docentes do 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática”. Deste modo citamos Coelho (2013, p.18) “Emerge, evidentemente, a necessidade de uma liderança que garanta a articulação de pessoas e recursos, dentro da comunidade escolar, desenvolvendo um trabalho de coesão entre ambos”. Os dados revelam que os professores participantes no estudo consideraram importante o desenvolvimento de um trabalho articulado, nos diferentes ciclos de ensino (1º e 2º CEB). Valorizando a continuidade e a sequencialidade, do ensino da Matemática. Reconhecem que a colaboração entre os docentes

pode ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Mediante os valores de **43,8%** as considerações relacionadas com “Os órgãos de gestão do agrupamento de escolas promovem o processo de articulação entre os docentes do 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática”, os resultados sugerem que os docentes creem que os órgãos de gestão desempenham um papel ativo na promoção da articulação vertical. No entanto, a percentagem apresentada (**31,3%**) relativa ao indicador “Neste agrupamento, os docentes reúnem-se com o intuito de planificar, desenvolver e avaliar atividades conjuntas”, indica que existe espaço para melhorias na promoção da articulação vertical e este pode ser um foco de atenção para os órgãos de gestão deste agrupamento de escolas. Um reforço na comunicação, colaboração e promoção de partilhas de boas práticas educativas, pode revelar-se uma estratégia eficaz para melhorar esta condição e promover um ensino da Matemática mais significativo.

No que concerne aos aspetos que parecem, na opinião dos professores respondentes, facilitar o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática, podemos observar na Tabela 4.4.

Tabela 4.4: Análise dos Aspetos que Facilitam o Desenvolvimento de Maiores Índices de Articulação Curricular entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.

		Discordo plenamente	Discordo em parte	Não concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo plenamente
A existência de horários flexíveis facilita o desenvolvimento de um trabalho articulado.	F	0	1	4	7	4
	P	0,0%	6,3%	25,0%	43,8%	25,0%
A existência de espaços físicos para a realização das reuniões facilita o desenvolvimento de um trabalho articulado.	F	0	0	6	7	3
	P	0,0%	0,0%	37,5%	43,8%	18,8%
A reflexão conjunta entre os docentes dos diferentes níveis de ensino propicia o favorável processo de articulação vertical.	F	0	0	2	5	9
	P	0,0%	0,0%	12,5%	31,3%	56,3%
O conhecimento dos documentos de orientação	F	0	0	3	10	3

curricular de outros ciclos, facilita o desenvolvimento de um trabalho articulado.	P	0,0%	0,0%	18,8%	62,5%	18,8%
A existência de hábitos de articulação, facilita o desenvolvimento de um trabalho articulado.	F	0	0	1	8	7
	P	0,0%	0,0%	6,3%	50,0%	43,8%
O conhecimento relativo à organização de outros ciclos, facilita o desenvolvimento de um trabalho articulado.	F	0	0	2	7	7
	P	0,0%	0,0%	12,5%	43,8%	43,8%
O interesse evidenciado relacionado com o processo de articulação vertical, facilita a existência de um trabalho articulado.	F	0	0	3	6	7
	P	0,0%	0,0%	18,8%	37,5%	43,8%
O conhecimento da sequencialidade na transição entre o 1º e 2º CEB, facilita a existência de um trabalho articulado.	F	0	0	2	7	7
	P	0,0%	0,0%	12,5%	43,8%	43,8%
A promoção da articulação vertical, pelas estruturas de gestão do agrupamento, facilita a existência de um trabalho articulado.	F	0	0	4	6	6
	P	0,0%	0,0%	25,0%	37,5%	37,5%
A promoção na orientação e gestão de recursos logísticos e humanos, possibilita a existência de um trabalho articulado.	F	0	0	4	8	4
	P	0,0%	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%
A existência de um documento orientador, tal como um Plano de Articulação.	F	2	1	4	6	3
	P	12,5%	6,3%	25,0%	37,5%	18,8%

Apuramos que **62,5%** dos professores concorda que “O conhecimento dos documentos de orientação curricular de outros ciclos, facilita o desenvolvimento de um trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática” e que **56,3%** dos respondentes concorda plenamente com a afirmação de que “A reflexão conjunta entre os docentes dos diferentes níveis de ensino (1º e 2º CEB), na disciplina de Matemática propicia o favorável processo de articulação vertical”, perspetivas que vão ao encontro das defendidas por Costa:

A articulação curricular leva a que haja relações de proximidade, ou seja, pontos de união entre os docentes de uma instituição escolar. Permite que se faça o planeamento de atividades integradas entre os vários níveis de ensino de uma dada escola. Isto é possível devido às pontes que se estabelecem, pelos docentes, enquanto gestores do currículo. (2016, p. 17).

50% dos professores considera que “A existência de hábitos de articulação, facilita o desenvolvimento de um trabalho articulado” e que “A promoção na orientação e gestão de recursos logísticos e humanos, possibilita a existência de um trabalho articulado”, aspetos corroborados por Nogueira e Duarte (2022, p.13), que defendem que “(...) a escola, com o envolvimento de todos, deve igualmente procurar construir caminhos personalizados de aprendizagem, potenciados pelas dimensões da articulação curricular, nomeadamente da articulação vertical”. No que concerne aos aspetos facilitadores do desenvolvimento de trabalho de articulação curricular, todas as afirmações infra, apresentaram a mesma percentagem (**43,8%**), a saber:

- “A existência de horários flexíveis facilita o desenvolvimento de um trabalho articulado”, facto defendido por Carreira (2017, p.90) quando afirma que “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”;
- “A existência de espaços físicos para a realização das reuniões facilita o desenvolvimento de um trabalho articulado”, realidade defendida pela mesma autora que destaca a importância da “Existência de espaços físicos partilhados por professores de vários ciclos” (Carreira, 2017, p.121) como um aspeto facilitador na efetivação da articulação vertical;
- “O conhecimento relativo à organização de outros ciclos, facilita o desenvolvimento de um trabalho articulado”, Carreira perspetiva que “O conhecimento do currículo dos anos de transição é fundamental” (Carreira, 2017, p.103);
- “O interesse evidenciado relacionado com o processo de articulação vertical, facilita a existência de um trabalho articulado”, este aspeto ao encontro do pensamento de Nogueira e Duarte (2022, p.20) quando afirmam que “(...) o incentivo e o acompanhamento do envolvimento dos professores para realizarem projetos que abranjam diferentes anos escolares e os relacionam entre si, é um exemplo a valorizar”;
- Relativamente à situação que descreve “O conhecimento da sequencialidade na transição entre o 1º e 2º CEB, facilita a existência de um trabalho articulado”, os autores mencionam que “A sequencialidade e a valorização dos conhecimentos prévios são ambos elementos

que se complementam e que respeitam um sentido de aprendizagem” (Nogueira & Duarte, 2022, p.21).

Em suma, uma percentagem considerável de respondentes (**62,5%**) reconhece a importância de dominar os documentos de orientação curricular de outros ciclos (como o currículo de anos anteriores e subsequentes), de forma a facilitar e promover uma articulação vertical mais competente e **56,3%** dos inquiridos acredita que a reflexão conjunta entre os docentes de diferentes níveis de ensino, na disciplina de Matemática, traz benefícios para o processo de articulação vertical. Estes valores refletem o apoio a práticas colaborativas e de alinhamento curricular.

Há, ainda, a realçar que **50%** dos docentes respondentes concorda com a existência de processos de articulação vertical no Agrupamento de Escolas X, considerando que os hábitos de articulação e a promoção na orientação e gestão dos recursos logísticos e humanos podem facilitar o seu desenvolvimento. Ressaltando a importância de uma gestão eficaz de recursos, tanto materiais como humanos, garantindo que estejam disponíveis e alocados de forma a apoiar as necessidades de articulação vertical, tornando a colaboração mais prática e eficiente.

Em relação aos aspetos que parecem limitar o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática, a análise da tabela 4.5. evidencia que **56,3%** dos inquiridos concorda que “O desconhecimento da sequencialidade na transição entre o 1º e 2º CEB, dificulta a existência de um trabalho articulado”. Estes valores revelam que uma maioria considerável de respondentes acredita que a falta de conhecimento, a dificuldade na compreensão ou pouca transparência sobre os processos de transição entre o 1º e 2º CEB, podem criar obstáculos para uma colaboração eficaz entre os profissionais da educação e em simultâneo entre os alunos. Estes dados são um indicador da necessidade emergente de serem abordadas questões relacionadas com os momentos de transição, entre os diferentes ciclos de ensino.

50% dos inquiridos respondeu que “A existência de horários pouco flexíveis dificulta o desenvolvimento de um trabalho articulado” e que “O desconhecimento dos documentos de orientação curricular de outros ciclos, dificulta o desenvolvimento de um trabalho articulado”. A constatação de que metade dos inquiridos identificou esses dois fatores como dificultadores de maiores índices de desenvolvimento de um trabalho curricular articulado

(horários pouco flexíveis e desconhecimento dos documentos de orientação curricular de outros ciclos) revela questões fundamentais sobre como o sistema de ensino se encontra estruturado. A rigidez dos horários limita a capacidade dos docentes de diferentes ciclos para se reunirem, trocarem ideias e planejarem estratégias conjuntas. O desconhecimento dos documentos de orientação curricular de outros ciclos, também, deve ser um fator de reflexão. Para que o trabalho colaborativo seja produtivo, os docentes precisam de conhecer as diretrizes e currículos de outros níveis de ensino. O domínio sobre o conhecimento dos documentos orientadores ajuda a garantir uma progressão educativa mais contínua e gradual, permitindo que os professores adaptem as suas práticas educativas de forma mais coerente. Em última análise, as respostas dadas pelos professores respondentes apontam para a necessidade de mudanças profundas no sistema educativo, visando torná-lo mais flexível e adaptado às necessidades dos professores e alunos. Além do mais, é vital investir em programas de formação que auxiliem os docentes a compreenderem as orientações curriculares de outros ciclos. A comunicação e a partilha de informação são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem mais integrado e contínuo.

Somente **37,5%** dos professores considerou como fatores limitantes dos índices de articulação vertical, as seguintes variáveis: “A ausência de espaços físicos para a realização das reuniões, dificulta a existência de um trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática”; “A dificuldade de comunicação entre departamentos (1º e 2º CEB), dificulta a existência de um trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática”; “O escasso interesse relacionado com o processo de articulação vertical, dificulta a existência de um trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática” e “A reduzida promoção da articulação vertical (1º e 2º CEB), pelas estruturas de gestão do agrupamento, dificulta a existência de um trabalho articulado, na disciplina de Matemática”. A constatação de que uma pequena parte dos respondentes considerou como fator limitante do desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática, as variáveis acima apresentadas revela algumas tendências interessantes na colaboração entre os professores. Desta forma, uma pequena percentagem de professores assinalou “A ausência de espaços físicos para a realização das reuniões (...)”, este pode ser um indicador que os docentes do Agrupamento de Escolas X encontraram formas alternativas de colaborar, de reunir, discutir ou planear. Da mesma forma, a baixa percentagem de professores que consideram “A dificuldade de comunicação

entre departamentos (...)”, pode ser revelador da existência de uma comunicação benéfica entre os departamentos, no Agrupamento de Escolas X. No que concerne às afirmações “O escasso interesse relacionado com o processo de articulação vertical (...)” e “A reduzida promoção da articulação vertical, pelas estruturas de gestão do agrupamento (...)”, consideramos que parece existir, no Agrupamento de Escolas X, um nível de interesse e promoção suficientes de articulação vertical de forma a atender às necessidades evidenciadas pelos respondentes. Esta análise destaca a complexidade da articulação vertical e a necessidade de abordar questões que envolvam a colaboração de uma forma mais holística, atentando às diferentes perceções e realidades em contextos educativos específicos.

Tabela 4.5: Aspetos que Limitam o Desenvolvimento de Maiores Índices de Articulação Curricular entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.

		Discordo plenamente	Discordo em parte	Não concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo plenamente
A existência de horários pouco flexíveis dificulta o desenvolvimento de um trabalho articulado.	F	0	0	3	5	8
	P	0,0%	0,0%	18,8%	31,3%	50,0%
A ausência de espaços físicos para a realização das reuniões, dificulta a existência de um trabalho articulado.	F	1	1	3	5	6
	P	6,3%	6,3%	18,8%	31,3%	37,5%
O desconhecimento dos documentos de orientação curricular de outros ciclos, dificulta o desenvolvimento de um trabalho articulado.	F	1	1	2	8	4
	P	6,3%	6,3%	12,5%	50,0%	25,0%
A inexistência de hábitos de articulação, dificulta o desenvolvimento de um trabalho articulado.	F	1	0	3	7	5
	P	6,3%	0,0%	18,8%	43,8%	31,3%
O desconhecimento relativo à organização de outros ciclos, dificulta o desenvolvimento de um trabalho articulado.	F	1	0	3	7	5
	P	6,3%	0,0%	18,8%	43,8%	31,3%
A dificuldade de comunicação entre departamentos, dificulta a	F	1	0	3	6	6
	P	6,3%	0,0%	18,8%	37,5%	37,5%

existência de um trabalho articulado.						
O escasso interesse relacionado com o processo de articulação vertical, dificulta a existência de um trabalho articulado.	F	1	1	5	3	6
	P	6,3%	6,3%	31,3%	18,8%	37,5%
O desconhecimento da sequencialidade na transição entre o 1º e 2º CEB, dificulta a existência de um trabalho articulado.						
A reduzida promoção da articulação vertical, pelas estruturas de gestão do agrupamento, dificulta a existência de um trabalho articulado.	F	1	0	3	9	3
	P	6,3%	0,0%	18,8%	56,3%	18,8%
A dificuldade na orientação e gestão de recursos logísticos e humanos, dificulta a existência de um trabalho articulado.						
A inexistência de um documento orientador, tal como um Plano de Articulação.	F	1	0	4	7	4
	P	6,3%	0,0%	25,0%	43,8%	25,0%
A reduzida promoção da articulação vertical, pelas estruturas de gestão do agrupamento, dificulta a existência de um trabalho articulado.						
A inexistência de um documento orientador, tal como um Plano de Articulação.	F	1	1	6	3	5
	P	6,3%	6,3%	37,5%	18,8%	31,3%

Quanto às “Estratégias que facilitam o processo de transição entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática”, e cujas respostas possibilitaram elaborar um conjunto de linhas de ação que minimizem impactos negativos dessa transição, verificamos de acordo com os dados apresentados na Tabela 4.6.

Tabela 4.6: Análise das Estratégias que Facilitam o Processo de Transição entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.

		Discordo plenamente	Discordo em parte	Não concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo plenamente
Os docentes de 1º ciclo preencherem um formulário de transição (documento oficial do agrupamento) contendo as	F	2	4	2	7	1
	P	12,5%	25,0%	12,5%	43,8%	6,3%

informações mais relevantes sobre os alunos, de forma a facilitar a formação das turmas de 2º CEB.						
A realização de reuniões entre docentes, de forma a possibilitar a análise, reflexão dos documentos de orientação curricular e planificação das aprendizagens.	F	1	2	3	5	5
	P	6,3%	12,5%	18,8%	31,3%	31,3%
A promoção de encontros e partilha de informação entre docentes do Ensino Especial e outros técnicos das escolas.	F	0	0	1	6	9
	P	0,0%	0,0%	6,3%	37,5%	56,3%
O supervisor pedagógico deve auxiliar no processo de transição através do diálogo e esclarecimento de dúvidas, junto dos alunos e das famílias.	F	0	0	1	5	10
	P	0,0%	0,0%	6,3%	31,3%	62,5%
O supervisor pedagógico deve divulgar junto dos encarregados de educação e convidar os alunos de forma a promover o desenvolvimento de atividades conjuntas.	F	0	0	3	6	7
	P	0,0%	0,0%	18,8%	37,5%	43,8%
O supervisor pedagógico deve elaborar e divulgar um guião orientador, distribuído a cada família, com informações relevantes do agrupamento de escolas.	F	2	2	1	5	6
	P	12,5%	12,5%	6,3%	31,3%	37,5%
O supervisor pedagógico deve promover o desenvolvimento de programas de tutoria e apadrinhamento entre alunos de 2º e 1º CEB.	F	1	0	2	8	5
	P	6,3%	0,0%	12,5%	50,0%	31,3%
O supervisor pedagógico deve proporcionar a divulgação de informações e atividades desenvolvidas em conjunto, no portal do agrupamento de escolas.	F	1	0	4	5	6
	P	6,3%	0,0%	25,0%	31,3%	37,5%
O supervisor pedagógico deve programar visitas, reuniões, divulgação de informações de interesse geral, junto dos	F	1	1	2	9	3
	P	6,3%	6,3%	12,5%	56,3%	18,8%

encarregados de educação dos discentes de 1º ciclo (4º ano).						
Os discentes do 1º CEB (4º ano) devem participar em atividades alusivas à transição entre ciclos.	F	0	0	1	6	9
	P	0,0%	0,0%	6,3%	37,5%	56,3%

Para **62,5%** dos respondentes um dos aspetos que facilitaria a transição entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática, seria “O supervisor pedagógico deve auxiliar no processo de transição através do diálogo e esclarecimento de dúvidas, junto dos alunos e das famílias”, aspeto este que vai ao encontro do preconizado por Stones:

(...) a supervisão pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante, mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não devia ter acontecido. (1984 citado por Gaspar et al., 2012, p.28).

O facto de que **62,5%** dos respondentes admitirem que o supervisor pedagógico desempenha um papel crucial na facilitação do processo de transição enfatiza a necessidade de um suporte ativo e um envolvimento contínuo do supervisor no processo educativo. Desta forma, surge realçada a relevância de uma abordagem proativa por parte do supervisor, envolvendo-se ativamente no contexto e comunidade escolar, promovendo o diálogo e a colaboração de forma a criar um ambiente educativo mais integrado.

Para **56,3%** dos professores, as estratégias que facilitariam a transição entre o 1º e 2º CEB na disciplina de Matemática seriam:

- “A promoção de encontros e partilha de informação entre os docentes do Ensino Especial e outros técnicos das escolas de 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática”;
- “O supervisor pedagógico deve programar visitas, reuniões, divulgação de informações de interesse geral, junto dos encarregados de educação dos discentes de 1º ciclo (4º ano)”;
- “Os discentes do 1º CEB (4º ano) devem participar em atividades alusivas à transição entre ciclos, como por exemplo: visitas guiadas à escola de 2º CEB, desenvolvimento de atividades conjuntas, exposição de trabalhos realizados por ambos os ciclos”.

De acordo com a afirmação “A promoção de encontros e partilha de informação entre docentes do Ensino Especial e outros técnicos das escolas”, Bento (2007, p.6) defende que “Psicólogos e professores do ensino especial de ambas as escolas podem encontrar-se para trocarem informações”. Esta proposta evidencia a importância da colaboração e

comunicação entre os profissionais do Ensino Especial e outros técnicos escolares, apontando para a necessidade de uma abordagem integrada de forma a promover um ambiente de inclusão e de apoio a todos os alunos.

Resultante da estratégia facilitadora do processo de transição “O supervisor pedagógico deve programar visitas, reuniões, divulgação de informações de interesse geral, junto dos encarregados de educação dos discentes de 1º ciclo (4º ano)”. Para o autor “Programar um “conheça os professores dos seus educandos”. Numa tarde/noite, convidar os pais acompanhados dos filhos a conhecerem os professores dos seus educandos” (Bento, 2007, p.6). Conforme proposto pelo autor a estratégia apresenta um enfoque centrado na comunicação efetiva entre todos os agentes da ação e da comunidade educativa, revela uma perspetiva abrangente para facilitar a transição entre os diferentes ciclos de ensino, encorajando à criação de vínculos entre todos os interessados.

Em relação à estratégia que considera o supervisor pedagógico como um promotor do desenvolvimento de programas de tutoria e apadrinhamento entre alunos de 2º e 1º CEB, na disciplina de Matemática, **50%** dos respondentes concordam em parte. Tal como prevê o legislado no Despacho Normativo nº 10-B/2018, no 12º Artigo, no número 1.

Para além do crédito previsto no artigo 9.º, é disponibilizado às escolas um crédito horário adicional a fim de ser prestado um apoio tutorial específico aos alunos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico que ao longo do seu percurso escolar acumulem duas ou mais retenções (Assembleia da República, 2018, p.18770- (6)).

A estratégia que considera o supervisor pedagógico como um promotor do desenvolvimento de programas de tutoria e apadrinhamento, na disciplina de Matemática é uma conceção que visa enriquecer a experiência de aprendizagem e diligenciar a colaboração entre os diferentes ciclos. A concordância parcial de **50%** dos respondentes indica que existe um reconhecimento da pertinência dessa estratégia, mas também algumas reservas por parte de uma parcela significativa dos participantes. Há a realçar que **43,8%** dos professores considera importante o preenchimento de um formulário de transição (documento oficial do agrupamento) contendo as informações mais relevantes sobre os alunos, de forma a facilitar a formação das turmas de 2º CEB e a estratégia relacionada com a ação do supervisor pedagógico na divulgação junto dos encarregados de educação e convite aos alunos de forma a promover o desenvolvimento de atividades conjuntas.

Professores do 4º ano podem preencher um formulário de transição para cada aluno. Este formulário deve incluir níveis de Matemática e Português e capacidades de escrita e apoios

recebidos, estilos de aprendizagem, (...). Estas informações devem ser tidas em consideração aquando da formação das turmas (Bento, 2007, p.6).

A constatação de que **43,8%** dos docentes consideram relevante o preenchimento de um formulário de transição, contendo informações importantes sobre os alunos, pode trazer várias vantagens e implicações positivas no ambiente educativo. Ter acesso a informações relevantes sobre o desempenho académico, habilidades sociais e necessidades específicas dos alunos. Em suma, todas as estratégias registadas pretendem criar uma base sólida para estabelecer parcerias estáveis, fornecendo uma visão e apoio mais abrangente das necessidades e expectativas familiares, contribuindo para o sucesso educativo dos alunos.

4.3. Resultados Emergentes das Entrevistas

A análise dos resultados das entrevistas relaciona-se com o processo de examinar, interpretar e extrair informações relevantes partindo das respostas obtidas aquando da realização da entrevista. Envolve a interpretação das respostas dos entrevistados, exigindo a compreensão do significado subjacente das palavras e expressões utilizadas pelos inquiridos. Ao basearmo-nos nas informações obtidas através das entrevistas realizadas foi possível fazer inferências, estabelecer relações e formular recomendações significativas relacionando-as com a temática da investigação.

De forma a realizar a análise dos resultados das entrevistas partimos para a codificação, a criação de categorias temáticas (anteriormente já explicitadas) e a triangulação dos dados combinando as respostas das entrevistas com outras fontes de informação. Ao analisar as respostas das entrevistas (tal como consta nos Anexos X, XI e XII) foi possível obter uma compreensão mais aprofundada das experiências, perceções e perspectivas dos entrevistados. Para o desenvolvimento desta investigação, aplicou-se o guião da entrevista semiestruturada (ver Anexo VII) a três docentes pertencentes ao agrupamento de escolas em análise, cujos dados recolhidos permitiram a caracterização dos mesmos, tal como podemos visualizar no quadro 4.2. A primeira entrevista (E1) foi realizada ao Diretor do Agrupamento de Escolas X, a segunda entrevista (E2) foi aplicada ao Coordenador de Departamento do 2º CEB do Departamento de Matemática e Ciências e a terceira entrevista (E3) foi realizada à Coordenadora de Departamento do 1º CEB.

Função	Género	Habilitações Académicas	Tempo de Serviço	Categoria Profissional	Nível de Ensino
E1- Diretor do Agrupamento de Escolas X	Masculino	Licenciatura	25	QA	1º CEB
E2- Coordenador Departamento 2ºCEB Matemática/Ciências	Masculino	Mestrado	27	QA	2º/3ºCEB
E3- Coordenador Departamento 1ºCEB	Feminino	Mestrado	38	QA	1ºCEB

Quadro 4.2: Perfil dos Docentes Entrevistados.

Todos os entrevistados pertencem ao Quadro de Agrupamento de Escolas X (QA), o tempo de serviço registado varia entre os 25 e os 38 anos, estes indicadores retratam a profunda experiência no ensino, dos docentes inquiridos. O Diretor do agrupamento de escolas (E1) possui uma licenciatura em Direção Pedagógica e Administração Escolar, o Coordenador de Departamento 2º CEB Matemática e Ciências (E2) detém o grau de mestre em Didática da Física, Pós-graduação em Educação STEAM e o Curso de especialização em Administração Escolar. A Coordenadora do Departamento de 1ºCEB (E3) tem o mestrado em Administração Escolar. Os dados supramencionados revelam que existe uma preocupação por parte dos docentes, para o desenvolvimento de competências que lhes permitam estarem atualizados no desempenho das suas funções.

Partindo da recolha de dados (procedentes das entrevistas realizadas aos E1, E2 e E3) procedemos à categorização e subcategorização dos indicadores que levaram à elaboração de um documento, o qual denominamos por sinopses das entrevistas (ver Anexo IX). Relembramos que para o desenvolvimento deste estudo e de forma a alcançar os objetivos de investigação traçados, delineamos as seguintes categorias e subcategorias:

Categoria	Subcategorias
A) Modelos de supervisão percecionados	a1) Conceções relativas à supervisão pedagógica
	a2) Conceções alusivas à função do supervisor pedagógico
	a3) Função do supervisor pedagógico no Agrupamento de Escolas X
B) Conceções dos docentes (sobre)	b1) Articulação curricular vertical
	b2) Trabalho articulado entre o 1º e o 2º CEB

	b3) Evidências de articulação vertical no Agrupamento de Escolas X, à disciplina de Matemática
C) Aspetos que facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação	c1) Aspetos facilitadores da articulação vertical
	c2) Fatores identificados no Agrupamento de Escolas X que facilitam a articulação vertical
D) Aspetos que limitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação	d1) Aspetos que limitam a articulação vertical
	d2) Constrangimentos identificados no Agrupamento de Escolas X, face à articulação vertical
F*) Estratégias que facilitam o processo de transição entre diferentes ciclos	f1) Condições que promovem os índices de articulação vertical
	f2) Estratégias a implementar para facilitar a articulação vertical

* optou-se pela letra F para não coincidir com o código atribuído aos Entrevistados (E)

Quadro 4.3: Categorização dos Indicadores das Entrevistas.

A - Modelos de supervisão percecionados

a1) Conceções relativas à supervisão pedagógica

No que concerne às conceções relativas à supervisão pedagógica, o entrevistado E1 admite que se relacionam com:

“Saber a nível das planificações, se as coisas estão a ser cumpridas (...)” e “(...) verificar a dinâmica da escola e sala de aula”.

Para o entrevistado E2, a supervisão pedagógica:

“É observar o que o outro faz, no sentido pedagógico e a seguir contribuir para a melhoria dos resultados escolares ou não”.

Quanto ao entrevistado E3 relata que:

“(...) entendo a supervisão pedagógica como um trabalho de orientação para os novos professores ou professores antigos que apresentam algumas fragilidades, havendo a supervisão pedagógica numa perspetiva formativa dentro de cada organização/escola”.

Os discursos dos entrevistados vão ao encontro das ideias defendidas por Alarcão e Tavares (2010, p.26) sobre o modelo clínico “(...) este modelo caracteriza-se pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino”. Em conformidade com as conceções

supramencionadas apuramos que os respondentes percecionam os processos de supervisão pedagógica como a observação para a melhoria das dinâmicas de escola. Nos relatos dos entrevistados E1, E2, E3 é evidente que a supervisão pedagógica é entendida como tendo funções diferentes, no entanto, existem pontos convergentes nas suas definições. O entrevistado E1 apresenta uma perspectiva que revela uma abordagem mais abrangente, envolvendo a gestão e a prática pedagógica. O entrevistado E2 enfatiza a observação das práticas pedagógicas contribuindo para a melhoria dos resultados escolares. O entrevistado E3 atenta a supervisão pedagógica como um trabalho de orientação, destacando uma visão formativa da supervisão, indicando uma perspectiva de desenvolvimento profissional contínuo. Em conjunto, as conceções apresentadas ressaltam a complexidade da definição da supervisão pedagógica, que pode envolver aspetos formativos, observacionais e de orientação, contudo consideramos que as reflexões apresentadas se coadunam com as características apresentadas pelo modelo clínico.

a2) Conceções alusivas à função do supervisor pedagógico

O entrevistado E1, descreve as conceções relacionadas com a função do supervisor pedagógico:

“(...) como um acompanhamento em vários aspetos daquele docente”.

Deste modo, constatamos que perceciona a função do supervisor como um observador/orientador da atividade pedagógica. Tal como referem Alarcão e Tavares, neste modelo “(...) a sala de aula é considerada a principal ferramenta de observação, ou seja, é vista como um laboratório, e a supervisão é perspectivada como um ciclo de planificação, investigação e avaliação” (2003, 2010 citados por Gaspar et al., 2012 p.34).

O entrevistado E2 retrata a função do supervisor do seguinte modo:

“Eu acho como colaborativo, é o que tem a ganhar. Colaborativo num processo que nós estamos sempre numa troca de aprendizagens mútua”.

Em concordância com Silva “Os supervisores assumem aqui o papel de dinamizadores deste processo, procurando estabelecer uma visão global da organização, que deverá ser construída de modo colaborativo e apresentar um carácter sistémico” (2014, p.38).

Face ao exposto entendemos que o entrevistado E2 afigura a função do supervisor como colaborativo, numa perspectiva de partilha de experiências. Já o entrevistado E3 assume que a função do supervisor é:

“Orientar, adotar, implementar estratégias adequadas e eficazes. Numa perspectiva de criar um trabalho reflexivo, uma cultura de agrupamento (...)”.

Alarcão e Tavares defendem que “A abordagem reflexiva, de natureza construtivista, assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva” (2010, p.35). O inquirido E3 percebe a função do supervisor como um orientador ativo, criativo e impulsionador de toda a dinâmica escolar. Em síntese, os entrevistados apresentam diferentes perspetivas sobre a função do supervisor pedagógico, salientando aspetos como a observação, orientação e colaboração. Estes pontos de vista refletem a diversidade de abordagens e ênfases que podem coexistir na compreensão do papel desempenhado pelo supervisor.

a3) Função do supervisor pedagógico no Agrupamento de Escolas X

O entrevistado E1 assume que “*Havia de haver mesmo uma função definida, a função de supervisor.*”, o entrevistado E2 considera a função do supervisor no Agrupamento de Escolas X como fundamental narrando “*Claro que é fundamental.*”, o entrevistado E3 relata que “*Sim, sim. Um supervisor que seja capaz de aglutinar.*” Todos os entrevistados consideraram fundamental a existência da função do supervisor no Agrupamento de Escolas X. As declarações dos entrevistados apontam para a relevância percebida sobre a função do supervisor, quer em termos da necessidade de definição de responsabilidades (E1), quer em termos de reconhecimento da sua importância fundamental para o eficaz funcionamento das instituições escolares (E2) e na capacidade de promover a coesão do ambiente educativo (E3). Estes entendimentos revelam a diversidade de expectativas atribuídas à função do supervisor, refletindo a complexidade e importância desse papel no contexto escolar, o que vai ao encontro do preconizado por Correia e Seabra.

(...) supervisor deve conhecer bem a organização em que trabalha, os membros e os grupos, as estratégias de desenvolvimento institucional e profissional, as metodologias de investigação-ação e de avaliação da qualidade, as políticas educativas; possuir qualidades de observação e análise, interpretativas e avaliativas, comunicativas e relacionais, pois a

atividade supervisiva deve sempre basear-se no respeito mútuo, no reconhecimento do trabalho e das potencialidades de cada um (2014, p.4).

A citação destaca a importância do conhecimento profundo que um supervisor deve ter sobre a organização na qual trabalha, a necessidade de possuir qualidades específicas, tais como: observação, análise, habilidades interpretativas e avaliativas, comunicação eficaz e habilidades relacionais. A atividade supervisiva deve ser fundamentada no respeito mútuo e no reconhecimento do trabalho e das potencialidades de cada indivíduo, revelando uma certa complexidade e abrangência na função do supervisor.

B) Concepções dos docentes (sobre)

b1) Articulação curricular vertical

O entrevistado E1 relata que:

“(...) ainda mais importante do que a horizontal é a vertical. É a passagem, a transmissão (...)”,

esta opinião encontra-se em linha de pensamento com a legislação estabelecida pelo Ministério de Educação e Ciência, aquando aprovada a Lei nº46/86, de 14 de outubro de 1986 que refere que:

A articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino (Lei nº46/86, de 14 de outubro de 1986, p.4).

Para o entrevistado E2:

“A articulação vertical, sim, é bastante importante.”, *“Para dar mais significado às aprendizagens dos alunos.”*

Tal como é defendido por Costa (2016) “A articulação é uma forma de interligar e integrar conhecimentos, atitudes e procedimentos e de promover a cooperação entre os docentes de uma escola ou de várias escolas do agrupamento” (p.19). Segundo a descrição apresentada pelo entrevistado E3, na articulação:

“As aprendizagens são sempre dadas articuladas, com sentido, com uma interligação entre os vários conteúdos (...)”,

tal como é referenciado por Costa.

A articulação curricular leva a que haja relações de proximidade, ou seja, pontos de união entre os docentes de uma instituição escolar. Permite que se faça o planejamento de atividades integradas entre os vários níveis de ensino de uma dada escola. Isto é possível devido às pontes que se estabelecem, pelos docentes, enquanto gestores do currículo (2016, p. 17).

Refletindo sobre as concepções apresentadas, todos os entrevistados (E1, E2, E3) consideraram a articulação vertical importante. Contudo, são apresentadas diferentes apreciações. O respondente E1 destaca a importância da articulação vertical, no momento da transição entre ciclos de ensino. Enquanto os respondentes (E2, E3) enfatizam a importância da articulação como algo que dá sentido e promove uma sequência lógica entre as diferentes disciplinas, facilitando desta forma o processo de ensino e aprendizagem.

b2) Trabalho articulado entre o 1º e o 2º CEB

Relativamente às considerações relacionadas com o trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB, o entrevistado E1 admite que:

“(...) essa articulação é muito importante, nomeadamente na passagem para o 5º ano, ao nível da Matemática. Onde há, às vezes, algumas lacunas que precisam ...algumas arestas, serem limadas no início do 5º ano, portanto é muito importante essa articulação.”

A este propósito, Santos (2013, p.13) defende que “A transição escolar, particularmente a do 1º para o 2º ciclo, em termos académicos, traz consigo maiores exigências, fazendo com que os alunos tenham de mobilizar igualmente novos recursos adaptativos”. O entrevistado E2 sentiu necessidade de evidenciar “(...) a questão toda está na dificuldade, na operacionalização”. Em contrapartida o respondente E3 propõe que:

“(...) é fundamental, um trabalho de cooperação, colaborativo e que possa adequar o currículo aos interesses e às necessidades específicas daquele grupo. Acho que tem todo o interesse em haver essa articulação”.

Tal como refere Coelho (2013, p.18) “Emerge, evidentemente, a necessidade de uma liderança que garanta a articulação de pessoas e recursos, dentro da comunidade escolar, desenvolvendo um trabalho de coesão entre ambos”. Os inquiridos (E1, E3) consideram

importante o trabalho de articulação curricular, focando a sua relevância no momento de transição entre ciclos de ensino (1º e 2º CEB). O entrevistado E2 enfatiza a dificuldade de operacionalização dessa articulação. Em síntese, os entrevistados convergem na ideia de que a articulação entre o 1º e 2º CEB é fundamental para facilitar a transição dos alunos, abordando desafios específicos, como lacunas na aprendizagem, dificuldades operacionais e a necessidade de adaptação do currículo. Esta cooperação é vista como um processo complexo que exige liderança para garantir a coesão e o alinhamento de esforços dentro da comunidade escolar.

b3) Evidências de articulação vertical no Agrupamento de Escolas X, à disciplina de Matemática

O entrevistado E1 refere:

“(...) o Dia do 4º Ano, em que todos os meninos do 4º ano vêm aqui à escola sede”;
“Eles vêm aqui à escola, à nossa escola e o grupo de Matemática e Ciências Experimentais e todos os grupos, de um modo geral, preparam uma aula ou uma atividade para esses alunos”; *“(...) há sempre essa reunião em que são passadas todas as informações do professor do 4º ano para o Conselho de Turma do 5º ano”.*

O entrevistado E2 assume: *“Nós não temos identificado isso.”;* *“Podemos falar em diagnóstico, vá. Porque nós fazemos aqui o diagnóstico dos alunos que chegam (...)”.* Já o respondente E3 menciona:

“Construção das diagnoses, trabalhamos muito na construção do Plano Anual de Atividades, na elaboração de atividades conjuntas, por exemplo: O Dia do 4º Ano (...)”.

Consoante a nossa análise, os entrevistados (E1, E3) destacam algumas atividades desenvolvidas no Agrupamento de Escolas X, as quais apresentam evidências e uma orientação para o desenvolvimento da articulação vertical, com os diferentes ciclos de ensino. O inquirido E2 refere apenas o diagnóstico como uma evidência articulatória entre o 1º e 2º CEB. Portanto, a análise revela diferentes níveis de evidências e orientações para o desenvolvimento da articulação vertical, no Agrupamento de Escolas X. Enquanto E1 e E3 mencionam atividades específicas e estruturadas, o E2 foca-se mais no diagnóstico como uma prática articulatória. Menciona o diagnóstico como uma atividade entre o 1º e 2º CEB,

sem abordar atividades específicas de transição. A diversidade de abordagens pode sugerir a necessidade de uma análise mais aprofundada das práticas de articulação vertical e talvez uma maior padronização ou conscientização em todo o agrupamento para garantir uma transição suave entre os diferentes ciclos.

C) Aspectos que facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação vertical

c1) Aspectos facilitadores da articulação vertical

Em resposta aos aspectos facilitadores da articulação vertical, o entrevistado E1 consigna:

“(...) o à-vontade que os professores vão tendo entre eles. Como o nosso corpo docente (...) é estável”, o entrevistado E2 enfatiza “É mesmo tempo! Teria de haver mais tempo dado aos professores, porque a articulação leva tempo.”

e o entrevistado E3 indica:

“Horários mais flexíveis...E espaço...”; “Aspectos facilitadores, tempo, tempo no horário para trabalho de articulação, trabalho de promoção. Mais tempo, recursos logísticos e tempo”.

Dois dos inquiridos E2, E3 realçam o “tempo” como fator facilitador da articulação vertical. Tal como é defendido por Carreira (2017, p.90) “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”.

O entrevistado E1 distingue a estabilidade do corpo docente. Segundo Nogueira e Duarte (2022, p.21) “O trabalho colaborativo e o cultivo de boas relações interpessoais são, (...) encarados como dois fatores envolventes das práticas de articulação vertical”. Resumidamente, as respostas dos entrevistados apontam a importância do tempo, a estabilidade do corpo docente, a flexibilidade nos horários e no espaço físico para facilitar a articulação vertical. Estes fatores são considerados, pelos nossos inquiridos, como essenciais para promover o envolvimento e a colaboração efetiva entre os docentes.

c2) Fatores identificados no Agrupamento de Escolas X que facilitam a articulação vertical

De acordo com os fatores identificados, no Agrupamento de Escolas X, que facilitam a articulação vertical, o entrevistado E1 considera que:

“É o conhecimento que os colegas têm, o bom relacionamento uns com os outros”;
“A reunião, no Conselho Pedagógico, essa articulação também é entre os
Coordenadores de Departamento (...)”.

O entrevistado E2 relata que:

“Ela não existe formalmente (...)”; *“Haja apenas aqui, no nosso caso, apenas*
articulação entre os titulares e o Diretor de Turma, o resto não”.

Para o entrevistado E3:

“(...) um corpo docente estável”; *“Toda a informação é partilhada no Conselho de*
Docentes (...)”; *“(...) a elaboração dos documentos, dos documentos estruturantes.*
Temos sempre a preocupação de nos ouvirmos (...)”; *“São muitas atividades,*
exposições coletivas, bem como o encontro de 4º ano com o Conselho de
Turma...elaboração do relatório, que foca o que não foi conseguido”.

Em suma, as respostas dos entrevistados indicam a importância do conhecimento mútuo, relacionamentos positivos, reuniões formais, estabilidade do corpo docente e ações colaborativas para facilitar a articulação vertical, no Agrupamento de Escolas X. Contudo, a resposta do entrevistado E2 incute que, em alguns casos, a articulação pode não estar completamente formalizada ou difundida em todo o agrupamento.

D) Aspectos que limitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular

d1) Aspectos que limitam a articulação vertical

De acordo com a opinião do entrevistado E1, os aspectos que limitam a articulação vertical são: *“(...) a extensão do programa e o excesso de burocracia que a profissão de professor, neste momento, está “obrigada” a efetuar”;* para o entrevistado E2 *“É exatamente isso, é o tempo”*, já o entrevistado E3 apresenta diversos aspectos:

“Falta de tempo, horários desencontrados (...)”; *“(...) o trabalho burocrático dos*
professores, a não valorização dos professores, os professores sobrecarregados,
professores cansados”; *“Precisamos de tempo, condições, gestão. Uma liderança*
que entenda isto como uma coisa fundamental”.

Pela observação que fazemos existe um consenso entre os três entrevistados (E1, E2, E3) em relação aos desafios enfrentados na articulação vertical. O principal fator destacado é a limitação imposta pela extensão do programa e o excesso de burocracia. Para E1, a burocracia associada à profissão docente é uma barreira que afeta a articulação vertical. O entrevistado E2 ressalta a importância do tempo, o respondente sugere que a carga horária e a pressão do tempo são obstáculos significativos para o desenvolvimento de uma articulação vertical de forma harmoniosa. O entrevistado E3 expõe uma variedade de desafios, incluindo a falta de tempo, horários desencontrados, sobrecarga burocrática, falta de valorização da classe docente e o cansaço geral. Deste modo evidencia uma liderança que compreenda estes aspectos como fundamentais para a superação dos obstáculos associados à articulação vertical.

d2) Constrangimentos identificados, no Agrupamento de Escolas X, face à articulação vertical

O constrangimento identificado pelo respondente E1 foi: *“O único que identifico é mesmo a extensão do programa (...)”*, enquanto o inquirido E2 indicou: *“Os constrangimentos continuam a ser exatamente o tempo”*, o entrevistado E3 destacou: *“(...) a falta de tempo”* e *“Ainda se vão encontrando alguns resquícios daquela cultura fragmentada (...)”*.

Em análise às respostas apresentadas apuramos que os entrevistados expressaram como principal preocupação a gestão do tempo e a extensão dos programas. Para o inquirido E1, o único obstáculo significativo está relacionado com a extensão do programa. Os inquiridos E2 e E3 destacam como principal constrangimento a questão temporal, indicando que a limitação de tempo é vista como um desafio para o desenvolvimento da articulação vertical. Há a salientar, o inquirido E3 que sentiu necessidade de mencionar a referência a *“alguns resquícios daquela cultura fragmentada”*, indicando desta forma que no contexto educativo ainda existem desafios relacionados com a coesão ou colaboração. Observa-se uma convergência nas respostas dos entrevistados, já que E2 e E3 referem explicitamente a falta de tempo como um constrangimento face à articulação vertical. Por outro lado, a referência à *“cultura fragmentada”* pelo entrevistado E3 é indicador da existência de algumas barreiras relacionadas com a coesão.

F) Estratégias que facilitam o processo de transição entre diferentes ciclos

f1) Condições que promovem os índices de articulação vertical

De acordo com as condições que promovem os índices de articulação vertical, o entrevistado E1 designou:

“(...) o Dia do 4º Ano (...)”, “(...) as tais reuniões de passagem e depois de verificação no início do ano e ao longo do ano (...)”, “(...) no dia a dia há sempre um contacto entre os professores de 1º e 2º ciclo (...)” e “(...) o e-mail institucional veio facilitar muito essa situação, porque é uma ferramenta excelente para manter a proximidade entre todos”;

o entrevistado E2 salientou que:

“(...) enquanto coordenador, eu estou sempre a dizer às pessoas que a articulação é necessária”; “É praticamente o papel que me cabe, é o de sensibilização e de promover essa ação”.

O entrevistado E3 destacou que:

“Enquanto Coordenadora a minha função é ser veículo de transmissão, seja dos momentos de articulação que fazemos de forma mais formal ou menos formal (...)”.

Os docentes E2 e E3 constataram que a promoção, sensibilização e divulgação, enquanto coordenadores são condições propícias ao desenvolvimento de maiores índices de articulação vertical. O destaque atribuído à necessidade de conscientização, entre os membros da comunidade escolar, sobre a importância da articulação é fundamental para o sucesso de qualquer iniciativa de articulação vertical. O docente E1 optou por evidenciar a realização de atividades, reuniões conjuntas e o contacto permanente entre os docentes dos diferentes ciclos de ensino. Na generalidade, as respostas destacam diferentes estratégias adotadas pelo Agrupamento de Escolas X, incluindo práticas específicas, comunicação regular, papel ativo da liderança e conscientização junto da comunidade escolar.

f2) Estratégias a implementar para facilitar a articulação vertical

Mediante as apreciações apresentadas pelo inquirido E1, as estratégias a implementar para facilitar a articulação vertical são: “(...) haver tempos ou haver no horário dos professores,

haver um período para que essa articulação fosse efetivamente feita”; “Promover mais encontros formais ou informais, com os professores, para que essa articulação e essa troca de ideias e verificação do currículo, no caso do 1º para o 2º CEB, para que essa passagem de informação seja feita”; “(...) haver uma adaptação do currículo, para que não se sinta tanta diferença do 4º para o 5º ano”; “Haver uma adaptação e uma passagem de informação, para que efetivamente essa articulação amenize ou não seja tão vincada essa passagem”.

O entrevistado E2 considerou o seguinte: “Eu acho que é mesmo pela diagnose”; “Seria um ponto de partida pegar no 1ºCEB, sentá-lo à mesa com o colega de Matemática do 2º CEB e...trocar receitas (...)”. O entrevistado E3 realçou “O professor de 1ºCEB tem de ter horas (...)”; “Os colegas no início da carreira precisam de mais horas, para refletir, para pensar, para articular, para construir um caminho, uma experiência”; “Os professores precisam de tempo para a leitura, para o planejamento, para refletirem, para se autorregular, para pensarem em estratégias novas e recursos para construir (...)”. As reflexões apresentadas pelos entrevistados E1, E2 e E3 proporcionam uma visão abrangente sobre as estratégias e desafios relacionados à efetivação da articulação vertical nas escolas. O entrevistado E1 sentiu necessidade de destacar “um tempo específico” ou “horário” dedicado à articulação vertical, este propósito ressalta a importância de proporcionar um espaço temporal para que os professores possam colaborar e discutir estratégias. A sugestão da promoção de encontros formais e/ou informais evidencia o reconhecimento da importância da comunicação regular para facilitar a partilha de ideias e a verificação do currículo. A proposta de adaptar o currículo entre o 4º e o 5º ano visa suavizar a transição dos alunos, reduzindo a diferença entre os diferentes ciclos de ensino. Para o entrevistado E2, a referência à diagnose destaca a importância de entender as necessidades específicas dos estudantes. A sugestão de sentar os docentes à mesa para trocar experiências, sugere uma abordagem colaborativa e prática. O entrevistado E3 revela uma compreensão da importância do tempo para refletir, planejar e construir experiência. A ênfase na autorregulação e na necessidade de tempo para os docentes pensarem em estratégias e recursos inovadores destaca a importância do desenvolvimento contínuo e da adaptação às necessidades em constante mudança. As reflexões apresentadas indicam a relevância de criar estruturas e oportunidades para o desenvolvimento da articulação vertical, reconhecendo a necessidade de tempo, comunicação eficaz e adaptação curricular. A ênfase na diagnose e na interação prática

ressalta o mérito de abordagens práticas e centradas no aluno para promover uma transição mais coesa entre os ciclos de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegadas a esta última etapa do nosso estudo, sentimos necessidade de sistematizar alguns dos resultados que nos parecem merecedores de maior destaque e nesse sentido revisitamos os objetivos de investigação traçados, na busca de resposta para a problemática de investigação e culminamos esta etapa lançando pistas para futuras investigações.

Recordemos o **objetivo de investigação i)** “*Analisar que modelos de supervisão suportam a articulação vertical entre os dois ciclos do ensino básico (1º e 2º), na disciplina de Matemática*”, para o qual o indicador “Modelos de supervisão percecionados” evidencia que as respostas refletem uma evolução nas perceções e abordagens pedagógicas, destacando dois modelos de supervisão pedagógica: o modelo clínico e o modelo reflexivo. Ambos os modelos enfatizam o papel do supervisor como facilitador, orientador e parceiro na melhoria das práticas pedagógicas. Este desempenho mais colaborativo contrasta com uma conceção anteriormente apresentada por Gaspar et al. (2012), que associavam a supervisão pedagógica a ações mais autoritárias, como inspeção, fiscalização, controle e imposição. Este facto preconiza que os professores participantes no estudo parecem estar a afastar-se de uma visão redutora e inspetiva da supervisão pedagógica, e a aproximar-se de uma visão mais contemporânea e colaborativa da supervisão pedagógica. Mediante os dados obtidos podemos constatar que os pontos de vista apresentados pelos entrevistados ressaltam a complexidade da definição do conceito de supervisão pedagógica, que pode envolver aspetos formativos, observacionais e de orientação, contudo consideramos que as reflexões apresentadas se coadunam com as características apresentadas pelo modelo clínico. Estes entendimentos refletem uma valorização crescente da supervisão como um processo que promove a orientação, reflexão e melhoria contínua.

A ênfase na parceria e na promoção da reflexão indica uma abordagem mais construtivista e centrada no desenvolvimento profissional docente. Como defende Trindade (2007, p.30) “A actividade supervisiva terá de apresentar-se mais como apoio do que como inspeção; mais como escuta, do que como imposição; mais como colaboração activa do que dogmatismo normativo (...)”.

Decorrente da análise documental, destacamos o seguinte objetivo constante no documento (PE), do Agrupamento de Escolas X: “(...) fomentar o trabalho colaborativo e articulado, incentivando a partilha de práticas, experiências e saberes”. No capítulo 3 do PE estão registados como pontos fortes os seguintes aspetos:

Institucionalização de práticas de supervisão da atividade letiva que permitam o desenvolvimento profissional dos docentes e Articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo, o que promove a integração das crianças e o acompanhamento do seu percurso escolar (Projeto Educativo, 2021, p.13).

No PPA do Agrupamento de Escolas X, as referências relacionadas com a agilização dos processos de articulação vertical, são as seguintes: “Rentabilizar e divulgar os conhecimentos e saberes produzidos pelos elementos da escola, contribuindo para as práticas e métodos inovadores”; “Promover o conhecimento dos diferentes ciclos de escolaridade”; “Alertar para a importância de uma transição suave e apoiada entre o 4º e 5º ano de escolaridade e para a necessidade da colaboração entre os vários intervenientes no processo educativo no apoio a esse processo de transição” e “Proporcionar a exploração/conhecimento/familiarização prévio com o espaço físico e respetivos serviços da escola”.

Há, assim, a salientar a existência de um maior número de atividades em articulação entre o ensino Pré-escolar e 1º CEB, em detrimento de atividades articulatórias entre o 1º e 2º CEB. Deste modo, podemos constatar que as práticas de articulação evidenciadas pelo Agrupamento de Escolas X centram-se de forma mais significativa entre a transição do Pré-escolar para o 1º ciclo comparativamente com as transições entre outros ciclos de ensino (2º e 3º CEB). Esta ocorrência é um ponto que merece a nossa atenção e reflexão. Embora exista um conhecimento, uma necessidade e intenção expressas sobre a importância da articulação curricular entre os diferentes ciclos de ensino, seria importante reforçar esses momentos de articulação entre o 1º e 2º CEB, de modo a não ficarem circunscritos somente ao 3º período. No PCA do Agrupamento de Escolas X encontra-se registado um outro objetivo que revela a intenção da existência de articulação entre os diferentes ciclos de ensino.

Promover, assegurar e melhorar a sequencialidade e articulação de práticas e procedimentos, quer do ponto de vista administrativo quer pedagógico, particularmente no que se refere às práticas pedagógicas em contexto de sala de aula, mas também no domínio das atividades extracurriculares, entre diferentes níveis e ciclos de educação e ensino (Plano Curricular de Agrupamento, 2021, p.9).

Em última análise, a presença do objetivo suprarreferido destaca o compromisso institucional com o intuito de fortalecer a articulação vertical dentro do agrupamento. Esta abordagem que abrange tanto aspectos administrativos como aspectos pedagógicos é essencial para criar uma abordagem unificada da educação.

No que respeita ao indicador “A função do supervisor pedagógico face à articulação entre o 1º e 2º CEB”, os resultados obtidos revelam que existe uma mudança significativa na conceção e prática da supervisão pedagógica, evidenciando uma transição de paradigma entre os docentes. Estes resultados apresentam uma convergência com os resultados apresentados no indicador precedente. Os dados recolhidos continuam a realçar os modelos de supervisão pedagógica (modelo clínico e modelo reflexivo) sustentando a função do supervisor pedagógico como um parceiro facilitador na orientação, reflexão e melhoria das práticas pedagógicas. Sugerindo uma abordagem mais personalizada e centrada no desenvolvimento profissional. Atendendo à subcategoria “Conceções alusivas à função do supervisor pedagógico” as respostas dos entrevistados apresentam diferentes perspetivas, sobressaindo aspectos como a observação, orientação e colaboração, subsistindo assim uma coerência com as respostas apresentadas nos inquéritos por questionário. Em consonância com Alarcão e Roldão “De natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisiivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, a supervisão parece constituir assim o alicerce para a construção do conhecimento profissional (...)” (2008 citado por Gomes e Vieira, 2015, p.754). De acordo com as respostas apresentadas pelos entrevistados, no que respeita à subcategoria “Conceções sobre a função do supervisor pedagógico, no Agrupamento de Escolas X” todos consideraram fundamental a existência da função do supervisor no agrupamento de escolas onde desempenham a sua atividade docente. Os testemunhos revelam a diversidade de expectativas atribuídas à função do supervisor, refletindo a complexidade e relevância desse papel na promoção de um ambiente escolar favorável. Referenciando Rosa e Santana (2013, p.52) “O supervisor é o corresponsável pela construção de uma equipe escolar coesa, engajada e, sobretudo, convicta da viabilidade operacional das prioridades consensualmente assumidas e formalizadas na proposta de trabalho da escola”.

No que alude ao **objetivo de investigação ii)** *“Aferir concepções dos docentes de 1º e 2º ciclos relativamente à articulação vertical, na disciplina de Matemática”* e para o indicador “Concepções dos docentes face à articulação vertical entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática, os dados dos inquéritos por questionário divulgam a importância atribuída pelos professores à articulação vertical no ensino da Matemática, na valorização da continuidade e sequencialidade. Admitindo a relevância de uma abordagem integrada ao longo dos diferentes ciclos de ensino e o reconhecimento de que a colaboração entre docentes pode ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos, com o reforço da partilha de experiências e a construção conjunta de estratégias, que enriquecem o ambiente de aprendizagem e melhoram a qualidade do ensino. O enfoque na comunicação, colaboração e partilha de boas práticas permite melhorar os hábitos de articulação vertical e torná-la mais pertinente. Para Coelho (2013, p.9) “Segundo os indicadores e o conhecimento que se tem da legislação, é necessário fazer a “ponte” entre a regulação e o trabalho conjunto. É nesta união que a articulação se processa, promovendo a cooperação entre docentes (...)”.

No que concerne ao **objetivo de investigação iii)** *“Caracterizar concepções dos docentes de 1º e 2º ciclos relativamente aos modelos de supervisão, durante o processo de articulação vertical, na disciplina de Matemática”*, os professores respondentes concordaram todos que a existência de hábitos de articulação curricular é fundamental. Todavia, foram apresentadas diferentes considerações que enfatizam a importância da articulação vertical no momento da transição entre ciclos de ensino, como algo que dá sentido e promove uma sequência lógica entre as disciplinas. As apreciações supramencionadas destacam a valorização geral da articulação vertical, revelando a compreensão da importância de proporcionar uma experiência educativa coerente e progressiva aos estudantes, promovendo um ensino mais integrado e significativo. Em concordância com Costa (2016, p.18) “A articulação curricular pode ser basilar para a escola daí estar regulamentada para que possa efetivamente ser implementada”. Acresce que os entrevistados convergiram no parecer de que a articulação entre o 1º e 2º CEB é essencial, uma vez que simplifica a transição curricular entre ciclos dos alunos. A transição pode apresentar-se como um período crítico, e a colaboração entre os docentes desempenha um papel vital neste processo, ajudando a minimizar as lacunas na aprendizagem e a apoiar a adaptação dos alunos a novos desafios. Tal como surge referido por Abrantes “As transições entre ciclos são momentos marcantes na vida social dos alunos,

pais e professores, bem como pontos delicados na morfologia dos sistemas educativos” (2005, p.25). Os resultados destacam a percepção profunda dos desafios e da importância da articulação entre o 1º e 2º CEB. A ênfase para a complexidade do processo e a necessidade de liderança indicam uma abordagem realista e estratégica para melhorar a colaboração, visando garantir uma transição mais eficaz para os estudantes. Segundo Serra “A articulação vertical envolve as relações que se estabelecem dentro de determinada disciplina, entre o ano que se leciona e os anos anteriores e seguintes” (2004 citado por Costa, 2016, p.21). No que respeita à subcategoria “Evidências de articulação vertical identificadas, no Agrupamento de Escolas X”, a análise dos resultados revelou uma diversidade de abordagens relativamente ao desenvolvimento da articulação vertical, no Agrupamento de Escolas X, com diferentes níveis de evidências e orientações entre os entrevistados. Esta diversidade é indicadora da complexidade dos processos de articulação vertical, no Agrupamento em estudo. Uma análise mais aprofundada apresentar-se-á como estratégia útil para a melhoria e eficácia das práticas de articulação vertical deste agrupamento. Em relação à função do supervisor pedagógico face à articulação vertical, na disciplina de Matemática, os inquiridos apresentaram diferentes interpretações sobre o papel do supervisor pedagógico na articulação vertical. Enquanto dois entrevistados percebem o supervisor como uma figura ativa e orientadora, outro apresenta uma visão pouco específica.

Relativamente ao **objetivo de investigação iv)** “*Descrever percepções dos docentes de 1º e 2º ciclos relativamente às atitudes facilitadoras da articulação vertical, na disciplina de Matemática*” e atendendo ao indicador “Aspetos que facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação vertical entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática”, os dados demonstram uma visão abrangente sobre a percepção dos professores em relação à articulação vertical, no Agrupamento de Escolas X. Refletem um entendimento multifacetado da articulação vertical, com destaque para a importância do alinhamento curricular, práticas colaborativas, gestão eficaz de recursos e a presença de elementos facilitadores. As percepções divulgadas fornecem conhecimentos valiosos para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes nos processos de articulação vertical, no Agrupamento de Escolas X, com principal incidência na disciplina de Matemática. Da análise das entrevistas e em congruência com a categoria “Aspetos que facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação” e a subcategoria “Aspetos facilitadores

da articulação vertical”, as conclusões realçam a importância de fatores práticos e organizacionais, como: o tempo, a estabilidade do corpo docente, a flexibilidade nos horários e a existência de espaços físicos, para agilizar os processos de articulação vertical. Estes fatores foram considerados pelos entrevistados como essenciais para promover uma colaboração eficaz entre os docentes, contribuindo para um ambiente propício ao trabalho colaborativo e à construção de relações interpessoais sólidas. Segundo Nogueira e Duarte (2022, p.21) “O trabalho colaborativo e o cultivo de boas relações interpessoais são, (...) encaradas como dois fatores envolventes das práticas de articulação vertical”. Na subcategoria “Fatores identificados, no Agrupamento de Escolas X, que facilitam a articulação vertical”, as respostas apresentadas pelos entrevistados mostram que dentro deste agrupamento existe uma relação de familiaridade e o reconhecimento da importância do conhecimento mútuo que contribui para uma comunicação mais eficiente estabelecendo uma base sólida para a cooperação e partilha de experiências. As referências a reuniões formais indicam que o Agrupamento de Escolas X valoriza os momentos estruturados para dialogar e planejar atividades relacionadas com a articulação vertical. A menção à estabilidade do corpo docente é um fator crucial, uma vez que indica a existência de uma equipa consistente e constante que contribui para a eficácia dos processos de articulação ao longo do tempo. No entanto, a observação sobre a resposta do entrevistado E2 assinala que, em alguns casos, a articulação pode não estar completamente formalizada e/ou divulgada em todo o agrupamento. Desta forma, destaca-se a relevância de uma abordagem mais abrangente e sistemática para garantir que todos os membros do agrupamento estejam esclarecidos quanto à articulação vertical, promovendo uma visão compartilhada e práticas consistentes em toda a instituição.

No que respeita ao **objetivo de investigação v)** “*Descrever perceções dos docentes de 1º e 2º ciclos relativamente a atitudes que dificultam a articulação vertical, na disciplina de Matemática*”, para o indicador “Aspetos que limitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática”, foram identificados os seguintes constrangimentos: Rigidez dos horários, desconhecimento dos documentos curriculares, mudanças necessárias no sistema educativo, investimento na formação docente, comunicação e partilha de informação. A limitação de tempo devido aos horários pouco flexíveis é sentida como um constrangimento, nomeadamente no momento

das reuniões, partilha de experiências e no planeamento de estratégias. A falta de conhecimento dos documentos de orientação curricular representa também uma barreira para o desenvolvimento da articulação vertical.

Através da análise das respostas apresentadas podemos apurar que uma parte significativa dos inquiridos indicam a necessidade de mudanças profundas no sistema educativo. A flexibilidade e a adaptação às necessidades dos professores e alunos emergem como prioridades para criarem um ambiente escolar mais propício à colaboração. A proposta de investimento em programas de formação para auxiliar os docentes a compreender as orientações curriculares de outros ciclos é classificada também como um aspeto pertinente do processo. A formação é essencial para capacitar os docentes, garantindo que possuam o conhecimento necessário para promover uma progressão educativa eficaz. O enfoque na comunicação e partilha de informação destaca a importância da colaboração e do trabalho em equipa. Da análise das entrevistas, na categoria “Aspetos que limitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação” e na subcategoria “Aspetos que limitam a articulação vertical”, existe um consenso entre todos os entrevistados sobre os desafios enfrentados na articulação vertical, com ênfase na limitação imposta pela extensão dos programas educativos e no excesso de burocracia. Os dados recolhidos destacam os desafios enfrentados na articulação vertical, com principal destaque para a carga horária, pressão do tempo e burocracia. A necessidade de uma liderança que compreenda e aborde esses desafios é enfatizada como uma ação fundamental para a superação dessas barreiras. No que respeita à subcategoria “Constrangimentos identificados, no Agrupamento de Escolas X, face à articulação vertical”, constatamos que existe uma convergência notável nas respostas dos entrevistados, com destaque comum na gestão do tempo e na extensão dos programas como fatores limitantes dos processos de desenvolvimento da articulação vertical. A convergência nas respostas apresentadas, especialmente em relação à falta de tempo, reforça a ideia de que a gestão do tempo é uma preocupação comum, indicando assim uma necessidade urgente em abordar esta questão. A concordância nas respostas indica fatores específicos que precisam de ser priorizados para melhorar a eficácia da colaboração entre os diferentes níveis de ensino.

Resultante da análise documental, aos documentos orientadores do Agrupamento de Escolas X, no que concerne aos pontos fracos, apresentados no PE verificamos que se encontram registados, os seguintes: “Promoção do desenvolvimento articulado e sequencial do

currículo, ao nível das planificações das diferentes disciplinas lecionadas no 2º e 3º ciclos, que possibilite a melhoria das aprendizagens dos alunos”; “(...) promover uma cultura de colaboração interna e externa “e “Promoção do desenvolvimento articulado entre os diferentes ciclos de escolaridade”. De acordo com os aspetos acima destacados, consideramos que no Agrupamento de Escolas X existe um conhecimento e tendência para fomentar o trabalho colaborativo e articulado, incentivando a partilha de práticas e saberes. No entanto, mediante a análise dos pontos fracos do PE é necessário desenvolver um trabalho ainda mais articulado e sequenciado do currículo, ao nível das planificações das disciplinas lecionadas entre os diferentes ciclos de escolaridade.

De acordo com o **objetivo de investigação vi)** “*Propor um conjunto de linhas orientadoras de ações que minimizem impactos negativos desta transição*”, para o indicador “Estratégias que facilitam o processo de transição entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática”, apuramos que foram selecionadas as seguintes:

- “O supervisor pedagógico deve auxiliar no processo de transição através do diálogo e esclarecimento de dúvidas, junto dos alunos e das famílias”;
- “A promoção de encontros e partilha de informação entre docentes do Ensino Especial e outros técnicos das escolas”;
- “O supervisor pedagógico deve programar visitas, reuniões, divulgação de informações de interesse geral, junto dos encarregados de educação dos discentes de 1º ciclo (4º ano)”;
- “Os discentes do 1º CEB (4º ano) devem participar em atividades alusivas à transição”;
- “O supervisor pedagógico deve promover o desenvolvimento de programas de tutoria e apadrinhamento entre os alunos de 2º e 1º CEB”;
- “Os docentes do 1º ciclo preencherem um formulário de transição (documento oficial do agrupamento) contendo as informações mais relevantes sobre os alunos, de forma a facilitar a formação das turmas de 2º CEB”;
- “O supervisor pedagógico deve elaborar e divulgar um guião orientador, distribuído a cada família, com informações relevantes do agrupamento de escolas”.

As estratégias selecionadas abordam vários aspetos fundamentais do processo de transição, incluindo o apoio emocional, colaboração interprofissional, envolvimento familiar e integração entre os estudantes. Esta abordagem reflete a complexidade envolvida na articulação entre ciclos e a importância de uma preparação prévia e abrangente.

Relativamente à categoria “Estratégias que facilitam o processo de transição” e de acordo com a subcategoria “Condições que promovem os índices de articulação vertical”, há a salientar que as respostas dos entrevistados apresentaram uma abordagem multifacetada para promover a articulação vertical, envolvendo não apenas práticas específicas, mas também esforços conscientes para sensibilizar e envolver toda a comunidade educativa. Na subcategoria “Estratégias a implementar para facilitar a articulação vertical”, os entrevistados consideraram as seguintes:

- “Necessidade de tempo específico para a articulação vertical”;
- “Promoção de encontros formais e/ou informais”;
- “Adaptação do currículo para suavizar a transição”;
- “Ênfase na diagnose para compreender as necessidades”;
- “Abordagem colaborativa e prática”;
- “Importância do tempo para reflexão e desenvolvimento profissional”. As estratégias referidas pelos entrevistados revelam uma compreensão profunda dos desafios enfrentados pelos processos de articulação vertical e apontam para abordagens práticas e estruturadas.

Assim, na tentativa de responder, à **problemática de investigação** “*De que forma(s) se estabelece a articulação vertical entre o 1º e o 2º CEB na disciplina da Matemática, num agrupamento de escolas e que modelos de supervisão se identificam nesse processo?*”, constatamos que no Agrupamento de Escolas X, existe uma consciência, um conhecimento definido, um interesse geral e uma tendência para o desenvolvimento de processos de articulação vertical. Acresce que nos documentos orientadores do Agrupamento podemos constatar a existência de muitas atividades de articulação entre o ensino Pré-escolar e o 1º CEB, em detrimento das atividades de articulação vertical entre o 1º e 2º CEB. É importante salientar que após a análise documental observamos que as atividades de articulação vertical entre o 1º e o 2º CEB encontram-se concentradas, essencialmente, no 3º período do ano letivo. Resultante da análise do PAA, apuramos que as práticas de articulação evidenciadas pelo Agrupamento de Escolas X centram-se de forma mais significativa entre a transição do Pré-escolar para o 1º ciclo comparativamente com as transições entre outros ciclos de ensino (2º e 3º CEB). Deste modo, seria pertinente que as mesmas se concretizassem ao longo de todo o ano letivo, para que pudesse existir uma aprendizagem gradual e atempada de forma a suavizar o processo de transição entre o 1º e o 2º CEB. Resultados desta investigação

permitem considerar a existência de uma base sólida de consciência e conhecimento, no Agrupamento de Escolas X, mas também revelam áreas que carecem de melhoria, especialmente na distribuição temporal das atividades de articulação vertical (1º e 2º CEB). Perante o exposto, conclui-se que seria benéfico a constituição de uma equipa organizada, assim como a elaboração de um projeto definido e orientado para desenvolver e agilizar os processos de articulação vertical. Propõe-se também a estruturação de uma equipa para o desempenho das funções relacionadas com a supervisão pedagógica. Uma vez que os resultados destacam a diversidade de expectativas atribuídas à função do supervisor pedagógico, evidenciando a complexidade, relevância e capacidade em abraçar a diversidade de funções que contribuem para o sucesso do supervisor e para a promoção de um ambiente escolar propício às aprendizagens.

Ponderamos que seria pertinente o desenvolvimento de **futuras investigações** que permitissem auscultar as considerações dos estudantes e encarregados de educação. Esta proposta de incluir as suas perspetivas seria importante para alcançar uma compreensão mais abrangente dos desafios enfrentados durante os momentos de transição entre ciclos de ensino. Com o intuito de enriquecer os resultados da pesquisa e contribuir para a implementação de medidas mais eficazes no contexto educativo, possibilitando assim a identificação, o conhecimento de experiências e eventuais inquietudes vivenciadas nos momentos de transição entre ciclos de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2005, dezembro 2). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Revista Interações*. Volume 1 (1), 25 – 53. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/281>
- Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica- uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (1ª ed.). Almedina.
- Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspetivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In Sousa, J. & Fino, C. (Org.) *A escola sob suspeita* (pp.375-384). Edições Asa.
- Boni, V.; Quaresma, J. (2005, janeiro 1). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Volume 2 (1), 68 – 80. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>
- Boutinet, J. (1997). *Antropologia do Projecto*. Instituto Jean Piaget.
- Branca, M.; Cabral, P. (2011). *Projetos de intervenção educativa*. Universidade Aberta.
- Calado, S.; Ferreira, S. (2005). Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. *Metodologia da Investigação*. Volume 1 (pp. 1 -13). Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. <https://docplayer.com.br/12123665-Analise-de-documentos-metodo-de-recolha-e-analise-de-dados.html>
- Canavarro, A. (2021). *Aprendizagens Essenciais/ Articulação com o Perfil dos Alunos. 1º Ciclo/Matemática*. (pp.1-37). Ministério da Educação [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf)
- Canavarro, A. (2021). *Aprendizagens Essenciais/ Articulação com o Perfil dos Alunos. 2º Ciclo/Matemática*. (pp.1-42). Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/2_ciclo/ae_mat_5.o_ano.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/ae_mat_5.o_ano.pdf)
- Coelho, M. (2010). *A transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: Um contributo para o estudo de um problema num agrupamento de escolas do litoral alentejano*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Humanas Sociais, Algarve, Portugal).

- Coelho, M. (2012). O fim de um ciclo? A coconstrução da articulação curricular entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Coelho, M. (2013). Articulação “...a ferramenta na nossa mão”. (Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal).
- Correia, A.; Seabra, F. (2014) Modelos de supervisão pedagógica: Perspetivas do Passado ao Presente. (pp.1-5). Universidade Aberta. https://www.academia.edu/16430428/Modelos_de_supervis%C3%A3o_pedag%C3%B3gica_perspetivas_do_passado_ao_presente_artigo
- Costa, A. (2016). Trabalho Colaborativo e Articulação Curricular entre o 2º e o 3º Ciclo do Ensino Básico. (Dissertação de mestrado, Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal).
- Costa, J. (2019). Melhores aprendizagens e sucesso escolar. Medidas de política educativa em curso. In: J. C. Morgado, I. C. Viana & J. A. Pacheco (Orgs.), Currículo, inovação e flexibilização. De Facto Editora.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. Revista Portuguesa de Educação. Volume 15(1), 221-243. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/492>
- Coutinho, C. (2014). Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática (2.ª ed.). Almedina.
- Coutinho, C. (2011). Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática (1.ª ed.). Almedina.
- Dias, M. & Silva, N. (2020, setembro). Proposta de validação de instrumentos de pesquisa em educação: o estudo piloto e a sua contribuição para a coleta definitiva. Revista NEaD-Unesp, Volume 6 (1), 212 – 242. <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/523>
- Donato, S. (2015). Contribuições da Teoria Pós-Crítica na Formação Inicial de Professores: Entre Desafios e Possibilidades. Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), pp. 39992 – 40006. <https://pt.scribd.com/document/466989657/curriculo-pos-critico-critico-e-tradicional>
- Fernandes, P. & Figueiredo, C. (2012). Contextualização curricular – Subsídios Para Novas Significações. Revista Interações. Volume 8 (22), 163 – 177. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1540>
- Ferreira, C. (2020, maio/agosto). A Flexibilidade Curricular: um estímulo à mudança das práticas pedagógicas. Revista Espaço do Currículo. Volume 13 (2), 316 – 325. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/45563/31048>
- Ferreira, D. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: um estudo de caso no 5º ano. (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal).

- Flores, M. (2021, outubro). Desenvolvimento profissional em contexto de supervisão: um processo em dois sentidos? *Indagatio Didactica*. Volume 13 (4), 47-59. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/26272/18994>
- Fontelles, J; Enestam, J. (2006, dezembro 30). RECOMENDAÇÕES DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO: sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia*. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pt:PDF>
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Lusociência-Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Gaspar, M.; Seabra, F. & Neves, C. (2012) A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Volume 12, 29-57. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3632?mode=full>
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (1997). *O Inquérito: teoria e prática*. (2ª edição). Celta Editora.
- Gisi, M. (1998, julho/ dezembro). Os Significados de Flexibilidade Curricular. *Cogitare Enfermagem*. Volume 3 (2), páginas 81 – 86. <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/44353/26845>
- Leite, C. (2001). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Edições ASA.
- Lopes, A. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossier Temático «Configurações da Investigação Educacional no Brasil». *Educação, Sociedade & Culturas*, Número 39, 7-23. <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>
- Louro, A. (2012) *Práticas Pedagógicas: observação, orientação e avaliação na supervisão pedagógica*. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal) https://www.academia.edu/30709023/A_observa%C3%A7%C3%A3o_orienta%C3%A7%C3%A3o_e_avaliao%C3%A7%C3%A3o_na_supervis%C3%A3o_pedag%C3%B3gica
- Gomes, A. &Vieira, M. (2015, setembro/dezembro). A importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do docente de educação especial. *Revista Educação Especial*, Volume 28 (53), 751-764. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2275>
- Guazi, T. (2021). Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, volume 2, 1-20. <https://revista.ufr.br/rep/article/view/e202114/pdf>
- Macedo, S. (2014). *A articulação entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico: Dificuldades, possíveis soluções*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação, Portalegre, Portugal).

- Marcelo, C. (2009, janeiro/abril). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, Número 8, páginas 7-22. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>
- Machado, J. & Alves, J. (2013). Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22552/1/9789899618640.pdf>
- Manzini, E. (2004). Entrevista Semi-Estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Departamento de Educação Especial, Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp, 1-10. <https://pt.scribd.com/document/325080891/Manzini-Eduardo-Jose-Entrevista-Semi-Estruturada-Analise-de-Objetivos-e-Roteiros>
- Martins, G. et al. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para o Século XXI. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*. Volume 3 (2), 3-15. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6582/1/76-276-1-PB.pdf>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*. Inovação, investigação em educação, Volume 2(2), 49-65. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%3%a9gia%20de%20investiga%3%a7%c3%a3o%20em%20educa%3%a7%c3%a3o.pdf>
- Moreira, F. & Candau, V. (2007). Indagações sobre o currículo: Currículo, conhecimento e cultura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
- Nogueira, L. & Duarte, P. (2022). Como perspetivam os docentes a articulação curricular vertical? Um estudo de caso. Santiago, A. & Vale, V. *A escola em transformação: formação e prática docente*. Capítulo 1, pp.7-23. Politécnico de Coimbra.
- Oliveira, C. (2021). Transição do 1º para o 2º ciclo: desafios e dificuldades. (Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal). https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/14445/1/Relat%3%b3rio%20Final_Carolina%20D%3%a9bora%20Gr%3%bcninger%20de%20Oliveira_tm_vf.pdf
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002, janeiro). A reflexão e o professor como investigador. https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador

- Pacheco, J. (2001). Currículo: Teoria e práxis (2.^a ed.). Porto Editora.
- Pacheco, J. (2005). Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação, (11^a ed.). Porto Editora.
- Pacheco, J. & Pereira, N. (2007, maio/agosto). Globalização e Identidade no Contexto da Escola e do Currículo. Cadernos de Pesquisa, volume 37 (131), 371 -398. <https://www.scielo.br/j/cp/a/WnM4NmZTstsVbtVzPWZXc6F/?lang=pt&format=pdf>
- Pacheco, J. (2009, maio/ agosto). Currículo: Entre Teorias e Métodos. Cadernos de Pesquisa, Volume 9 (137), 383-400. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10406>
- Pacheco, J. (2014). Educação, Formação e Conhecimento, (1^a ed.). Porto Editora.
- Pacheco, J. (2018). Teorias curriculares: entre o Estado e o sujeito. In. Aguiar, M.; Moreira, A. & Pacheco, J. (Orgs.). Currículo: entre o comum e o singular. (pp. 63-84). Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação.
- Pilar, P. (2020). Flexibilidade Curricular na escola. Estudo de Caso. (Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Prates, M.; Aranha, Á. & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. Eduser: revista de educação, Volume 2 (1), 20-36. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3446/1/41-134-1-PB.pdf>
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). Gestão Curricular: Para a Autonomia das Escolas e Professores. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf
- Rosa, A. & Santana, M. (2013, dezembro). A importância do supervisor pedagógico na organização escolar. Revista Perquirere, Volume 10 (2), 46 – 58. <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/perquirere/article/download/3515/1049>
- Santos, A.; Jesus, G. & Battisti, I. (2021). Entrevista semi-estruturada: considerações sobre esse instrumento na produção de dados em pesquisas com abordagem qualitativa. Salão do Conhecimento. UNIJUI, 1-5. <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/20805>
- Santos, C. (2013). A transição escolar do 1º para o 2º ciclo: Implicações a nível do rendimento académico. (Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal)
- <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/637/1/MestradoCarolinaSantos.pdf>
- Santos, L., Lima, J., Garcia, F., Monteiro, F., Silva, N., Silva J., Santos R., Afonso, C. & Piedade, J. (2019). Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação (2^a ed.). Instituto Universitário Militar.

https://www.ium.pt/files/publicacoes/Cadernos/8/Cadernos_IUM_8_Orientacoes_Metodologicas_TI_2Ed.pdf

- Santos, R. (2012). Pontes Entre Nós. Articulação Docente no 1º CEB – um contributo para a aprendizagem. (Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona do Porto, Instituto de Educação, Porto, Portugal).
- Seabra, F.; Mouraz, A.; Henriques, S. & Abelha, M. (2021, agosto 23). A Supervisão Pedagógica na Política e na Prática Educativa: O Olhar da Avaliação Externa das Escolas em Portugal. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Volume 29 (106), 1-27. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/6486/2683/28885>
- Silva, C.; Gobbi, B.; Simão, A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. Organ. rurais agroind., volume 7 (1), 70-81 https://www.researchgate.net/publication/278001718_O_USO_DA_ANALISE_DE_CONTEUDO_COMO_UMA_FERRAMENTA_PARA_A_PESQUISA_QUALITATIVA_A_DESCRICA_O_E_APLICACAO_DO_METODO
- Silva, T. (2007). Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, I. (2014). Um modelo de supervisão pedagógica para o professor de filosofia. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal).
- Silva, L., Oliveira, G. & Salge, E. (2021). Entrevista na pesquisa em educação de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas. Revista Prisma, Volume 2 (1), 110-122. <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/46>
- Sousa, J. (2019). Currículo, Inovação e Flexibilização na perspetiva académica. In Morgado, J., Viana, I. & Pacheco, J. (2ª ed.), Currículo, Inovação e Flexibilização, pp. 73 – 81. De Facto Editores.
- Trindade, V. (2007). Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão) (1ª ed.). Universidade Aberta.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. (orgs). Metodologia das ciências sociais, pp.101 -128. Edições Afrontamento.
- Voigt, J. & Morgado, J. (2019, dezembro). Políticas Curriculares Para o Ensino Secundário/Ensino Médio em Portugal e no Brasil. Revista e-Curriculum, Volume 17 (4), 1665 – 1683. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/40533/30860>

Legislação

Assembleia da República. (2018). Diário da República, 2ª Serie, nº 129 de 6 de julho de 2018, pp. 18770-(2) – 18770 – (7). <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/129000001/0000200007.pdf>

Assembleia da República. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986, pp. 1-17. https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_print_articulado.php?tabela=lei_velhas&artigo_id=&nid=1744&nversao=1&tabela=lei_velhas

Educação – Gabinetes da Secretaria de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. (2019). Diário da República nº 13/ 2019, Série II de 18 de janeiro de 2019, pp.2549 - 2550. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/779-2019-117982365>

Ministério da Educação. (1990). Diário da República nº 98/ 1990, Série I de 28-04-1990, pp. 2040(2) - 2040(19). <https://files.dre.pt/1s/1990/04/09801/00020019.pdf>

Ministério da Educação. (1997). Diário da República nº 95/1997, Série I de 23-04-1997, pp. 1831- 1833. https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/gestao_de_recursos_humanos/19970423_dl_95.pdf

Ministério da Educação. (2008). Diário da República nº 79/ 2008, Série I de 22 de Abril de 2008, pp.2341 – 2356. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Ministério da Educação. (2010). Diário da República nº120/ 2010, Série I de 23 de junho de 2010, pp. 2229 - 2237. <https://files.dre.pt/1s/2010/06/12000/0222902237.pdf>

Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República nº 208/ 2012, Série II de 26 de outubro de 2012. Avaliação externa do desempenho docente, pp. 35376 – 35378. <https://dre.tretas.org/dre/304422/despacho-normativo-24-2012-de-26-de-outubro>

Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República nº126/2012, Série I de 2 de julho de 2012, pp. 3340 -3364. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928 – 2943. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2918 – 2928. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Resolução do Conselho de Ministros (2016). Diário da República, 1.ª série, n.º 70, 11 de abril de 2016. Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, pp. 1195 – 1196.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/resolucaoconselhoministros23_2016.pdf

Outras fontes consultadas

Agrupamento de Escolas X. (2021). Projeto Educativo, pp. 1- 36.

Agrupamento de Escolas X. (2021). Plano Curricular de Agrupamento, pp. 1-38.

Agrupamento de Escolas X. (2021). Plano Plurianual de Atividades, pp. 2-11.

Agrupamento de Escolas X. (2021). Plano Anual de Atividades, pp. 2-17.

ANEXOS

Anexo I

Solicitação de autorização para a realização do estudo no Agrupamento de Escolas



À Direção do Agrupamento de Escolas X

Assunto: Pedido de autorização para realização do trabalho de investigação a desenvolver no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta.

Rute Isabel dos Santos Cardoso Ramalho, estudante do 2º ano do referido Mestrado, vem pelo presente solicitar a Vossa Ex^a autorização formal para a realização de um trabalho de investigação no Agrupamento de Escolas da Fragata do Tejo, por vós dirigido, de modo a dar cumprimento aos objetivos da Dissertação sobre “Articulação vertical entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, na disciplina de Matemática: modelos de supervisão percecionados”, orientado pela Professora Doutora Marta Cristina Lopes Abelha. A investigação que se pretende efetuar tem como objetivo central investigar perceções que docentes do agrupamento, apresentam relativamente à articulação vertical entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), mais concretamente na disciplina de Matemática, identificar a existência de possíveis práticas de articulação vertical, promover uma reflexão entre os vários intervenientes e percecionar o modo como o supervisor deverá atuar no auxílio, desenvolvimento e no estabelecimento dos elos entre ciclos. Visa ainda contribuir e incentivar a reflexão sobre os benefícios existentes nas práticas de articulação vertical, de forma a simplificar o processo de integração e contribuir para o sucesso dos alunos, na disciplina de Matemática.

Os instrumentos de recolha de dados a aplicar neste estudo, são os inquéritos por questionário, as entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos orientadores do Agrupamento. Durante este processo, a pesquisadora assume o compromisso de não expor os participantes do estudo. Todas as informações recolhidas serão de natureza anónima, garantindo-se a confidencialidade da informação dos dados recolhidos que se destinam exclusivamente a fins de investigação e divulgação

científica. Anexa-se um exemplar do questionário e o guião da entrevista que se pretende aplicar, para obter melhor informação e conhecimento dos mesmos.

Aguardando deferimento, subscrevo-me com elevada consideração.

Com os melhores cumprimentos.

A investigadora

O Diretor do Agrupamento

Anexo II

Termo de Consentimento Informado



Comissão de Ética

Parecer sobre os documentos apresentados por Rute Isabel dos Santos Cardoso Ramalho para realização da investigação intitulada “Articulação vertical entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, na disciplina de Matemática: modelos de supervisão percecionados”, realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado.

A investigadora apresentou à Comissão de Ética os seguintes documentos: “Informação à Comissão de Ética” onde é apresentado o resumo da investigação, “Questionário” a aplicar a docentes, “Guião de Entrevista” semiestruturada a realizar junto de líderes escolares, bem como os documentos de Consentimento Informado e Esclarecido a obter previamente junto dos informantes.

Os documentos de Consentimento Informado e Esclarecido apresentam as informações relativas à investigação planeada, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos. Segundo os mesmos documentos, os dados apenas serão usados para os fins da investigação a realizar pela investigadora.

Pela leitura das questões do Questionário e do Guião de Entrevista, constatamos que não são inquiridos dados sensíveis, não levantando questões éticas.

Considerando os argumentos apresentados damos parecer favorável à aplicação do questionário e à realização das entrevistas.

A Comissão de Ética, em 2 de abril de 2023

Alda Pereira

Maria dos Prazeres Casanova

João Paz

CE – Doc. 06/23

Anexo III

Guião orientador ao inquérito
UNIVERSIDADE ABERTA



Problemática: “Articulação vertical entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, na disciplina de Matemática: modelos de supervisão percecionados”

Quadro 1.1: Guião orientador ao inquérito, adaptado de Amado (2009)

Legitimação do inquérito por questionário e motivação do inquirido.	Especificar o desígnio do trabalho. Apresentar os objetivos do inquérito. Solicitar a colaboração do inquirido, evidenciando o grau de importância relativamente à sua participação no desenvolvimento do estudo. Explicar a confidencialidade e o anonimato do inquérito.		
Questão de Partida	Secções	Objetivos	Público-Alvo
“De que forma(s) se estabelece a articulação vertical entre o 1º e o 2º CEB na disciplina da Matemática, num agrupamento de escolas e que modelos de supervisão se identificam nesse processo?”	I – Dados pessoais e profissionais	- Caracterizar pessoal e profissionalmente o/a professor/a respondente.	Docentes do 1º Ciclo (Grupo 110); Docentes do 2º Ciclo, da disciplina de Matemática (Grupo 230).
	II – Modelos de Supervisão percecionados	-Analisar que modelos de supervisão suportam a articulação vertical entre os dois ciclos do ensino básico (1º e 2º), na disciplina de Matemática.	
	III – Conceções dos docentes face à articulação vertical entre o 1º e 2º Ciclos, na disciplina de Matemática	-Aferir conceções dos docentes do 1º e 2º ciclos relativamente à articulação vertical, na disciplina de Matemática; -Caracterizar conceções dos docentes do 1º e 2º ciclos relativamente aos modelos de supervisão, durante o processo de articulação vertical, na disciplina de Matemática; -Descrever perceções dos docentes do 1º e 2º CEB relativamente a atitudes facilitadoras da articulação vertical, na disciplina de Matemática.	
	IV – Aspetos que facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática.	-Descrever perceções dos docentes do 1º e 2º CEB relativamente a atitudes que dificultam a articulação vertical, na disciplina de Matemática.	
	V - Aspetos que limitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º Ciclos, na disciplina de Matemática.		
	VI – Estratégias que facilitam o processo de transição entre o 1º e 2º Ciclos, na disciplina de Matemática.	-Propor um conjunto de linhas orientadoras de ações que minimizem impactos negativos desta transição.	
	VII – Síntese e meta reflexão sobre o questionário; agradecimentos	-Captar o sentido que o inquirido atribui ao inquérito.	

Anexo IV

Consentimento informado para a aplicação do Inquérito



CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

O presente documento contém informação importante em relação à investigação para a qual foi convidado a participar. Solicitamos que leia atentamente toda a informação apresentada, podendo apresentar alguma questão de modo a decidir da sua participação.

Título da investigação: Articulação vertical entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, na disciplina de Matemática: modelos de supervisão percecionados

Problemática de Investigação: “De que forma(s) se estabelece(m) a articulação vertical entre o 1º e o 2º CEB na disciplina de Matemática, num agrupamento de escolas e que modelos de supervisão se identificam nesse processo?”

Pessoa responsável pela investigação: Rute Isabel dos Santos Cardoso Ramalho

Instituição de acolhimento: Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D).

Objetivos da investigação:

1. Analisar que modelos de supervisão suportam a articulação vertical entre os dois ciclos do ensino básico (1º e 2º), na disciplina de Matemática;
2. Aferir conceções dos docentes do 1º e 2º ciclos relativamente à articulação vertical, na disciplina de Matemática;
3. Caracterizar conceções dos docentes do 1º e 2º ciclos relativamente aos modelos de supervisão, durante o processo de articulação vertical, na disciplina de Matemática;
4. Descrever perceções dos docentes do 1º e 2º CEB relativamente a atitudes facilitadoras da articulação vertical, na disciplina de Matemática;
5. Descrever perceções dos docentes do 1º e 2º CEB relativamente a atitudes que dificultam a articulação vertical, na disciplina de Matemática;
6. Propor um conjunto de linhas orientadoras de ações que minimizem impactos negativos desta transição.

Participantes do Estudo:

Docentes do 1º Ciclo, pertencentes ao grupo 110 – 14 docentes;
Docentes do 2º Ciclo da disciplina de Matemática, que constituem o grupo 230 – 4 docentes
Coordenador de Departamento do 1º CEB – 1 docente
Coordenador do Departamento de Matemática do 2º CEB – 1 docente
Diretor do Agrupamento – 1 docente

Instrumentos de recolha de dados:

Questionário

Entrevista semiestruturada

Duração esperada da participação: 15'(minutos)

Procedimentos do estudo: As informações serão recolhidas através de um questionário, que terá características de natureza anónima, garantindo-se a confidencialidade da informação e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a fins de investigação e divulgação científica, sendo tratados de forma agregada.

O investigador encontrar-se-á com os participantes nas instituições escolares que constituem o agrupamento, de forma a sensibilizar, motivar e incentivar a participação plena neste estudo, será definido um prazo limite de preenchimento e entrega do questionário, após a conclusão desse prazo, o investigador voltará às escolas de forma a proceder à recolha dos inqueritos.

Possíveis benefícios esperados da participação: O estudo tem o propósito de investigar perceções que docentes do agrupamento, apresentam relativamente à articulação vertical entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), mais concretamente na disciplina de Matemática, identificar a existência de possíveis práticas de articulação vertical, promover uma reflexão entre os vários intervenientes e perceber o modo como o supervisor deverá atuar no auxílio, desenvolvimento e no estabelecimento dos elos entre ciclos.

Possíveis riscos da participação: Pretendemos contribuir para um melhor conhecimento sobre a temática supramencionada, sendo crucial para o desenvolvimento deste estudo a participação do maior número de docentes pertencentes a este agrupamento de escolas, mais especificamente: docentes do 1º Ciclo (Grupo 110) e docentes do 2º Ciclo, da disciplina de Matemática (Grupo 230).

A sua participação no desenvolvimento desta investigação é voluntária, podendo retirar-se a qualquer momento e/ou recusar participar, sem a existência de repercussões para a adoção dessa decisão.

Confidencialidade e anonimato: Todas as informações recolhidas serão de natureza anónima, garantindo-se a confidencialidade da informação e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a fins de investigação e divulgação científica, sendo tratados de forma agregada.

A identificação dos participantes nunca será tornada pública. Todos os contactos serão realizados em ambiente de privacidade.

Sobre os dados recolhidos: os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a fins de investigação e divulgação científica, sendo tratados de forma agregada.

Divulgação dos resultados da investigação/projeto e sua finalidade

A divulgação dos resultados do estudo, aos participantes, será realizada através de videoconferência, em prova pública na Universidade Aberta. Será disponibilizada uma cópia digital da dissertação, no repositório integrante da rede Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e no arquivo do Repositório Aberto, da Universidade Aberta, assim como todo o estudo científico.

Este estudo poderá ainda ser divulgado através de artigos e encontros científicos, Jornadas Pedagógicas, Webinar e Ações de Curta Duração.

Contacto em caso de dúvidas: Para qualquer questão relacionada com a sua participação nesta investigação, por favor, contactar o seguinte endereço de email 2102210@estudante.uab.pt

Tipo de participação: A participação é voluntária e a qualquer momento pode desistir, pelo que deve ser enviada uma mensagem utilizando o seguinte endereço de email 2102210@estudante.uab.pt

Assinatura do investigador que solicita a participação

Nome:

Assinatura **Data:** .../.../.....

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome:

Assinatura: **Data:** /..... /.....

Anexo V

Formulário de inquérito INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO



Este inquérito por questionário destina-se aos docentes do 1º ciclo (grupo 110) e docentes do 2º ciclo (grupo 230) que se encontram a lecionar no presente ano letivo (2022-2023) **neste agrupamento de escolas**.

O estudo, no âmbito do qual este questionário é administrado, insere-se no Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, pretendendo recolher-se informação para o desenvolvimento e elaboração de uma dissertação. Visa, em particular, analisar “De que forma(s) se estabelece a articulação vertical entre o 1º e o 2º CEB na disciplina da Matemática, **num agrupamento de escolas** e que modelos de supervisão se identificam nesse processo”.

A sua colaboração, preenchendo o questionário de acordo com o solicitado em cada questão, é imprescindível não só para a continuação do estudo, como para a obtenção de dados sobre a temática em análise. Não há respostas corretas ou incorretas, todas são válidas, desde que traduzam a sua forma de pensar e de agir

Este questionário encontra-se estruturado em seis secções, é de carácter anónimo, garantindo-se a confidencialidade da informação e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a fins de investigação e divulgação científica. Face ao exposto solicita-se, que seja o mais rigoroso possível durante o preenchimento do mesmo.

As instruções para o seu preenchimento serão fornecidas ao longo do questionário. Este inquérito deve ser preenchido até ao dia **28 de fevereiro de 2023**.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

I - Dados pessoais e profissionais

Assinale com a sua resposta.

1.1- **Sexo:** Masculino Feminino Prefere não responder

1.2- **Idade:**

30 anos ou menos

entre 31 a 40 anos

entre 41 a 50 anos

entre de 51 a 60 anos

Mais de 60 anos

1.3- **Habilitações académicas:**

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação Na área de _____

Mestrado Na área de _____

Doutoramento Na área de _____

Outra habilitação académica (indique qual) _____

1.4- Tempo de serviço:Menos de 5 anos entre 6 e 15 anos entre 16 e 25 anos entre 26 e 35 anos Mais de 36 anos **1.5- Situação profissional:**Docente Contratado Docente do Quadro de Zona Pedagógica Docente do Quadro de Agrupamento Outro (indique qual) _____**1.6- Nível de ensino que leciona:**1º Ciclo do Ensino Básico (grupo 110) 2º Ciclo do Ensino Básico (grupo 230) **II – Modelos de supervisão percecionados**

Nas afirmações infra assinale de acordo com as opções apresentadas, tendo em conta os seguintes itens.

1	2	3	4	5
Discordo plenamente	Discordo em parte	Não concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo plenamente

2.1- Para mim, Supervisão Pedagógica é...

	1	2	3	4	5
(...) o processo de orientação de um professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.					
(...) a ação de monitorização das práticas pedagógicas, utilizando a reflexão e a experimentação.					
(...) uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante, com vista a compreender o significado da realidade.					
(...) associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação e interação dinâmica adequada à consecução dos objetivos da escola.					
(...) a dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização da escola e dos que nela realizam o seu trabalho.					
(...) a ação de inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor.					
(...) a possibilidade de melhoria que assenta na reflexão e promove as práticas letivas desenvolvidas na sala de aula.					
(...) a conceção democrática baseada na colaboração, na tomada de decisão participativa e na prática reflexiva, com vista ao desenvolvimento profissional.					

II - A função do supervisor pedagógico face à articulação entre o 1º e 2º CEB.

Nas afirmações infra assinale de acordo com as opções apresentadas, tendo em conta os seguintes itens.

1	2	3	4	5
Discordo plenamente	Discordo em parte	Não concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo plenamente

2.2 – Para mim, a função do supervisor pedagógico face à articulação entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB)...

	1	2	3	4	5
(...) é avaliar, controlar e inspecionar.					
(...) é observar as práticas de sala de aula.					
(...) é auxiliar na planificação, reflexão e avaliação da aula.					
(...) é apoiar e cooperar com toda a equipa educativa.					
(...) é facilitar o processo de transição entre os ciclos de ensino (1º e 2º CEB).					
(...) é auxiliar os docentes no desenvolvimento de competências que lhes permitam realizar um trabalho articulado com outros ciclos de ensino (1º e 2º CEB).					
(...) é promover o envolvimento da equipa docente em reflexões estratégicas, face ao trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino (1º e 2º CEB).					
(...) não é relevante face ao processo de articulação, entre os ciclos de ensino (1º e 2º CEB).					
(...) não é fundamental para o agrupamento de escolas.					

2.3- Caso sinta necessidade de referir outra função do supervisor pedagógico face à articulação entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), queira fazê-lo por favor.

III –Conceções dos docentes face à articulação vertical entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.

Nas afirmações infra assinale de acordo com as opções apresentadas, tendo em conta os seguintes itens.

1	2	3	4	5
Discordo plenamente	Discordo em parte	Não concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo plenamente

3.1- Quais as conceções dos docentes face à articulação vertical entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática?

	1	2	3	4	5
O processo de transição entre o 1º e 2º CEB é um momento vulnerável, no percurso escolar dos alunos.					
É importante a existência de um trabalho articulado entre os professores 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.					
A articulação desenvolvida entre docentes influencia de forma positiva o processo de transição dos alunos entre ciclos (1º e 2º CEB), na disciplina de Matemática.					
Os órgãos de gestão do agrupamento de escolas promovem o processo de articulação entre os docentes do 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.					
O Projeto Educativo propicia a articulação entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.					

O Plano Anual de Atividades inclui atividades conjuntas entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.					
No agrupamento de escolas, os docentes do 1º e 2º CEB reúnem-se com o intuito de planificar, desenvolver e avaliar atividades conjuntas, na disciplina de Matemática.					
O desenvolvimento de atividades em articulação com os docentes do 1º e 2º CEB é importante para um favorável percurso escolar do aluno, na disciplina de Matemática.					
Os docentes do 1º CEB dominam o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho que estabelece as aprendizagens essenciais de ambos os ciclos, mais concretamente na disciplina de Matemática, do 2ºCEB.					
Os docentes do 2º CEB dominam o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho que estabelece as aprendizagens essenciais de ambos os ciclos, mais concretamente na disciplina de Matemática, do 1ºCEB.					
Os docentes do 1º e do 2º CEB refletem de forma colaborativa o Despacho Normativo n.º 6944-A/2018, de 19 de julho que estabelece as aprendizagens essenciais de ambos os ciclos, mais concretamente na disciplina de Matemática.					
A articulação desenvolvida entre docentes não exerce influência sobre o processo de transição dos alunos entre ciclos (1º e 2º CEB), na disciplina de Matemática.					

IV – aspetos que facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática.

Nas afirmações infra assinale de acordo com as opções apresentadas, tendo em conta os seguintes itens.

1	2	3	4	5
Discordo plenamente	Discordo em parte	Não concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo plenamente

4.1- Que aspetos facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?

	1	2	3	4	5
A existência de horários flexíveis facilita o desenvolvimento de um trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.					
A existência de espaços físicos para a realização das reuniões facilita o desenvolvimento de um trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.					
A reflexão conjunta entre os docentes dos diferentes níveis de ensino (1º e 2º CEB), na disciplina de Matemática propicia o favorável processo de articulação vertical.					
O conhecimento dos documentos de orientação curricular de outros ciclos, facilita o desenvolvimento de um trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.					
A existência de hábitos de articulação, facilita o desenvolvimento de um trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.					
O conhecimento relativo à organização de outros ciclos (1º e 2º CEB), facilita o desenvolvimento de um trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.					
O interesse evidenciado relacionado com o processo de articulação entre ciclos, facilita a existência de um trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.					
O conhecimento da sequencialidade na transição entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática, facilita a existência de um trabalho articulado, na disciplina de Matemática.					
A promoção da articulação entre ciclos (1º e 2º CEB), pelas estruturas de gestão do agrupamento, facilita a existência de um trabalho articulado, na disciplina de Matemática.					
A promoção na orientação e gestão de recursos logísticos e humanos, possibilita a existência de um trabalho articulado, na disciplina de Matemática.					
A existência de um documento orientador, tal como um Plano de Articulação.					

4.2 – Caso sinta necessidade de referir outros aspetos que facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática, queira fazê-lo por favor.

V – Aspectos que limitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática.

Nas afirmações infra assinale de acordo com as opções apresentadas, tendo em conta os seguintes itens.

1	2	3	4	5
Discordo plenamente	Discordo em parte	Não concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo plenamente

5.1- Que aspetos limitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?

	1	2	3	4	5
A existência de horários pouco flexíveis dificulta o desenvolvimento de um trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.					
A ausência de espaços físicos para a realização das reuniões, dificulta a existência de um trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.					
O desconhecimento dos documentos de orientação curricular de outros ciclos, dificulta o desenvolvimento de um trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.					
A inexistência de hábitos de articulação, dificulta o desenvolvimento de um trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.					
O desconhecimento relativo à organização de outros ciclos (1º e 2º CEB), dificulta o desenvolvimento de um trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.					
A dificuldade de comunicação entre departamentos (1º e 2º CEB), dificulta a existência de um trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.					
O escasso interesse relacionado com o processo de articulação entre ciclos, dificulta a existência de um trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.					
O desconhecimento da sequencialidade na transição entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática, dificulta a existência de um trabalho articulado, na disciplina de Matemática.					
A reduzida promoção da articulação entre ciclos (1º e 2º CEB), pelas estruturas de gestão do agrupamento, dificulta a existência de um trabalho articulado, na disciplina de Matemática.					
A dificuldade na orientação e gestão de recursos logísticos e humanos, dificulta a existência de um trabalho articulado, na disciplina de Matemática.					
A inexistência de um documento orientador, tal como um Plano de Articulação.					

5.2 – Caso sinta necessidade de referir outros aspetos que limitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática, queira fazê-lo por favor.

VI – Estratégias que facilitam o processo de transição entre o 1º e 2º Ciclos, na disciplina de Matemática.

Nas afirmações infra assinale de acordo com as opções apresentadas, tendo em conta os seguintes itens.

1	2	3	4	5
Discordo plenamente	Discordo em parte	Não concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo plenamente

6.1- Que estratégias poderão ser implementadas de forma a facilitar o processo de articulação entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática?	1	2	3	4	5
Os docentes de 1º ciclo preencherem um formulário de transição (documento oficial do agrupamento) contendo as informações mais relevantes sobre os alunos, de forma a facilitar a formação das turmas de 2º CEB.					
A realização de reuniões entre docentes do 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática, de forma a possibilitar a análise, reflexão dos documentos de orientação curricular e planificação das aprendizagens.					
A promoção de encontros e partilha de informação entre os docentes do Ensino Especial e outros técnicos das escolas de 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática.					
O supervisor pedagógico deve auxiliar no processo de transição através do diálogo e esclarecimento de dúvidas, junto dos alunos e das famílias.					
O supervisor pedagógico deve divulgar junto dos encarregados de educação e convidar os alunos de forma a promover o desenvolvimento de atividades conjuntas, entre o 1º e o 2º CEB, na disciplina de Matemática.					
O supervisor pedagógico deve elaborar e divulgar um guião orientador, distribuído a cada família, com informações relevantes do agrupamento de escolas.					
O supervisor pedagógico deve promover o desenvolvimento de programas de tutoria e apadrinhamento entre alunos de 2º e 1º CEB, na disciplina de Matemática.					
O supervisor pedagógico deve proporcionar a divulgação de informações e atividades desenvolvidas em conjunto com o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática, no portal do agrupamento de escolas.					
O supervisor pedagógico deve programar visitas, reuniões, divulgação de informações de interesse geral, junto dos encarregados de educação dos discentes de 1º ciclo (4º ano).					
Os discentes do 1º CEB (4º ano) devem participar em atividades alusivas à transição entre ciclos, com por exemplo: visitas guiadas à escola de 2º CEB, desenvolvimento de atividades conjuntas, exposição de trabalhos realizados por ambos os ciclos...					

6.2- Caso sinta necessidade de referir outras estratégias que poderão ser implementadas de forma a facilitar o processo de articulação entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática, queira fazê-lo por favor.

Concluiu o preenchimento deste questionário, agradecemos toda a sua colaboração e disponibilidade.

Caso surja alguma dúvida ou deseje consultar os resultados, utilize o seguinte endereço de email

2102210@estudante.uab.pt

Muito obrigada!

Rute Ramalho

Anexo VI

Consentimento informado para a realização da Entrevista



CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

O presente documento contém informação importante em relação à investigação para a qual foi convidado a participar. Solicito que leia atentamente toda a informação apresentada, podendo apresentar alguma questão de modo a decidir da sua participação.

Título da investigação: “Articulação vertical entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, na disciplina de Matemática: modelos de supervisão percecionados”

Pessoa responsável pela investigação: Rute Isabel dos Santos Cardoso Ramalho

Instituição de acolhimento: Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D).

Objetivos da investigação: **i)** Analisar que modelos de supervisão suportam a articulação vertical entre os dois ciclos do ensino básico (1º e 2º), na disciplina de Matemática; **ii)** Aferir conceções dos docentes do 1º e 2º ciclos relativamente à articulação vertical, na disciplina de Matemática; **iii)** Caracterizar conceções dos docentes do 1º e 2º ciclos relativamente aos modelos de supervisão, durante o processo de articulação vertical, na disciplina de Matemática; **iv)** Descrever perceções dos docentes do 1º e 2º CEB relativamente às atitudes facilitadoras da articulação vertical, na disciplina de Matemática; **v)** Identificar aspetos que possam facilitar o processo de articulação vertical entre os dois ciclos de ensino básico (1º e 2º), na disciplina de Matemática; **vi)** Identificar aspetos que possam dificultar o processo de articulação vertical entre os dois ciclos do ensino básico (1º e 2º), na disciplina de Matemática e **vii)** Propor um conjunto de linhas orientadoras de ações que minimizem impactos negativos desta transição.

Duração esperada da participação: 45’(minutos)

Procedimentos do estudo: As informações serão recolhidas através de um breve questionário, que terá características de natureza anónima, garantindo-se a confidencialidade da informação e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a fins de investigação e divulgação científica, sendo tratados de forma agregada.

O investigador encontrar-se-á com os participantes nas instituições escolares que constituem o agrupamento, de forma a sensibilizar, motivar e incentivar a participação plena neste estudo, será definido um prazo limite de preenchimento e entrega do questionário, após a conclusão desse prazo, o investigador voltará às escolas de forma a proceder à recolha dos inquéritos.

Possíveis benefícios esperados da participação: O estudo tem o propósito de investigar as perceções que os docentes do agrupamento, apresentam relativamente à articulação vertical entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), mais concretamente na disciplina de Matemática, identificar a existência de possíveis práticas de articulação vertical, promover uma reflexão entre os vários intervenientes e percecionar o modo como o supervisor deverá atuar no auxílio, desenvolvimento e no estabelecimento dos elos entre ciclos.

Desta forma, perspetiva-se que os docentes envolvidos neste estudo se consciencializem para a crucial importância desta articulação no acompanhamento aos estudantes, recorrendo à intervenção do supervisor pedagógico com um orientador e facilitador do processo de transição e adaptação ao novo ciclo de ensino.

Possíveis riscos da participação: Pretendemos contribuir para um melhor conhecimento sobre a temática supramencionada, sendo crucial para o desenvolvimento deste estudo a participação do maior número de docentes pertencentes a este agrupamento de escolas, mais especificamente: docentes do 1º Ciclo (Grupo 110) e docentes do 2º Ciclo, da disciplina de Matemática (Grupo 230).

A sua participação no desenvolvimento desta investigação é voluntária, podendo retirar-se a qualquer momento e/ou recusar participar, sem a existência de repercussões para a adoção dessa decisão.

Confidencialidade e anonimato: Todas as informações recolhidas serão de natureza anónima, garantindo-se a confidencialidade da informação e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a fins de investigação e divulgação científica, sendo tratados de forma agregada.

Foi solicitada e obtida através da Comissão Nacional de Proteção de Dados, garantindo-se, em qualquer caso, que a identificação dos participantes nunca será tornada pública. Todos os contactos serão realizados em ambiente de privacidade.

Sobre os dados recolhidos: Os resultados desta investigação encontram-se sob orientação da Professora Doutora Marta Cristina Lopes Abelha, os dados recolhidos serão divulgados por videoconferência, em prova pública na Universidade Aberta. Serão partilhados publicamente os processos, métodos utilizados e resultados da investigação, respeitando o anonimato prévio de todos os titulares dos dados.

Divulgação dos resultados da investigação/projeto e sua finalidade

A divulgação dos resultados do estudo, aos participantes, será realizada através de videoconferência, em prova pública na Universidade Aberta. Será disponibilizada uma cópia digital da dissertação, no repositório integrante da rede Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e no arquivo do Repositório Aberto, da Universidade Aberta, assim como todo o estudo científico.

Este estudo poderá ainda ser divulgado através de artigos e encontros científicos, Jornadas Pedagógicas, Webinar e Ações de Curta Duração.

Contacto em caso de dúvidas: Para qualquer questão relacionada com a sua participação nesta investigação, por favor, contactar o seguinte endereço de email 2102210@estudante.uab.pt

Tipo de participação: A participação é voluntária e a qualquer momento pode desistir, pelo que deve ser enviada uma mensagem utilizando o seguinte endereço de email 2102210@estudante.uab.pt

Assinatura do investigador que solicita a participação

Nome:

Assinatura **Data:** .../.../.....

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome:

Assinatura: **Data:** /..... /.....

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE

(se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

NOME:

BI/CC N.º: DATA OU VALIDADE /..... /.....

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO:

ASSINATURA



**LABORATÓRIO
DE EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA
E ELEARNING**



LE@D – Laboratório de Educação a Distância e eLearning Declaração de consentimento de utilização de imagem e de voz

O *LE@D – Laboratório de Educação a Distância e eLearning* é responsável pela recolha e tratamento dos seus dados pessoais para as finalidades abaixo indicadas, considerando o seu consentimento.

Caso dê o seu consentimento, procederemos ao tratamento dos seus dados pessoais (imagem e voz) para: conceção de produtos de comunicação áudio, vídeo, fotografia e texto; /divulgação e promoção do *LE@D* e ainda das suas atividades / elaboração, divulgação da investigação “Articulação vertical entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, na disciplina de Matemática: modelos de supervisão percecionados”.

Os produtos elaborados serão difundidos nos canais e suportes utilizados pelo *Laboratório de Educação a Distância e eLearning*.

O consentimento é voluntário e só processaremos os seus dados pessoais para as finalidades indicadas mediante o seu consentimento. A qualquer momento poderá retirá-lo através dos seguintes contactos:

LE@D – Laboratório de Educação a Distância e eLearning
Rua da Escola Politécnica, 147

1269-001 Lisboa – Portugal

Telefone: **213916393**

Mail: **lead@uab.pt**

A suspensão deste consentimento não afeta a legalidade do tratamento dos dados anteriormente realizado com base no consentimento expresso.

Os seus dados pessoais serão preservados pelo *LE@D* enquanto forem necessários para as finalidades para as quais foram recolhidos ou até que nos peça para os apagarmos.

CONSENTIMENTO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E DE VOZ

Eu, _____, com o número de identificação _____, consinto na utilização da minha imagem pessoal e gravação de voz recolhida no âmbito da investigação “Articulação vertical entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, na disciplina de Matemática: modelos de supervisão percecionados”, para: conceção de produtos de comunicação áudio, vídeo, fotografia e texto; divulgação e difusão nos

canais e suportes utilizados pelo *LE@D – Laboratório de Educação a Distância e eLearning* (website, redes sociais, *blogs*, brochuras, etc.).

Sim

Não

Assinatura

Data

Anexo VII

Grelha orientadora do guião de entrevista

Problemática: “*Articulação vertical entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, na disciplina de Matemática: modelos de supervisão percecionados*”.

Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	<p>Especificar o âmbito do trabalho. Apresentar os objetivos da entrevista. Solicitar a colaboração do entrevistado, considerada importante, para o desenvolvimento do trabalho. Informar acerca da divulgação dos resultados e explicar a natureza confidencial e anónima da entrevista. Se assim o desejar, o entrevistado poderá ter acesso à informação final. Solicitar a autorização para realizar a gravação da entrevista, realçando a importância da gravação devido à necessidade de transcrever e analisar posteriormente a informação obtida.</p>	
Sessões	Objetivos	Para formulário das questões
I – Dados pessoais e profissionais	Caracterizar pessoal e profissionalmente o/a professor/a respondente.	<p>1.1) Qual a sua área de formação? 1.2) Em que ano iniciou a atividade docente? 1.3) Em que contexto educacional tem trabalhado? 1.4) Sempre lecionou nesta área? 1.5) Sempre trabalhou no mesmo estabelecimento de ensino?</p>
II – Modelos de Supervisão percecionados	Analisar que modelos de supervisão suportam a articulação vertical entre os dois ciclos do ensino básico (1º e 2º), na disciplina de Matemática.	<p>2.1) De acordo com as suas conceções, o que é para si a supervisão pedagógica? 2.2) De acordo com as suas conceções, como caracteriza a função do “supervisor pedagógico”? 2.3) Considera a função do supervisor pedagógico fundamental para o agrupamento de escolas? 2.4) De acordo com as suas conceções, o que é para si a articulação curricular? 2.5) Qual a sua opinião sobre o trabalho articulado entre docentes de 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática? 2.6) Quais as formas de articulação entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), na disciplina de Matemática, identificadas no agrupamento? 2.7) Qual a sua opinião relativamente à função do supervisor pedagógico face à articulação entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), na disciplina de Matemática?</p>
III – Aspetos que facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática	Identificar conceções que possam facilitar o processo de articulação vertical entre os dois ciclos de ensino básico (1º e 2º), na disciplina de Matemática.	<p>3.1) De acordo com as suas conceções, que aspetos facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática? 3.2) Na sua opinião, que fatores identifica no agrupamento, que facilitam a articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?</p>
IV - Aspetos que limitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º Ciclos, na disciplina de Matemática.	Identificar conceções que possam dificultar o processo de articulação vertical entre os dois ciclos do ensino básico (1º e 2º), na disciplina de Matemática.	<p>4.1) De acordo com as suas conceções, que aspetos limitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?</p>

		4.2) Na sua opinião, que constrangimentos identifica no agrupamento, face à articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?
V – Estratégias que facilitam o processo de transição entre o 1º e 2º Ciclos, na disciplina de Matemática.	Reunir um conjunto de linhas orientadoras de ações que minimizem impactos negativos desta transição	5.1) Na sua opinião, quais as principais estratégias que poderão ser implementadas de forma a facilitar o processo de articulação entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática?
VI – Síntese e meta reflexão sobre a própria entrevista; agradecimentos	Captar o sentido que o entrevistado dá à situação da entrevista	6.1) Quer ou sente necessidade de acrescentar algo a esta entrevista?

❖ Guião elaborado com base em Amado, J. (2009). Manual de Investigação qualitativa em educação. (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educ%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Anexo VIII

Estruturação da Entrevista

Guião de Entrevista

Este guião de entrevista é um instrumento de recolha de dados, destina-se ao Diretor do agrupamento, Coordenador de Departamento do 1º CEB e Coordenador de Departamento do 2º CEB, da disciplina de Matemática.

O estudo, no âmbito do qual esta entrevista será realizada, insere-se no Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, pretendendo recolher-se informação para o desenvolvimento e elaboração de uma dissertação. Visa, em particular, analisar “De que forma(s) se estabelece a articulação vertical entre o 1º e o 2º CEB na disciplina da Matemática, num agrupamento de escolas e que modelos de supervisão se identificam nesse processo”.

A sua colaboração é imprescindível não só para a continuação do estudo, como para a obtenção de dados sobre a temática em análise.

Esta entrevista encontra-se estruturada em seis secções, é de carácter anónimo, garantindo-se a confidencialidade da informação e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a fins de investigação e divulgação científica.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Identificação

Nome: _____

Idade _____ anos

Data da entrevista _____ / _____ / _____

Local _____

Tempo de duração da entrevista _____ (Início ____h ____min. / Final ____h ____min.)

Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Objetivos:

- Apresentar a finalidade da entrevista
- Motivar o entrevistado para a entrevista.
- Garantir o sigilo e o feedback, se solicitado.

Formulário das Questões

Objetivos:

- Especificar o âmbito do trabalho.
- Apresentar os objetivos da entrevista.
- Solicitar a colaboração do entrevistado, considerada importante, para o desenvolvimento do trabalho.
- Informar sobre a divulgação dos resultados e explicar a natureza confidencial e anónima da entrevista.
- Se assim o desejar, o entrevistado poderá ter acesso à informação final.
- Solicitar a autorização para realizar a gravação da entrevista, realçando a importância da gravação devido à necessidade de transcrever e analisar posteriormente a informação obtida.

I) Dados pessoais e profissionais

Objetivo: Caracterizar pessoal e profissionalmente o docente respondente.

- 1.1) Qual a sua área de formação?
- 1.2) Em que ano iniciou a atividade docente?
- 1.3) Em que contexto educacional tem trabalhado?
- 1.4) Sempre lecionou nesta área?
- 1.5) Sempre trabalhou no mesmo estabelecimento de ensino?

II) Modelos de Supervisão percecionados

Objetivo: Analisar que modelos de supervisão suportam a articulação vertical entre os dois ciclos do ensino básico (1º e 2º), na disciplina de Matemática.

- 2.1) De acordo com as suas conceções, o que é para si a supervisão pedagógica?
- 2.2) De acordo com as suas conceções, como caracteriza a função do supervisor pedagógico?
- 2.3) Considera a função do supervisor pedagógico fundamental para o agrupamento de escolas?
- 2.4) De acordo com as suas conceções, o que é para si a articulação curricular?
- 2.5) Qual a sua opinião sobre o trabalho articulado entre docentes de 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática?
- 2.6) Quais as formas de articulação entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), na disciplina de Matemática, identificadas no agrupamento?
- 2.7) Qual a sua opinião relativamente à função do supervisor pedagógico face à articulação entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), na disciplina de Matemática?

III) Aspectos que facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática.

Objetivo: Identificar concepções que possam facilitar o processo de articulação vertical entre os dois ciclos de ensino básico (1º e 2º), na disciplina de Matemática.

3.1) De acordo com as suas concepções, que aspectos facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?

3.2) Na sua opinião, que fatores identifica no agrupamento, que facilitam a articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?

IV) Aspectos que limitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º Ciclos, na disciplina de Matemática.

Objetivo: Identificar concepções que possam dificultar o processo de articulação vertical entre os dois ciclos do ensino básico (1º e 2º), na disciplina de Matemática.

4.1) De acordo com as suas concepções, que aspectos limitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?

4.2) Na sua opinião, que constrangimentos identifica no agrupamento, face à articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?

V) Estratégias que facilitam o processo de transição entre o 1º e 2º Ciclos, na disciplina de Matemática.

Objetivo: Reunir um conjunto de linhas orientadoras de ações que minimizem impactos negativos desta transição

5.1) Na sua opinião, quais as principais estratégias que poderão ser implementadas de forma a facilitar o processo de articulação entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática?

VI) Síntese e meta reflexão sobre a própria entrevista; agradecimentos.

Objetivo: Captar o sentido que o entrevistado dá à situação da entrevista.

6.1) Quer ou sente necessidade de acrescentar algo a esta entrevista?

Muito obrigada!

Rute Ramalho.

Anexo IX

Sinopses das Entrevistas

		Sinopses das Entrevistas				
		Subcategorias	E1 – Diretor do Agrupamento de Escolas X	E2 – Coordenador do Departamento de 2º CEB	E3 – Coordenador Departamento de 1º ciclo	Interpretação da análise de conteúdo
Categorias	Modelos Supervisão percecionados	<p>Conceções relativas à supervisão pedagógica</p>	<p>“Saber a nível de planificações, se as coisas estão a ser cumpridas (...)”</p> <p>“(…) verificar a dinâmica da escola e da sala de aula.</p>	<p>“É observar o que o outro faz, no sentido pedagógico e a seguir contribuir para a melhoria dos resultados escolares ou não.”</p>	<p>“Também entendo a supervisão pedagógica como um trabalho de orientação, para os novos professores ou professores antigos que apresentam algumas fragilidades, havendo a supervisão pedagógica numa perspetiva formativa dentro de cada organização/escola.”</p>	<p>De acordo com as conceções relativas à supervisão pedagógica apuramos que dois inquiridos (E1; E2) percecionam os processos de supervisão pedagógica como a observação para a melhoria das dinâmicas de escola. Enquanto um inquirido (E3), interpreta a supervisão pedagógica como um fator facilitador, orientador e aglutinador que promove a mudança e eficácia</p>

						da performance da instituição.
		Conceções alusivas à função do supervisor pedagógico	“(…) como um acompanhamento em vários aspetos daquele docente.	“Eu acho como colaborativo, é o que tem a ganhar. Colaborativo num processo que nós estamos sempre numa troca de aprendizagens mútua.”	“Orientar, adotar, implementar estratégias adequadas e eficazes. Numa perspetiva de criar um trabalho reflexivo, uma cultura de agrupamento (…)”	Mediante as conceções apresentadas pelos inquiridos, no que concerne à função do supervisor, constatamos que o inquirido E1 percebe a função do supervisor como um observador/orientador da atividade pedagógica. O inquirido E2 afigura a função do supervisor como colaborativo, numa perspetiva de partilha de experiências. O inquirido E3 percebe a função do supervisor como um orientador ativo, criativo e impulsionador de

						toda a dinâmica escolar.
		Considerações sobre a função do supervisor pedagógico, no Agrupamento de Escolas X	“Havia de haver mesmo uma função definida, a função de supervisor.”	“Claro que é fundamental.”	“Sim, sim. Um supervisor que seja capaz de aglutinar...”	Todos os entrevistados (E1; E2; E3) consideram fundamental a existência de uma função definida, para o desempenho da atividade do supervisor pedagógico.
	Caracterizar concepções dos docentes	Concepções de acordo com a articulação vertical	“(...) ainda mais importante do que a horizontal é a vertical. É a passagem, a transmissão (...)”	“A articulação vertical, sim, é bastante importante.” “Para dar mais significado às aprendizagens dos alunos.”	“As aprendizagens são sempre dadas articuladas, com sentido, com uma interligação entre os vários conteúdos (...)”	Segundo as concepções apresentadas pelos entrevistados, todos (E1; E2; E3) consideram que a articulação curricular é importante. Contudo são apresentadas diferentes apreciações. O inquirido (E1) destaca a importância da articulação curricular no momento da transição entre

						ciclos de ensino. Enquanto os entrevistados (E2; E3) reforçam a importância da articulação curricular como algo que dá sentido e promove uma sequência lógica entre as diferentes disciplinas, facilitando desta forma o processo de ensino e aprendizagem.
		Considerações relativas ao trabalho articulado entre o 1º e 2º CEB	“(…) essa articulação é muito importante, nomeadamente, na passagem para o 5º ano ao nível da Matemática. Onde há, às vezes, algumas lacunas e que precisam... algumas arestas serem limadas no início do 5º ano, portanto é muito	“(…) a questão toda está na dificuldade, na operacionalização.”	“Acho que é fundamental, um trabalho de cooperação, colaborativo e que possa adequar o currículo aos interesses e às necessidades específicas daquele grupo. Acho que tem todo o interesse em haver essa articulação.”	Os inquiridos (E1; E3) consideram importante o trabalho de articulação curricular, salientando a sua relevância no momento de transição entre ciclos de ensino (1º e 2º CEB). O entrevistado (E2) enfatiza a dificuldade na

			importante essa articulação.”			operacionalização dessa articulação.
	Evidências de articulação vertical identificadas no Agrupamento de Escolas X	<p>“(...) o dia do 4º ano, em que todos os meninos do 4º ano vêm aqui à escola sede.”</p> <p>“Eles vêm aqui à escola, à nossa escola e o grupo de Matemática e Ciências Experimentais e todos os grupos, de um modo geral, preparam uma aula ou uma atividade para esses alunos.”</p> <p>“(...) há sempre essa reunião em que são passadas todas as informações do professor do 4º ano para o Conselho de turma do 5º ano.”</p>	<p>“Nós não temos identificado isso.”</p> <p>“Podemos falar em diagnóstico, vá. Porque nós fazemos, aqui, o diagnóstico dos alunos que chegam (...)”</p>	<p>“Construção das diagnoses, trabalhamos muito na construção do Plano Anual de Atividades, na elaboração de atividades conjuntas, por exemplo: No dia do 4º ano...”</p>	<p>Os entrevistados (E1; E3) destacam algumas atividades desenvolvidas no agrupamento, as quais apresentam evidências e uma orientação para o desenvolvimento da articulação vertical, com os diferentes ciclos de ensino.</p> <p>O inquirido E2 menciona apenas o diagnóstico como uma evidência articulatória entre o 1º e 2º CEB.</p>	

	Conceções relativas à função do supervisor pedagógico face à articulação vertical, na disciplina de Matemática	“(…) seria importante haver a figura ou as figuras de um determinado grupo do supervisor pedagógico, para ajudar e garantir que essa articulação aconteça mesmo (…)”	“(…) a questão da articulação não são só processos.”	“O supervisor é alguém que consegue manter viva uma dinâmica interativa e de construção de relações e de trabalho colaborativo e reflexivo, no agrupamento (…)”	Os entrevistados (E1; E3) compreendem a função do supervisor pedagógico como uma figura ativa, dinâmica, orientadora, que auxilia nas diferentes vertentes que a instituição/escola necessita. O entrevistado E2 apresenta uma resposta pouco especificada.
Aspetos que facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular	Aspetos facilitadores da articulação vertical	“(…) o à-vontade que os professores vão tendo entre eles. Como o nosso corpo docente, como disse, é estável.”	“É mesmo tempo! Teria de haver mais tempo dado aos professores, porque a articulação leva tempo.”	“Horários mais flexíveis...E espaço...” “Aspetos facilitadores, tempo, tempo no horário para trabalho de articulação, trabalho de promoção. Mais tempo, recursos logísticos e tempo.”	Dois dos inquiridos (E2; E3) destacam o “tempo” como um fator facilitador da articulação curricular. O entrevistado E1 realça a estabilidade do corpo docente.
	Fatores identificados no Agrupamento de Escolas X, que	“É o conhecimento que os colegas têm, o bom	“Ela não existe formalmente (…)”	“(…) um corpo docente estável.”	Um dos fatores identificados por unanimidade é a estabilidade do

		facilitam a articulação vertical	relacionamento uns com os outros.” “A reunião, no Conselho Pedagógico, essa articulação também é entre os Coordenadores de Departamento (...)”	“Haja apenas aqui, no nosso caso, apenas articulação entre os titulares e o Diretor de Turma, o resto não.”	“Toda a informação é partilhada no Conselho de Docentes (...)” “(...) a elaboração dos documentos, dos documentos estruturantes. Temos sempre a preocupação de nos ouvirmos (...)” “São muitas atividades, exposições coletivas, bem como o encontro da reunião de 4º ano com o Conselho de Turma... elaboração do relatório que foca o que não foi conseguido.” “(...) relações construídas que nos permitem fazer uma análise crítica construtiva. O Plano de Ação também ajuda à articulação...” “O relatório de estatísticas...”	corpo docente e a boa relação existente entre os professores dos diferentes ciclos de ensino. O entrevistado E3 destaca também a importância da partilha de informação, a elaboração dos documentos orientadores e as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.
Aspetos que limitam o desenvolvimento de maiores índices	Aspetos que limitam a	“(...) a extensão do programa e o excesso de	“É exatamente isso, é o tempo.”	“Falta de tempo, horários desencontrados...”	Nos fatores limitantes da articulação	

		articulação vertical	burocracia que a profissão de professor, neste momento, está “obrigada” a efetuar.”		“(…) o trabalho burocrático dos professores, a não valorização dos professores, os professores sobrecarregados, professores cansados.” “Precisamos de tempo, condições, gestão. Uma liderança que entenda isto como uma coisa fundamental.”	curricular, os inquiridos E2; E3 salientam a falta de tempo. Seguidamente surge a burocracia, assinalada pelos entrevistados (E1; E3) como outro dos fatores limitantes do desenvolvimento da articulação curricular.
		Constrangimentos identificados no Agrupamento de Escolas X, face à articulação vertical	“O único que identifico é mesmo a extensão do programa (...)”	“Os constrangimentos continuam a ser exatamente o tempo.”	“(…) a falta de tempo.” “Ainda se vão encontrando alguns resquícios daquela cultura fragmentada (...)”	Os docentes (E2; E3) realçam o “tempo” como um fator de constrangimento do desenvolvimento da articulação curricular, no agrupamento. Enquanto, o docente (E1) identifica a extensão dos programas.
Estratégias que facilitam o processo de transição		Condições que promovem os índices de	“(…) Dia do 4º Ano...”	“(…) enquanto coordenador, eu estou sempre a dizer às pessoas que a	“Enquanto Coordenadora a minha função é ser veículo de transmissão, seja dos momentos de	Os docentes (E2; E3) constataam que a promoção, sensibilização e a

	articulação vertical	<p>“(...) as tais reuniões de passagem e depois de verificação no início do ano e ao longo do ano (...)”</p> <p>“(...) no dia a dia há sempre um contato entre os professores de 1º e 2º ciclo (...)”</p> <p>“O e-mail institucional veio facilitar muito essa situação, porque é uma ferramenta excelente para manter a proximidade entre todos.”</p>	<p>articulação é necessária.”</p> <p>“É praticamente o papel que me cabe, e o de sensibilização e de promover essa ação.”</p>	<p>articulação que fazemos de forma mais formal ou menos formal (...)”</p>	<p>divulgação, enquanto coordenadores, são condições propícias ao desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular. O docente E1 evidencia a realização de atividades e reuniões conjuntas e o contacto constante entre os docentes.</p>
	Estratégias a implementar para facilitar a articulação vertical	<p>“(...) haver tempos ou haver no horário dos professores, haver um período para que essa articulação fosse</p>	<p>“Eu acho que é mesmo pela diagnose.”</p> <p>“Seria um ponto de partida pegar no 1º CEB, sentá-lo à mesa com o colega de</p>	<p>“O professor de 1º CEB tem de ter horas (...)”</p> <p>“Os colegas no início da carreira precisam de mais horas, para refletir, para pensar, para articular, para construir um</p>	<p>De acordo com as estratégias facilitadoras da articulação curricular, o docente E1 destaca a necessidade da existência de</p>

			<p>efetivamente feita.”</p> <p>“Promover mais encontros formais ou informais, com os professores, para que essa articulação e essa troca de ideias e verificação do currículo, no caso do 1º para o 2º CEB, para que essa passagem de informação seja feita.”</p> <p>“(…) haver uma adaptação do currículo, para que não se sinta tanta diferença do 4º para o 5º ano.”</p> <p>“Haver uma adaptação e uma passagem de informação, para que efetivamente essa articulação amenize ou não</p>	<p>Matemática, do 2º CEB e...trocar receitas (...)”</p>	<p>caminho, uma experiência.”</p> <p>“Os professores precisam de tempo para a leitura, para o planejamento, para refletirem, para se autorregular, para pensarem em estratégias novas e recursos, para construir (...)”</p>	<p>horários que privilegiem momentos de articulação curricular, os encontros entre docentes, de forma a permitir a reflexão e partilha de experiências, a adaptação do currículo e a promoção da informação. O docente E2 salienta o diagnóstico como uma estratégia facilitadora da articulação curricular vertical. O docente E3 realça a importância do “tempo” para que os professores possam dedicar-se à leitura, reflexão, planificação da atividade docente.</p>
--	--	--	---	---	---	--

			seja tão vencida essa passagem.”			
--	--	--	-------------------------------------	--	--	--

Anexo X

Transcrição da Entrevista 1

Entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas X – Entrevistado (E1)

1.1) Qual a sua área de formação?

R: Tenho uma licenciatura em primeiro ciclo.

1.2) Em que ano iniciou a atividade docente?

R: No ano de 1998.

1.3) Em que contexto educacional tem trabalhado?

R: Estive com turma 2 anos, depois tive 1 ano no apoio educativo, depois voltei a estar mais 1 ano com turma e, entretanto, ingressei aqui na direção em 2004 até hoje.

1.4) Sempre lecionou nesta área?

R: Sim, primeiro ciclo sim.

1.5) Sempre trabalhou no mesmo estabelecimento de ensino?

R: Não. Estive em vários... estive em Palmela, Alcácer, Palmela novamente, Setúbal e no concelho deste agrupamento.

1.6) Desde quando exerce o cargo de Diretor do Agrupamento?

R: Desde 2004.

2.1) De acordo com as suas conceções, o que é para si a supervisão pedagógica?

R: É saber de um modo não tão aprofundado, mas saber o que é que se passa nas salas de aulas. Saber a nível de planificações, se as coisas estão a ser cumpridas, estão a ser feitas por aí. Não sei se há mais alguma coisa... verificar a dinâmica da escola e da sala de aula. Claro às vezes, a sala de aula, não é? Para nós da direção sabermos. Um pouco através das lideranças intermédias, através dos coordenadores do departamento, saber mais essa situação. A não ser que haja alguma solicitação ou queixa ou uma coisa qualquer e então aí analisaremos mais profundamente. Mas de um modo geral se tudo estiver a fluir será assim.

2.2) De acordo com as suas conceções, como caracteriza a função do supervisor pedagógico?

R: Para mim vejo mais a supervisão pedagógica, não tanto como nesse caso ser a doença, mas como a prevenção. Ou seja, ir verificando. Desde que o docente chega ao agrupamento, seja pela primeira vez. Quando “cai” aqui docentes e temos tido nos últimos anos cada vez mais docentes que chegam aqui com 0 dias de serviço e que precisam de algum apoio, de alguma orientação. Vêm só com a indicação daquilo que aprendem nas ESES, não é? E alguns nem ESE porque são profissionalizados têm habitação própria para a docência. Mas a partir daí há um processo longo a percorrer, para haver essa supervisão e para haver... eu verifico mais a supervisão como um acompanhamento em vários aspetos daquele docente. Às vezes não somos assim, somos poucos na direção para o trabalho que há a fazer, mas tentamos sempre dar o máximo e não deixar os colegas desamparados e tentar sempre haver essa supervisão para ver se a coisa está a correr dentro da normalidade, apoio. Temos também ao nível da coordenadora dos “DTs” muito esse trabalho, mais aqui com o segundo e terceiro ciclo. Nas escolas do primeiro ciclo, mais com a coordenadora do departamento de primeiro ciclo e também com os coordenadores de escola, são responsáveis de escolas. São escolas muito pequenas, mas temos muito esse acompanhamento e essa supervisão, não de avaliar, mas sim mesmo de garantir que as coisas estão a correr bem e apoiar sempre que é preciso.

2.3) Considera a função do supervisor pedagógico fundamental para o agrupamento de escolas?

R: Sim, sim. Sim e acho que devia haver. Como é que hei de dizer? Acho que devia de haver uma equipa, não sei se é possível, senão também foi uma questão que nunca nos debruçarmos. Haver uma equipa com algumas horas, para que isso possa acontecer. Havia de haver mesmo uma função definida, a função de supervisor. Sim, porque acho que todos teriam a ganhar com isso. Não fazer aquela parte do policiamento, digamos assim. Mas para fazer mesmo um acompanhamento, para que os colegas se sintam ali. Porque acho que faz falta, é benéfico para todos. Todos ficam a ganhar e principalmente ficam a ganhar mais os nossos alunos.

2.4) De acordo com as suas conceções, o que é para si a articulação curricular?

R: Nós aqui fazemos muito e se calhar é por aí que eu me baseio. A articulação não é só ao nível horizontal como vertical. Temos os nossos colegas do primeiro ciclo e segundo e terceiro. Dentro das disciplinas entre as diferentes disciplinas cruzam muito e há muito essa articulação, mas ainda mais importante do que a horizontal é a vertical. É a passagem, a transmissão, e como é que hei de dizer? Para que os colegas que a seguir pegam naquele grupo ou naquela determinada criança percebam onde é que, até onde é que aquela criança vai. E mesmo ao nível do currículo tentarmos adaptar aqui fazer com que haja sempre uma ligação, não seja pronto é o quarto ano, quarto ano termina. Sabemos que há essa mudança inevitavelmente porque deixa de haver. É quase uma monodocência, não é, monodocência. Mas deixa quase de haver monodocência para passar a ter um conjunto de 10 professores ou 11 e há sempre essa diferença. Mas tentamos fazer com que isso seja sempre o menos sentido possível.

2.5) Qual a sua opinião sobre o trabalho articulado entre docentes de 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática?

R: É assim esse trabalho é uma articulação muito importante. Devia de ser feita ainda com mais afinco. Nós tentamos fazer, mas nem sempre conseguimos da melhor forma. Porque é uma disciplina, talvez devido à extensão do programa, não é? A nível do primeiro ciclo, o programa é muito extenso e é difícil os meninos chegarem ao quarto ano com todas as competências e com o programa completo e tudo bem consolidado. Às vezes não é só dar, é consolidar, que às vezes é muito mais importante que essa situação e essa articulação é muito importante, nomeadamente, na passagem para o quinto ano ao nível da Matemática onde há, às vezes, algumas lacunas e que precisam algumas arestas serem limadas no início do quinto ano, portanto é muito importante essa articulação. Às vezes não conseguimos tão bem quanto queríamos, mas estamos sempre mesmo ao longo do ano, uma vez que são nossos alunos e continuamos cá dentro no nosso agrupamento, continuamos sempre para que haja essa estreita ligação entre os professores, entre os colegas.

2.6) Quais as formas de articulação entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), na disciplina de Matemática, identificadas no agrupamento?

R: Nós aqui temos uma atividade que já fazemos há mais de 10 anos/ 14/15 anos que é o dia do quarto ano, em que todos os meninos do quarto ano vêm aqui à escola sede. Nem todos vêm para aqui no quinto ano, mas o grosso vem para aqui. E quando alguns meninos do concelho que vêm para esta escola, conseguimos detetar essa informação precocemente, esse aluno também participa no dia do quarto. Eles vêm aqui à escola, à nossa escola e o grupo de Matemática e Ciências Experimentais e todos os grupos de um modo geral preparam 1 aula ou uma atividade para esses alunos. No qual está inserido no grupo de Matemática, onde temos o laboratório de Matemática, onde há sempre atividades para que os nossos alunos participem nessas atividades e tenham já um pouquinho da experiência do que é a escola. Não naquela única sala que têm, mas passar aqui para a Fragata do Tejo. Temos essa articulação, temos em setembro logo na primeira semana em que regressamos, a reunião com os professores de quarto ano. E o Conselho de Turma, daquela turma que vai receber aquele aluno, salvo indicação do professor do quarto ano, tentamos manter o grupo. Mas já aconteceu no ano passado, aconteceu o professor do quarto ano disse não esta turma tem de ser separada por questões comportamentais, tem de ser separada. Mas há sempre essa reunião em que são passadas todas as

informações do professor do quarto ano para o Conselho de turma do quinto ano. É uma reunião extremamente importante em que muita informação é passada. Quando é caso disso, também estão presentes os docentes 910, também têm muitos alunos nessa situação que vêm do quarto ano para aqui, que são levados em bloco com as suas turmas e fazemos essa articulação. Para além de todas as outras reuniões que vamos tendo e que pelo facto de sermos um agrupamento não muito grande, temos 900 e poucos alunos. Mas o nosso corpo docente acaba por ser muito estável e já nos conhecemos há muitos anos e há uma ligação muito estreita entre todos, entre todos os colegas de 1º e 2º CEB. Já sabem se este aluno veio do professor X ou da professora Y. Há ali uma estreita ligação, então conseguimos fazer mais ou menos essa passagem.

2.7) Qual a sua opinião relativamente à função do supervisor pedagógico face à articulação entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), na disciplina de Matemática?

R: Era mais uma tarefa, voltando atrás naquilo que dissemos, que seria importante haver a figura ou as figuras de um determinado grupo do supervisor pedagógico, para ajudar e garantir que essa articulação aconteça mesmo, na Matemática como disse há pouco, é uma disciplina que em Portugal é identificado, já há muitos anos a esta parte o problema, não é? A Matemática é sempre o calcanhar de Aquiles de muitas crianças, e que seria bom então haver essa articulação. Que existisse mesmo e que não só ao nível da passagem dos alunos, mas também ao nível do currículo, para que haja uma maior ligação entre ciclos. Porque acho que é aí que se dá, às vezes as maiores perdas e as maiores dificuldades. Porque os alunos deixam de estar 25 horas com o professor, não é? E passam a estar no máximo 100 minutos por dia com aquele professor. Depois têm mais 100 minutos com outro e mais 100 minutos com outro professor e acaba-se por perder, às vezes, aqui uma certa ligação, uma certa noção do aluno. E essa articulação ao existir de forma muito real seria sempre, seria sempre muito vantajoso no aspeto que nós temos, que estamos cá todos os dias, que pode ser vantajoso para os nossos alunos.

3.1) De acordo com as suas conceções, que aspetos facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?

R: Em primeiro lugar, acho e temos discutido aqui a experiência, não sei se vai responder à pergunta! É que ao longo dos anos, com o conhecimento e o à-vontade que os professores vão tendo entre eles. Como o nosso corpo docente, como disse é estável. Essa articulação, essa situação é uma grande mais-valia, para que a articulação efetivamente aconteça. Porque não é necessário haver uma reunião agendada, uma ata, não! Essa articulação, os professores do 1º CEB muitas vezes vêm aqui à sede do agrupamento, tratar de diversas coisas e às vezes sentam-se um pouco e com os colegas na sala de professores e é essa articulação existe muito, isto mais relacionado com os alunos. Com a parte do que eu acho que seria importante, também como frisei há pouco, era o currículo. Acho que deveria ser, mas aí primeiro quem de direito tinha de emagrecer, um pouco os programas. Para que a consolidação fosse maior, porque acho... tenho quase a certeza, embora isto é uma convicção muito própria! Se os programas fossem menos extensos e se houvesse uma consolidação maior, os problemas da Matemática não seriam tão grandes e acho que no terceiro quando se introduzem com conteúdos mais abstratos, o aluno aí perde-se muito, perde-se muito... porque o professor de 1ºCEB tem as disciplinas todas para lecionar, que são muitas. Não é só o Português, Estudo do Meio e a Matemática, tem todas as outras: Expressão Física, Expressões... e todas têm um programa para cumprir e tem que, como se costuma dizer na gíria, tem que pedalar para que se chegue ao fim do ano e que se consiga efetivamente ter o programa dado. Mas o programa dado não é sinónimo de consolidar e às vezes a consolidação leva muito mais tempo. Porque estas crianças precisam de consolidar para que mais tarde não venha a ter as lacunas que exatamente muitas vezes se verifica.

3.2) Na sua opinião, que fatores identifica no agrupamento, que facilitam a articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?

R: É o conhecimento que os colegas têm, o bom relacionamento uns com os outros, a reunião, no Conselho Pedagógico essa articulação também é entre os Coordenadores de Departamento também é muito feita... é feita com muita frequência. São faladas, essas situações, são todas abordadas entre

Coordenadores Departamento. São pessoas que já estão cá como Coordenadores de Departamento há muitos anos, existe muito essa proximidade e depois com os representantes de cada grupo também existe muita proximidade nessa articulação e aí penso que é mais-valia que temos no nosso agrupamento é mesmo essa proximidade.

4.1) De acordo com as suas conceções, que aspetos limitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?

R: Relativamente a essa questão, acho que como falei há pouco, a extensão do programa e o excesso de burocracia que a profissão de professor, neste momento, está obrigada entre aspas a efetuar. Acho que estamos a enveredar por um caminho... que temos de preencher muito papel, muita grelha, muita aplicação e todos os dias aqui no agrupamento lutamos muito contra isso. Desvirtuamos muito o papel do professor, porque o professor, aquilo que gosta de fazer efetivamente é estar em sala de aula, é fazer esses ensinamentos e que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens com um grande sucesso. Agora penso que essa parte, acho que é mesmo aquilo que não... o facto de haver o excesso de burocratização não deixa que outras coisas tão importantes como a articulação, a supervisão, todas essas coisas não aconteçam com a frequência que deveriam de acontecer. Porque temos demasiadas, são muitas aplicações, são muitos papéis para preencher, são muitas solicitações de vários lados, autarquias, outros agrupamentos, outras escolas e identifico esse como um dos um dos grandes problemas para que, o que efetivamente caracteriza a nossa profissão, não é? É o ensinar e o acompanhar as crianças, não seja feito com o devido foco.

4.2) Na sua opinião, que constrangimentos identifica no agrupamento, face à articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?

R: O único que identifico é mesmo a extensão do programa, porque não vejo... tentamos aqui sempre, não sobrecarregar os colegas e tentando aliviá-los sempre da parte burocrática, para que fiquem libertos para aquilo que realmente gostam de fazer, que é o estar com a turma. Penso que a articulação acontece de uma forma natural, penso que flui normalmente dentro do nosso agrupamento. Porque já acontece há tantos anos e é mecanizado. E existem sempre aquelas passagens, sempre aqueles contactos, tudo. Penso que não identifico assim um grande constrangimento, mas isto é a minha opinião, se calhar outro professor terá outra opinião.

5.1) Enquanto Diretor do Agrupamento que condições promove para aumentar os índices de articulação curricular entre ciclos?

R: Como fazemos essa atividade anualmente, dia do quarto ano, que é como disse há pouco. Normalmente os meninos do quarto ano e não só do quarto ano. Ainda agora o exemplo das provas de aferição, fazemos aqui as provas de aferição de Educação Física. Fazemos sempre aqui e acaba por ser também um dia diferente para esses alunos, que visitam aqui o agrupamento. Fazemos as tais reuniões de passagem e depois de verificação no início do ano e ao longo do ano, entre o professor titular de turma e muitas vezes que acaba por ser também professor titular de turma e o Coordenador Departamento, também está presente nessas reuniões. Nessa passagem e nessa articulação, fazemos as reuniões que habitualmente fazemos e no dia a dia há sempre um contato entre os professores de primeiro e segundo ciclo, não é? O e-mail institucional veio facilitar muito essa situação, porque é uma ferramenta excelente para manter a proximidade entre todos.

5.2) Na sua opinião, quais as principais estratégias que poderão ser implementadas de forma a facilitar o processo de articulação entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática?

R: Lá está, seria bom haver tempos ou haver no horário dos professores, haver um período para que essa articulação fosse efetivamente feita. Promover mais encontros formais ou informais, com os professores, para que essa articulação e essa troca de ideias e verificação do currículo, no caso do 1º para o 2º CEB, para que essa passagem de informação seja feita e que a articulação... Sei lá, a articulação seja verificada! Olha os meus alunos têm aqui isto não correu tão bem, no quinto ano isto tem que ser

feito assim, assim, assim... mas haver uma adaptação do currículo, para que não se sinta tanta diferença do 4º ano para o 5º ano. Haver uma adaptação e uma passagem de informação, para que efetivamente essa articulação amenize ou não seja tão vincada essa passagem.

6.2) Quer ou sente necessidade de acrescentar algo a esta entrevista?

R: Não às vezes, como é o caso desta entrevista é bom para nós. Às vezes é preciso vir alguém de fora e colocarmos algumas questões para que nós fiquemos a pensar, mais sobre determinados assuntos. E verificar, por isso é que às vezes encontros com outras escolas, com outros colegas são tão ou mais proveitosos que muitas reuniões que temos em determinados organismos, em que nada nos acrescentam. É que às vezes uma simples troca de experiência, num conteúdo completamente informal, nos enriquece muito mais a nós e a outras pessoas das outras escolas que fazem. Algumas perguntas que foram aqui colocadas deixa-nos, pelo menos eu já fiquei aqui a pensar em algumas coisas ou algumas situações que se calhar poderíamos fazer ou tentar implementar de maneira diferente. Só que com o volume de trabalho e com todas as solicitações que temos, às vezes não temos muito tempo para pensar nestas coisas, que deveríamos ter que são importantes.

Muito obrigada!

Anexo XI

Transcrição da Entrevista 2

Entrevista ao Coordenador de 2º CEB do Departamento de Matemática e Ciências –

Entrevistado (E2)

1.1) Qual a sua área de formação?

R: Ciências Físico-químicas.

1.2) Em que ano iniciou a atividade docente?

R: Deixa lá fazer a conta de cabeça...já não sei se foi em 97, se foi em 96. Já não faço ideia, mas foi por esses anos mais ou menos.

1.3) Em que contexto educacional tem trabalhado?

R: Praticamente tenho estado sempre aqui e a disciplina que eu trabalho sempre em ciências Físico-Química. Praticamente pertenci logo ao quadro deste agrupamento, estive muito pouco tempo sem ser do quadro. Estive praticamente 4 anos, acho eu. De resto entrei logo para o quadro escola. Tenho passado por várias funções, Coordenador do Grupo, Coordenador dos Diretores de Turma. Neste momento, já sou há alguns anos Coordenador Departamento e depois tenho passado por muitas secções. Secções de autoavaliação, neste momento sou da avaliação docente, também sou da autoavaliação do agrupamento...também pertença à equipa PADDE...sou pau para toda a colher.

1.4) Sempre lecionou nesta área?

R: Sempre, sempre!

1.5) Sempre trabalhou no mesmo estabelecimento de ensino?

R: É pá, praticamente podia dizer que sim. Porque... é assim, eu no início ainda passei por 2 ou 3 escolas, mas praticamente tenho estado sempre aqui. Já faço parte da mobília... já... quase podia dizer que atendendo ao tempo que estive fora, e quando foi posso dizer que estive praticamente no mesmo sítio. Não vale a pena estar a dizer, porque eu no princípio andei no Barreiro por 2 ou 3 escolas, depois acabei por ficar aqui. Há mais de 20 e tal anos que eu estou. Aqui. Aliás, inaugurei praticamente esta escola. Fui o primeiro professor de físico-química desta escola.

1.6) Desde quando exerce o cargo de Coordenador de 2º CEB do Departamento de Matemática e Ciências?

R: Coordenador de segundo e terceiro ciclo de Departamento. É pá, essa também é uma boa pergunta. Essa vai ser difícil de responder. Ora bem, eh pá, não faço ideia. Vamos andar para trás, dois, quatro, ora estamos em... talvez desde 2012/2013, acho eu. Estamos em 2 mandatos, 4 e 4 oito. Acerca de 10 ou 11 anos.

2.1) De acordo com as suas conceções, o que é para si a supervisão pedagógica?

R: Supervisão pedagógica é assim algo muito... é um terreno muito difícil de calcorrear. Isto é, supervisão pedagógica é a observação daquilo que se faz, muito simplistamente. Mas para haver supervisão pedagógica... e é por isso é que me fez andar a trabalhar mais pelas faculdades e ... ter mais conhecimento. É observar o que o outro faz, no sentido pedagógico e a seguir contribuir para a melhoria dos resultados escolares ou não. Ver os processos, ver as atitudes, também vamos ser sinceros. E por isso senti necessidade de sempre trabalhar ao nível da escola, faculdade e tentar saber um pouco mais. Talvez aqui se calhar as características que eu tenho de atividade académica, levou-me a encarar a supervisão pedagógica de uma outra forma. E a supervisão pedagógica para mim exatamente isso, é a observação dos processos que são adotados durante a aprendizagem, resumidamente é exatamente isso, para mim. Tento ser interventivo quando acho que é necessário, tento ser não interventivo quando acho que não é necessário. Porquê?

Porque o processo pedagógico depende muito das características das turmas, também, dos contextos também e nada melhor do que o professor para esses contextos. Eu acabo, como coordenador intervir mais quando vejo que alguma coisa está a correr mal, ou seja, é talvez onde se pode subtilmente verificar se a minha supervisão mais assertiva é quando de facto começo a verificar que alguma coisa não está a correr bem. Porque o processo de aprendizagem é um processo muito pessoal, em que se estabelece entre o professor e a turma que tem à sua frente. É um estranho que vem introduzir ruído muitas vezes, eu prefiro de facto observar mais de lado e só quando vejo que alguma coisa não está a funcionar é que eu intervenho. Por mim, isso é o processo, se é percecionado talvez só quando as coisas começam a correr mal, porque vulgarmente não é percecionado. Como Coordenador, também, acaba às vezes por chegar muitas informações. É porque tu, dentro de uma escola acabas por ter uma certa rede de conhecimentos, uma certa rede de contactos. E por seres o Coordenador é onde as pessoas vão se queixar, onde as pessoas vão comentar, onde as pessoas vão chegar a dizer. -Olha fulano tal está a acontecer isto ou está a acontecer aquilo. E aí é que acabo por ser mais interventivo. Isto porquê? Talvez eu possa considerar uma falha do meu trabalho como coordenador, mas o reconheço que as pessoas ainda, ainda é muito sensível falar na supervisão. Um dos meus, como é que hei de dizer isto? Uma das minhas diretivas, enquanto Coordenador de Departamento é de facto observar o que o outro faz. Quais são os processos pedagógicos que ele está a utilizar, se vão de acordo com o regulamento da escola, se está a ir de acordo com as diretivas seguidas pela escola. É esse o meu papel. O problema é que as pessoas ainda não aceitam muito bem esse meu papel e por não aceitarem esse papel eu prefiro ser um observador à distância, para não criar atritos. Há pessoas que não têm problemas, tenho muitos colegas aqui que não têm problemas, eu entro dentro da sala deles. Eu sei logo à partida que não tenho problemas, há uma familiaridade. Não temos aquela questão de eu entrar na tua sala. Tu estás a entrar na minha, como também entram na minha sala sem problemas. Se calhar, há outros que se sentem ali um bocado mais vulneráveis, às vezes nem é o facto de terem problemas é sentirem isso inconscientemente vulneráveis. Portanto eu faço a minha supervisão do ponto de vista mais passivo, mais um pouco à distância. Não quer dizer que esteja a fazê-la! Estou é a ser menos assertivo, porquê? Pá, porque é uma coisa que as pessoas ainda não... não... não se apropriaram. Isto também porque é um bocado culpa da própria profissão. Em Portugal, o sistema de ensino, o sistema que está não... eu não diria o sistema de ensino, teria mais a ver com o sistema profissional. Faz com que eu sendo par, sou supervisor de outras pessoas que podem ser mais velhas do que eu. Até podem ter mais idade do que eu, mais tempo de serviço do que eu, e que vimos exatamente no mesmo sítio, não é? E o ponto de partida é exatamente o mesmo. Eu não acho correto, não acho correto! Acho que para ser supervisor teria de haver uma outra componente ao nível de preparação, estás a perceber? Há outros países, que o supervisor é uma pessoa que tem outra preparação. É uma, às vezes, até é uma carreira à parte. Talvez uma carreira à parte, isso é importante. Quando entramos naquele sistema de vamos ser todos solidários, que é o caso que se passa aqui. É muito difícil sem tu criares atritos, é muito difícil tu exerces a tua capacidade. Aquilo que se propõe fazer, que é supervisionar o outro. É muito difícil, porque não estamos a fazê-lo por mal. Estamos a fazer aquilo na qual és o Coordenador que tens de fazer, das tuas atribuições. Mas sendo o outro um par meu muitas vezes não aceita. Quem é aquele indivíduo para vir aqui dizer o que é que eu estou a fazer de bem e de mal? Estás a perceber? Portanto, é muito difícil explicar! Para mim é muito difícil exprimir em poucas palavras o trabalho do supervisor.

2.2) De acordo com as suas conceções, como caracteriza a função do supervisor pedagógico?

R: É assim, para mim é como colaborativo. Eu acho como colaborativo, é o que tem a ganhar. Colaborativo num processo que nós estamos sempre numa troca de aprendizagens, mútua. Não é? Porque que até eu posso estar a ver uma coisa e estar a ver pelo prisma errado. Portanto, também erro e daí o ser colaborativo e conversarmos. Muitas vezes os colegas chegam ao pé de mim, onde são coisas completamente fora do normal, da rotina e me questionam: -Olha será que eu posso fazer isto assim? Mas fazem-no antes e eu digo. -Então vamos lá discutir isso. Vamos lá ver se é possível ou não? E muitas vezes eu digo sim, dou sugestões do que é que tem de fazer. Porque eu acho que as coisas têm de ser justificadas e evidenciadas porque é quando estamos a provocar uma alteração à rotina, digamos assim. Muitas vezes digo que não, cuidado! Porque isto tem estas implicações assim e assim. Portanto, esse é o meu ponto de vista colaborativo. Tem de haver um equilíbrio. Não é eu chegar lá e dizer... não, sim! Não é nada disso, não é um sim ou um não. É para discutirmos o assunto, provavelmente quando as pessoas chegam ao pé de mim e me questionam, sobre

determinada situação. Já elas pensaram, já refletiram sobre o assunto. Agora se quiser fazer uma observação que eu faço de uma aula qualquer ou se me começam a chegar algumas queixas relativamente para certos processos que determinado professor está a fazer. Eh pá, aí é que é o busílis da questão! Porque, sei lá... vou ter de pôr os meus sapatinhos altos, como costume dizer. E tenho de intervir mais assertivamente. Felizmente, felizmente têm sido raras as ocasiões, mas vai ter de ser. Porque é assim, é daquelas coisas amargas do trabalho do Coordenador.

2.3) Considera a função do supervisor pedagógico fundamental para o agrupamento de escolas?

R: Claro que é fundamental. É fundamental, porquê? Porque é de certo modo aquela pessoa que observa o que se passa e que tenta, vamos lá ver o seguinte... nós somos humanos e muitas vezes a gente não se apercebe do que está a fazer! Não há nada melhor do que mais uma pessoa de fora. Isto não digo que é exterior ao processo, mas uma pessoa que não está naquela imediata relação, para poder ver se há desvios ou não. Agora quando eu digo que se há desvios, a gente não pode entender isto, como os desvios como uma coisa errada. Não, porque somos humanos... e até pode ser uma mais-valia e até pode ser uma mais-valia! Pode ser mais uma bagagem que o supervisor já tem. Como é que tu?... vamos ao processo, vamos fazer aqui um parêntese... Como é que tu te tornas supervisor na escola? O Coordenador! Estamos a falar de lideranças intermédias. Como é que é feita a eleição do Coordenador? Ora bem, por acaso o meu diretor tem alguma preocupação em fazer rodar, as áreas disciplinares e escolher alguém que já tem alguma experiência. Mas nada o obrigava a isso! Sei de escolas, que por exemplo, atira-se alguns nomes. E pode numa hipotética das situações, o indivíduo mais novo ser o coordenador e ou supervisor. E agora, sem ofender ninguém, que capacidade ou que competências é que aquele colega teria para ir, por exemplo, supervisionar um colega que tinha mais 15 anos de serviço? Que tenha um nível académico mais elevado. Estás a ver o constrangimento que aqui surge?

Temos aqui duas pessoas envolvidas e estou a supervisionar-te a ti e tens muito mais tempo de serviço do que eu. Tens muito mais bagagem do que eu, tens muito mais habilitações académicas do que eu. Como é que eu te vou supervisionar? Percebes?

2.4) De acordo com as suas conceções, o que é para si a articulação curricular?

R: Ui... isso é que dava pano para mangas! Então é o seguinte. Eu há muitos anos tentei promover a realização de reuniões onde se pudesse promover a articulação curricular. É um processo complicado, é um processo complicado. Porque os próprios currículos têm sofrido grandes alterações. Os próprios currículos têm sofrido alterações e tem sido um, eu vou mesmo dizer que, tem sido aleatório. Apesar do nosso sistema em Portugal se regular por um currículo nacional. O currículo nacional, eu acho, que não está suficientemente articulado entre as disciplinas. Têm sido muitas mudanças ao longo das legislaturas, que é mesmo assim. E acho que não se teve em linha de conta exatamente esse costume da articulação. É possível fazer articulação? É possível, só que a articulação a fazer vai ter de ir contra o status quo. Não sei se percebes o que quero dizer? É assim, a articulação implica que tu sendo de uma determinada disciplina entres na minha. O problema é que tens uma rotina e tens um histórico que te impede, muitas vezes, isso se concretizar. Não sei se sabes onde quero chegar? Por exemplo, ok. Nós fazemos a planificação, nós fazemos uma planificação... tens a planificação anual, tens a planificação mensal. Por exemplo nesta escola temos as planificações normais, não é? E temos um sistema de planificação mensal, em que é feita mensalmente ou por um espaço de tempo dentro da disciplina. Nós partimos do princípio, e é lógico partimos desse princípio que quando foi estabelecido o currículo nacional para todas as disciplinas, a articulação já foi ponderada. O problema é que, apesar de ser ponderada, a ideia... a perceção que eu tenho é que isso não chega. Há necessidade dentro da própria escola de proceder-se a uma troca de ideias, vamos falar assim dessa maneira, mas a troca de ideias sobre o que é que eu vou abordar em determinado ano? De que maneira é que isso pode contribuir para que eu... interligue com o outro meu colega. Tanto possa estar ao meu lado, e agora vou falar das 2 articulações. Tanto possa estar com o meu colega ao lado, como possa estar com a colega acima ou abaixo. É difícil, isso é difícil porque... eh pá eu vou partilhar contigo uma experiência que já tive. A minha esposa é da parte também de administração e também supervisão pedagógica. E há uns anos, numa escola que eu não vou dizer qual é. Tentou exatamente fazer essa articulação, essa articulação vertical e eu acompanhei o processo. Ela foi formadora lá, e eu acompanhei o processo e aquilo que eu verifiquei é que é um processo muito complicado, mesmo! Muito complicado, porquê? Porque primeiro tu tens de partir de uma coluna dorsal, eu para mim

mesmo não sendo essa disciplina, para mim, a coluna dorsal seria a Matemática e o Português. E todas as outras articularem-se a partir dessas duas. Tu aqui já tens problemas, porquê? Porque começa logo a questão, porque é que aquelas são privilegiadas e as outras não? Eu não encaro como serem privilegiadas, eu encaro como um princípio. É como pensares numa árvore, uma árvore tem um tronco. Não vamos dizer que o tronco é mais importante que as folhas. Se for só o tronco, não adianta nada! Essa é a minha perspetiva. Depois tentar trocar as ideias... eu vou aqui falar por ideias, e de todos os professores que a partir daí começam a articular. Ó pá, é uma complicação! Uma complicação, porquê? Porque para já não temos tempo para isso. Vamos ser sinceros, o tempo urge! Depois ias mudar completamente a tua rotina, porquê? Porque tens um livro e vulgarmente por mais que as editoras apareçam lá com aquelas folhinhas a dizer que articula com... ninguém liga aquilo. Porque o próprio livro, aquilo que está num livro não apela a isso. São muito poucos os livros, quando tu estás a desfolhar...por exemplo, sei lá? Nesse aspeto na Físico-Química sinto-me privilegiado, porque os nossos manuais frequentemente fazemos alusão a isso. Estás-me a perceber? Os outros manuais não fazem alusão a isso! Portanto, podias estar a dar um ano inteiro aquilo, e o professor e os alunos, nunca se aperceberem que aquilo, liga ao que quer que seja. Portanto, a articulação... eh pá, é muito difícil fazer, é muito difícil! Teria de ser um trabalho feito à priori, porque há muitas variáveis aqui. Há de facto as orientações pedagógicas, há de facto um processo com um contexto onde tu te inseres. Agora, isso leva tempo, isso dá trabalho. Coisa que o Ministério também não favorece, vamos ser sinceros! A articulação vertical sim, é bastante importante. E ela deveria ser feita e cada vez mais. Deve ser feita, devemos sentar verificar o que cada um de nós está a falar ou o que vai falar. Para não me estar a repetir, muitas vezes a repetição introduz ruído. Seria mais adequado, porque teria mais tempo para fazer outras coisas. Para dar mais significado às aprendizagens dos alunos. Porque assim eu sinto, parece que estou sempre... aliás não é eu, eles parece que sentem que estão sempre a repetirem-se. Agora, como não somos um mundo perfeito, o que é que acontece? É difícil! Não venham cá dizer que é fácil, que é difícil! Se me falares em pequena escala, Ciências Naturais com Físico-Química ou Matemática, consegue-se. Inclui isto tudo no pacote com todas as outras, é difícil!

2.5) Qual a sua opinião sobre o trabalho articulado entre docentes de 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática?

R: Não tenho uma opinião, é difícil! Eu não posso dizer que é boa ou que é má. Porque a questão toda está na dificuldade na operacionalização. Por exemplo, nós temos aqui uma coisa boa. Muitas escolas não têm, que para mim é importante, mas não é articulação, mas é importante! Quando o 1ºCEB passa para aqui há uma espécie de passar de pasta ao diretor que vai receber aqueles alunos. Isso para mim já é bom, portanto, não estamos a falar em articulação, mas já é bom no sentido de passagem de... estas são as competências que eles adquiriram, estas são as dificuldades que eles têm e o Conselho de Turma a partir daí já pode programar, não é? De acordo com as características daquela turma ou da maioria daqueles alunos. Em termos de articulação das competências, eh pá... eu não quero dizer que não é bom, nem é má. Eu acho que é um bocado inexistente. Se estiveres a falar de currículo, manuais obviamente que não te vou dizer que não. Que existe, os currículos foram pensados nisso. Se na prática eu sento-me contigo, a dizer olha isto... eu acho que não, que isso não acontece! Cá voltamos ao mesmo, o professor do 1º ciclo é um apoio de todos os outros. Então como é que ficamos? Estás a perceber? É um bocado complicado. Portanto, volto a resumir. Nem sim, nem não. É difícil operacionalizar.

2.6) Quais as formas de articulação entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), na disciplina de Matemática, identificadas no agrupamento?

R: Eh pá, é que é assim. Nós não temos identificado isso. Portanto, voltamos outra vez ao mesmo, porque a operacionalização é difícil. O que é que nós podemos? Podemos falar em diagnóstico, vá. Porque nós fazemos aqui o diagnóstico dos alunos que chegam no princípio. É a única coisa que se faz. A fazer articulação, eu acho que... vamos lá, ver o seguinte. Se quiseres falar em articulação, quando fazemos o diagnóstico e depois o professor de Matemática vai articular com aquilo que já foi falado, no primeiro ciclo? Se quiseres chamar articulação, a isso? Sim, é feito, para mim não é. Mas se quiseres chamar, sim! Não é porquê? Porque não há nada melhor do que ter 2 colegas frente a frente, a falarem e a discutirem o que é que foi abordado, no que é que eles tinham dificuldade, não é? Porque um documento é muito inócuo. Os papéis foram feitos para nunca ninguém ler, é mesmo assim! E eu acho que seria mais profícuo teres o professor do 1ºCEB a falar com um colega da Matemática sobre aquilo que foi abordado.

2.7) Qual a sua opinião relativamente à função do supervisor pedagógico face à articulação entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), na disciplina de Matemática?

R: Olha voltamos a um nim, um nim. Porque a questão da articulação não são só processos. Vamos lá ver o meu caso, por exemplo. Tu estás-me a falar de supervisão, supervisor como se fosse o Coordenador. Ora cá voltamos ao mesmo, a resposta é um nim. Sou de Matemática posso ajudar, porquê? Sou de matemática, para além de processos tenho conteúdos. Sou de Físico-Química, sou uma nódoa. Não diria que sou uma nódoa a Matemática, mas...eu tenho habilitação para dar Matemática, mas há muitos anos que não dou Matemática. É dos processos? É dos processos, sim eu posso, não é? Até porque toda a gente... e ainda para mais as coisas que eu já fiz! Agora, por isso é que eu volto a dizer que a resposta é nim. Talvez se me perguntasses assim. Então se calhar o que fazia aqui falta, era a figura do representante de disciplina, mas com... o representante disciplina, mas não vazio de poderes ou melhor não vazio de competências. Haver exatamente essa atribuição de competências para que o representante de disciplina pudesse acompanhar o processo. Como se fosse uma entidade externa. Para todo aquele processo está a acontecer, porque coitado ele não teria de ir a todas, se não estava desgraçado, mas a ideia é exatamente essa. Logo a minha resposta para ti, volta outra vez a ser um nim. Porque eu acho que como supervisor ao nível pedagógico de conteúdos, vá eu não tenho competência para isso. Ao nível de processos, sim. Portanto eu volto outra vez a dizer a resposta que é um nim.

3.1) De acordo com as suas conceções, que aspetos facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?

R: Eh pá, tempo. É mesmo tempo! Teria de haver um mais tempo dado aos professores porque a articulação leva tempo. Teriam que as pessoas se reunirem. Quando eu digo haver tempo era para as pessoas se reunirem, para as pessoas trocarem ideias, impressões, experiências... mostrarem ao outro o que é que eu fiz. Mostrar ao outro aquilo que eu quero fazer. Isso leva tempo a amadurecer, estás a perceber? E isso é que é preciso tempo. Eu acho que é mais... eu não estou a ver mais. Porque a partir daí todo o processo começa a caminhar. Porque estamos a falar de professores que são formados, na área, na disciplina. A partir daqui o que é que tu precisas mais? Tempo, só precisas de mais tempo. E provocar esse tempo, que muitas vezes não existe!

3.2) Na sua opinião, que fatores identifica no agrupamento, que facilitam a articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?

R: Ela não existe formalmente, estás-me a perceber? Volto a dizer aquilo que eu já disse para trás. Se tu vais me dizer que a articulação... eu como professor aqui posso levar em linha de conta aquilo que os alunos me dizem, isso é articulação? Não! Eu não acho que isso seja articulação. Se me sento contigo, voltamos ao mesmo, para tu me dizeres o que é que eu fiz e eu dizer que eu penso fazer, não há. Também não te esqueças de uma coisa, isto quando estamos a falar de agrupamentos e mesmo dentro dos agrupamentos, não tenho certeza de que os alunos venham todos para aqui. Portanto, é sempre um trabalho muito inglório. Talvez também seja isso que faça com que não articule com o professor da Matemática. Haja apenas aqui no nosso caso, apenas articulação entre os titulares e o diretor de turma só, o resto não.

4.1) De acordo com as suas conceções, que aspetos limitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?

R: É exatamente isso, é o tempo. Repara... eu não estou a ver mais outra coisa que impossibilite essa articulação. Porque são ambos formados, ambos na área, ambos têm a sua experiência, têm tudo. Vamos lá ver, vamos lá ver o seguinte... se queres fazer a articulação? A articulação tem de ser provocada, isso faz parte do próprio agrupamento. Vamos lá, tu tens de provocar o tempo. O que é que provoca o tempo aqui? Alguém teve o ponto de partida. Porque isso depois também acaba por se tornar uma rotina. Tem de ser alguém superiormente hierárquico que tem de estabelecer que isso aconteça. Agora, eu também percebo ao nível do hierarquicamente, porquê? Por que razão há de ser só Matemática e porque não há de ser também o Português e o Meio Físico Social. Estás-me a perceber? Ou seja, o que é que tu vais escolher? Portanto, eu também percebo o papel, neste caso do topo, o diretor. Por isso é que eu falo do tempo. O que é que

poderemos fazer, neste caso? Eh pá, se sentíssemos que havia uma dificuldade inerente a um determinado diagnóstico que foi feito a um grupo de alunos, que ia com dificuldades na Matemática. Isso devia ser estipulado logo. Se não há esse diagnóstico... eu sei que o diretor não provoca esse tempo. E porque, também repara, apesar de nós falarmos em agrupamento. Eh pá, eu não conheço os professores do 1º ciclo. Apesar de podermos juntar, mas eu não os conheço. Eu não conheço, agora estou a falar nos que conheço entre aspas, porque eu sou formador e conheço muitos deles. Mas estamos a falar do professor genericamente, eu não conheço muitos deles e eles também não me conhecem a mim. Portanto, eu por mim acho que é mesmo só o tempo. Porque o resto... a vontade. Eh pá mesmo que haja vontade, não estou a ver como. Estás a perceber? Porque a vontade pode aparecer, mas a vontade também tem de ser provocada. Eu não vou provocar esse encontro, sem mais nem menos. Porque eu sei que o outro também tem a sua vida, entre aspas, não é?

4.2) Na sua opinião, que constrangimentos identifica no agrupamento, face à articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?

R: Os constrangimentos continuam a ser exatamente o tempo. Se quiseres ser mais, fino na tua análise... eu acho que tem a ver com o diagnóstico que é feito, pronto! E quem é que faz esse diagnóstico? Neste caso aqui, neste caso aqui... seriam todas as partes, ok! Esta disciplina tem problemas ou não? Porquê? Vamos lá ver isso! Vulgarmente os problemas e neste caso aqui no agrupamento, os problemas é sempre mais a jusante. Os alunos quando vêm do 1ºCEB, vêm sempre com excelentes referências a tudo. Se calhar o que acontece é, não há oportunidade, não há o tempo e não há este diagnóstico que faça envolver as duas partes, é só isso!

5.1) Enquanto Coordenador de Departamento que condições promove para aumentar os índices de articulação curricular entre ciclos?

R: Olha, enquanto coordenador eu estou sempre a dizer às pessoas que articulação é necessária. Do ponto de vista de competência, eu não tenho muito para além disso. Porque como coordenador o papel que me cabe a mim é incentivar. Incentivar que isso aconteça e promover. Como coordenador e com assento no Conselho pedagógico é exatamente levar isto à questão, levar à discussão e também promover e incentivar que sejam tomadas medidas para que isso aconteça. É praticamente o papel que me cabe, é o de sensibilização e de promover essa ação. Em termos mais do que isso não, não o tenho. É basicamente isso!

5.2) Na sua opinião, quais as principais estratégias que poderão ser implementadas de forma a facilitar o processo de articulação entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática?

R: Eu acho que é mesmo pela diagnose. O diagnóstico aqui que se deve fazer... se temos problemas ao nível da Matemática. Eu acho que para mim já seria um ponto de partida. Seria um ponto de partida pegar no primeiro ciclo sentá-lo à mesa com o colega de Matemática, do segundo ciclo e... trocar receitas, como eu costumo dizer. Trocar receitas. Que é o que é que eu fiz? O que é que eu posso ir fazer? Mas com base na massa que eu tenho ali, que são os alunos, que vão passar de um lado para o outro. Eu penso que isto seria o ponto de partida e depois aí é tentar criar uma rotina, isto para a Matemática. Porque depois também deveria ser virado para as outras disciplinas.

6.3) Quer ou sente necessidade de acrescentar algo a esta entrevista?

R: Não, não porque eu acho que foquei exatamente as questões principais. Na questão da supervisão falei das competências que estão investidas em mim, das limitações que estão investidas a mim relativamente ao processo de articulação entre o 1º e 2º CEB. Penso que praticamente abordei tudo. Não estou aqui a ver, porque, porque essencialmente é isto, sabes? É a forma como é eleito o supervisor, é a bagagem científica e pedagógica que esse supervisor tem. Eu penso que aqui o Ministério tem algo a fazer, porque eu não posso pedir aos professores para mudarem de rotina, se a escola continua exatamente a mesma, se o currículo exatamente o mesmo, se o horário continua exatamente o mesmo, se as minhas salas continuam exatamente as mesmas.

Anexo XII

Transcrição da Entrevista 3

Entrevista ao Coordenador de Departamento de 1º CEB - Entrevistado (E3)

1.1) Qual a sua área de formação?

R: Fiz o 12º ano, depois fiz 3 anos de curso no Magistério primário em professora do 1º ciclo. Ao nível da formação nunca estive parada, fui fazendo mais, frequentei a faculdade de farmácia que não conclui o curso porque efetivamente era incompatível com o horário. Depois fiz licenciatura em administração escolar e administração educacional, na escola João de Deus e depois mais tarde, fui fazendo sempre outras formações e agora a última que fiz foi de facto o Mestrado em Educação Especial.

1.2) Em que ano iniciou a atividade docente?

R: 1985.

1.3) Em que contexto educacional tem trabalhado?

R: Nunca tive um percurso digamos que rotineiro. Comecei por ser professora, dei aulas como professora de 1º ciclo durante 1 ano. No ano a seguir foi quando comecei a fazer o curso de farmácia e ainda estive ligada ao 1º ciclo durante algum tempo e simultaneamente acumulava em educação de adultos. Depois estive alguns anos destacada em educação de adultos. Primeiro fiz parte da equipa da educação de adultos, do ponto de vista da organização do trabalho de alfabetização ao nível do concelho da Moita. Tínhamos muito trabalho na Baixa da Banheira e Vale da Amoreira e muitos cursos na Moita de pessoas vindas do Alentejo e algumas das Beiras que estavam analfabetizadas e portanto fizemos um trabalho muito grande do ponto de vista de intervenção comunitária, cheguei a ter 500 formandos, muitos cursos de educação de adultos, 1º e 2º ciclo. Tínhamos uma parceria com a escola secundária, eu coordenava depois passei a ser a coordenadora de educação de adultos e tínhamos um trabalho coletivo, com um professor aqui na escola secundária, trabalhávamos muito até em interligação com o Centro de Emprego. Depois representava o Ministério de Educação no rendimento mínimo garantido, representei durante muitos anos o Ministério da Educação na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCI) onde assumi a função de vice-presidente da instituição e durante um período fui presidente, depois resolvi sair. Estive na rede social, participei na construção da dinâmica interna ao nível do trabalho com a autarquia das redes escolares, estive na ANPRI que era um projeto que se desenvolvia por concelhos no desenvolvimento da ligação entre comunidades e a educação de adultos. Durante um grande período não estive no ensino regular. Em 2006 regresssei à escola e desde aí tenho mantido a função de professora de 1º ciclo, às vezes tenho funções de apoio e sou coordenadora do conselho docentes desde 2006, já lá vão 17 anos.

1.4) Sempre lecionou nesta área?

R: Não. Trabalhei em educação de adultos, tive muitos anos só a supervisionar o trabalho de educação de adulto, em que não lecionava assumia só as funções de coordenação. Fazia a coordenação dos 1º ciclos todos e dos 2º Ciclos. Fiz um trabalho muito interessante de articulação com a CERCI, nomeadamente com a CERCI profissional. Em que aqueles jovens que saíam da escola entre os 14 e os 16 anos não tinham a escolaridade obrigatória. Depois fiz uma ponte/ uma articulação com o doutor João, que na altura estava a coordenar a CERCI profissional da Moita em interligação com a CERCI do Barreiro e portanto, criava cursos dentro da CERCI com o apoio do Centro de Emprego em que eles eram responsáveis pela parte profissional e eu era responsável pela parte académica, portanto, tive algum tempo que nem sequer lecionava diretamente. Houve um grande período em que a minha função era mais de supervisão e de coordenação, de gestão, de mobilizar as pessoas.

1.5) Sempre trabalhou no mesmo estabelecimento de ensino?

R: Não. Cheguei a trabalhar no concelho de Alcácer, 1 ano em Montevil. Trabalhei no Barreiro, durante os meus primeiros anos, em horário duplicado, trabalhava de manhã com o 4º ano e à tarde com o 1º ano. A seguir trabalhei no Montijo, na escola de Sarilhos Grandes e na Hortinha. Efetivei-me a 1ª vez no Vale da Amoreira por opção, gostava imenso da dinâmica da multiculturalidade e achava que era um desafio para mim. Depois aproximei-me e efetivei em Alhos Vedros, também trabalhei na Quinta da Fonte da Prata e depois efetivei-me aqui e então é que tenho estado aqui já há muitos anos.

1.6) Desde quando exerce o cargo de Coordenador de 1º CEB?

R: Desde 2006. Cheguei e fui logo eleita coordenadora de 1º ciclo, até hoje. Nem sabia muito bem... quando sai daqui estas estruturas ainda não existiam. Quando deixei de ser professora de 1º ciclo ainda não estávamos numa perspectiva de agrupamento.

2.1) De acordo com as suas concepções, o que é para si a supervisão pedagógica?

R: A supervisão pedagógica tem vindo a ter muitas alterações, não é? Acho que ainda hoje mesmo, há alguma nebulosidade à volta da questão da supervisão pedagógica. Aliás, acho que muitas das vezes nas escolas, a questão da supervisão pedagógica não é tão consensual e não é tão facilmente aceite e abraçada porque ainda se tem muita a ideia de que a supervisão pedagógica inspetorial...aquela supervisão pedagógica em que se pedia ao professor, de alguma forma havia uma supervisão sobre o desempenho daquele docente numa perspectiva para saber se ele estava a cumprir o solicitado com os normativos legais. Esse tipo de supervisão pedagógica nunca me identifiquei muito com ele. Para mim a supervisão pedagógica, nós aqui no agrupamento temos e não foi muito diferente, ou seja, foi depois de 3 avaliações externas e efetivamente chegávamos à conclusão que a avaliação externa era satisfatória e os pontos elencados como aspetos mais negativos tinham um pouco a ver com a liderança do órgão de gestão. Em que diziam que não conseguiam mobilizar de alguma forma os docentes para a necessidade de uma supervisão pedagógica. E que essa supervisão pedagógica se concretizasse e que depois tivesse efeitos práticos no dia a dia, na vida escolar e na organização, numa melhoria da qualidade do serviço prestado, que passaria nomeadamente por um conhecimento dos vários níveis. Para mim supervisão pedagógica é todo um processo que leva a que os docentes se comprometam num bem comum. Uma supervisão é fundamental quando se olha para aquela atividade como um aspeto enriquecedor, como um aspeto que vem trazer a mudança, como um aspeto que veio potenciar a qualidade, como um aspeto que vem questionar-nos, ajudar o professor a autorregular-se. Numa perspectiva, claramente, de um processo dinâmico, interativo, reflexivo, problematizado. A supervisão pode fazer a diferença neste quebrar do trabalho individualizado. Também entendo a supervisão pedagógica como um trabalho de orientação, para os novos professores ou professores antigos que apresentam algumas fragilidades, havendo a supervisão pedagógica numa perspectiva formativa dentro de cada organização escola, também que sabe potenciar as nossas fragilidades, ou seja, o acompanhamento dos docentes que se sentem aqui um bocadinho mais perdidos.

2.2) De acordo com as suas concepções, como caracteriza a função do supervisor pedagógico?

R: Orientar, adotar, implementar estratégias adequadas e eficazes. Numa perspectiva de criar um trabalho reflexivo, uma cultura de agrupamento contextualizado... é muito importante. Mobilizador do que melhor tem os seus professores, mobilizador do potencial de cada um e nessa complementaridade, não tenho dúvidas nenhuma que a escola pública presta um serviço de qualidade. Eu continuo a acreditar numa escola pública de qualidade. O supervisor poderia ter aqui uma função extraordinária na construção destas pontes, na construção destes elos entre todos para a construção de...ensino de qualidade. Que dessemos resposta à diversidade que cada vez mais existe nas turmas.

2.3) Considera a função do supervisor pedagógico fundamental para o agrupamento de escolas?

R: Sim, sim. Um supervisor que seja capaz de aglutinar e pôr em prática estas funções fundamentais, não é? Mobilizar, comprometer, valorizar o professor, valorizar o trabalho. Que seja capaz de organizar, de orientar, de estar atento à necessidade da formação de cada um...de forma individual. Um olhar individualizado, sempre numa perspectiva de ajuda, do trabalho reflexivo e nunca inspetivo... acho que é fundamental, nessa perspectiva! Pode ser um fio condutor, pode ser a pessoa aglutinadora de todo o manancial, de potencial de todos os recursos numa perspectiva de valorização.

2.4) De acordo com as suas concepções, o que é para si a articulação curricular?

R: Articulação curricular, eu acho que nós no 1º CEB fazemo-la sinceramente. Acho que nós partilhámos, não é? Embora aquela organização e as plataformas GIAE apresente o horário de 1º ciclo espartilhado em disciplinas, isso leva-nos a que se trabalhem as disciplinas de forma espartilhada. Os dispositivos que o Ministério organiza leva a isso. Como é que me podem exigir, por um lado, articulação curricular que acho que nós o 1º ciclo e Pré-escolar tem todas as ferramentas para que isso flua e por outro lado, depois dizem-me: -Não! Você vai fazer aqui o sumário específico da Matemática. O meu grande objetivo da sala de aula é que eu cumpra aquele programa e fundamentalmente que os meus alunos deem sentido à aprendizagem que estão a ter e que aprendam as aprendizagens essenciais...desde o pensamento opinativo, sentido crítico à criatividade, à resolução de problemas, ao raciocínio lógico-dedutivo. As aprendizagens são sempre dadas articuladas, com sentido, com uma interligação entre os vários conteúdos e para mim articulação curricular é isso. É... eu pegar nos currículos articular os currículos e tenho a preocupação de o fazer com o professor de Inglês. Fazemos isso no Conselho de Ano com o professor de Inglês. Fazemos esta articulação que começa na planificação, isto é dar sentido aos conteúdos, não espartilhar. Na minha opinião os outros ciclos só tinham ganhos neste trabalho de articulação de conteúdos. Se houver uma convergência no trabalho de articular os conteúdos, de lhe dar sentido, de os integrar, de os fazer dizer assim “Estão a ver porque é que isto é importante?”, só havia ganhos na minha opinião. Acho que era fundamental. Hoje em dia existem muitos professores do quadro, no agrupamento de escolas, isso tem ajudado à construção de uma identidade, de uma cultura organizacional e de um conhecimento... é muito normal estarem professores do 2º ciclo fazerem atividades com o 1º ciclo...leituras de histórias, aqui na sala ou nós irmos lá ao agrupamento, potenciar outra atividade. Portanto, acho que existem muitas tentativas de supervisão e de articulação. Acho que nos falta é o tal trabalho do supervisor que podia fazer o fio condutor nisto e ainda dar maior sentido a todo este trabalho que se faz que é enorme, neste agrupamento.

2.5) Qual a sua opinião sobre o trabalho articulado entre docentes de 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática?

R: Acho que é um trabalho muito importante, até pela promoção da cooperação e do trabalho colaborativo entre os professores e mais importante que tudo com a compreensão do conhecimento do que é que vem de trás, do que é que vem a seguir e de facilitar o trabalho de transição entre os ciclos e nomeadamente ao nível dessa disciplina. Nós, por acaso, até o fazemos de alguma forma, nas reuniões de início de ano em setembro. Só que depois não se aprofunda, quando fazemos esse trabalho de passar a informação, fundamentalmente das características dos alunos, também falamos muito de quais são os handicaps, quais são as principais dificuldades dos alunos, nas determinadas matérias e que estratégias é que utilizamos, mas é feito numa reunião que se faz normalmente em setembro. Depois de uma forma muito informal, nos contactos do dia a dia, mais com alguns professores do que com outros. Acho que é fundamental, um trabalho de cooperação, colaborativo e que possa adequar o currículo aos interesses e às necessidades específicas daquele grupo, acho que tem todo o interesse em haver essa articulação.

2.6) Quais as formas de articulação entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), na disciplina de Matemática, identificadas no agrupamento?

R: Construção das diagnoses, trabalhamos muito na construção do Plano Anual de Atividades, na elaboração de atividades conjuntas, por exemplo: No dia do 4º ano, a professora de Matemática de 2º CEB fez uma atividade giríssima para receber os alunos e baseada, muito, nos conhecimentos adquiridos, no desenvolvimento do raciocínio e da lógica. Em que fez 11 estações, onde pôs os alunos dela que já nem são de 5º ano, são de 6º ano. A preparação de atividades conjuntas e infelizmente ou felizmente não há aqui um outro trabalho mais sistematizado. Execução dos próprios documentos estruturantes, fazemos ali algumas pontes e depois as reuniões. Porque nas reuniões também houve uma mudança muito grande e também foi um bocadinho complicado, porque primeiro começámos só por reunir com o Diretor de Turma, depois percebemos que alguma da informação e como é normal perde-se. Depois começámos a fazer com Conselhos de Turma. Percebemos que eram reuniões mais demoradas, mas agora entendemos que é preferível ser com o Conselho de Turma, mesmo que demorem mais tempo, mesmo que tenhamos de esticar, no início do ano letivo, mas reunimos com todos os professores, ou seja, quando vou para aquela reunião damos informações sobre as características dos alunos e na Matemática, também, e com Ciências. Portanto, fazemos

ali uma articulação e às vezes não conseguimos chegar tanto a uma partilha de estratégias para aquelas situações mais complicadas., porque o tempo não chega.

2.7) Qual a sua opinião relativamente à função do supervisor pedagógico face à articulação entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), na disciplina de Matemática?

R: A minha opinião é igual, seja para a disciplina de Matemática ou noutra. Estabelecer as pontes, por exemplo, na articulação com o 2º CEB há imensas atividades: o dia do 4º ano é um dia fantástico! Que é irmos ao agrupamento, é o reconhecimento de toda a organização. No início fazíamos um roteiro e há uma envolvimento de todos os alunos e, portanto, aqui o supervisor era aquele que poderia organizar. É importante que isto fique aqui claro isto só existe porque os professores estão disponíveis a dar tempo deles, porque senão, não poderiam existir. O supervisor é alguém que consegue manter vivo uma dinâmica interativa e de construção de relações e de trabalho colaborativo e reflexivo, no agrupamento. E de valorização e que potencia o conhecimento, uns dos outros. O supervisor é esta pessoa que dinamiza o conhecimento. Imagina que para o ano chega ao agrupamento um professor novo, lá está a supervisão, há a necessidade de acompanhar este professor num conhecimento e numa orgânica de trabalho e até de o integrar numa dinâmica que já está construída e de ir buscar o potencial dele para o crescimento desta dinâmica de organização escola, não é?

3.1) De acordo com as suas conceções, que aspetos facilitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?

R: São indicadores que não existem. Horários mais flexíveis, tempo, muito tempo. E espaço, mas fundamentalmente tempo. Desaparecimento de muito trabalho burocrático que se faz, que não tem nada a ver com a minha função de professora. Custa-me às vezes ter de fazer supervisão de quem lancha, de quem almoça, não é essa a minha função. Acho que há trabalho burocrático que faz sentido... todo o trabalho burocrático que me é solicitado, que me faz sentido para melhoria da qualidade de aprendizagem eu faço com todo o prazer. Aspetos facilitadores tempo, tempo no horário para trabalho de articulação, trabalho de promoção. Mais tempo, recursos logísticos e tempo.

3.2) Na sua opinião, que fatores identifica no agrupamento, que facilitam a articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?

R: Um conhecimento muito grande entre os professores, ou seja, um corpo docente estável. Toda a informação é partilhada no Conselho de Docente, seja adquirida da forma formal, seja de forma informal. Desde que essa informação me pareça pertinente, numa perspetiva reflexiva para a construção e para a melhoria das aprendizagens e do conhecimento. Esta preparação das atividades, acho também que ajuda muito. Nas conversas informais, também existe muita troca de informação, há muita partilha. Depois também a elaboração dos documentos, dos documentos estruturantes. Temos sempre a preocupação de nos ouvir “Quais são as fragilidades? De que forma podemos ajudar, na construção destes documentos?” E depois na elaboração de atividades. São muitas atividades, exposições coletivas, bem como o encontro da reunião de 4º ano com o Conselho de Turma é muito importante, assim como a elaboração do relatório que foca o que não foi conseguido. Acho que isso também dá muita informação e é trabalho que tem de ser valorizado, dos professores. Temos, neste momento, já relações construídas que nos permitem fazer uma análise crítica construtiva.

O Plano de Ação também ajuda à articulação, é identificado o global e depois é feita uma análise descritiva de todos os alunos que revelam dificuldades. São registadas as estratégias aplicadas e no final é feito um registo do que os alunos conseguiram. Acho que os Planos de Ação das turmas também são bons instrumentos de articulação entre os dois ciclos. O relatório de estatística também é um muito bom, na estatística estão todos os professores de todos os anos de escolaridade. Esse trabalho de análise e de autoavaliação também é uma forma de articulação. Também passamos muita informação, quando fazemos o levantamento das disciplinas que revelam mais problemáticas, quando fazemos sugestões de intervenção ao nível daqueles alunos, daquela disciplina que tem níveis de insucesso, por exemplo: a nível dos 50% ou mais. Acho que também são instrumentos de articulação.

4.1) De acordo com as suas conceções, que aspetos limitam o desenvolvimento de maiores índices de articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?

R: Falta de tempo, horários desencontrados...haver de facto um tempo, um espaço, um dia. Havendo condições de fazer horários mais flexíveis no ponto de vista do encontro dos professores para formação, para refletir, para se organizarem atividades conjuntas. E depois o trabalho burocrático dos professores, a não valorização dos professores, os professores sobrecarregados, professores cansados. Tem de ser pensada muito bem a forma como se olha para o 1º ciclo e para o pré-escolar, dando-lhe tempo. Precisamos de tempo, condições, gestão, uma liderança que entenda isto como uma coisa fundamental para aquela organização escolar e que a motive e que crie condições para que ela possa acontecer. Uma liderança que percebe que um trabalho colaborativo, em que potencie o máximo de cada um e que o trabalho de articulação vai claramente esbater algumas diferenças e vai retirar obstáculos do caminho dos alunos e que vai melhorar e potenciar a aprendizagem, é fundamental! Isto só se consegue com tempo, com espaços e com uma dinâmica já integrada.

4.2) Na sua opinião, que constrangimentos identifica no agrupamento, face à articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos, na disciplina de Matemática?

R: Dificulta a falta de tempo. Ainda se vão mantendo e encontrando alguns resquícios daquela cultura fragmentada que de alguma forma tem de se ir aos poucos alterando, mas demora-se imenso tempo. Fundamentalmente de cada disciplina funcionar muito na sua concha. Nós temos de começar a olhar todos juntos para o lado, um comprometimento coletivo. Tentar uma prática autorregulada por parte do docente. Acabar com uma cultura de encontrar culpas, culpados, justificações à volta.

5.1) Enquanto Coordenador do Agrupamento que condições promove para aumentar os índices de articulação curricular entre ciclos?

R: Promover a ligação dos conteúdos, a priorização. Enquanto Coordenadora a minha função é ser veículo de transmissão, seja dos momentos de articulação que fazemos de forma mais formal ou menos formal, no Conselho pedagógico falamos muito das planificações, da articulação. Portanto, esta planificação de curto prazo também dá informação, não é? A divulgação das atividades e os documentos na página do agrupamento e este entrosamento...é uma das formas que mobilizo para esse conhecimento. As atividades, a planificação das atividades, a organização dos instrumentos de avaliação, numa perspetiva de avaliação formativa e da articulação dos conteúdos. E aquilo que nos falta muito, que eu acho que falta! É sentarmonos à mesa, com tempo, para analisar os programas dos dois ciclos. Haver este trabalho de estarmos ali a analisar os documentos, os programas... e isso dá-me um conhecimento maior. Nós também temos como um ponto de ligação nisso, que nos deu muito trabalho a fazer, foi o Perfil do Aluno à Saída do Ciclo, por disciplina e partilhamos com os colegas de todos os outros níveis. Foi um trabalho de grande articulação com o 2º CEB.

5.2) Na sua opinião, quais as principais estratégias que poderão ser implementadas de forma a facilitar o processo de articulação entre o 1º e 2º CEB, na disciplina de Matemática?

R: O professor do 1º ciclo tem de ter horas, não se lhe pode continuar a pedir tudo. Não se lhe pode continuar a pedir 25 horas letivas, preparação de aulas... Há agrupamentos que exigem uma hora de estabelecimento sem qualquer eficácia. Acho que o professor de 1º ciclo tem de ter horas, obrigatoriamente. E não pode ser só a partir dos 60 anos. Os colegas no início de carreira precisam de mais horas para refletir, para pensar, para articular, para construir um caminho, uma experiência. Para experienciarem uma série de atividades e de dinâmicas de reflexão, que só vão trazer mais valias para a organização da escola. Para ele enquanto pessoa, enquanto profissional...mais capaz, mais flexível, mais multifuncional. Uma pessoa com maior flexibilidade cognitiva, de ligação e de flexibilidade em termos da sua atividade. Com a melhoria da qualidade do profissional, ganha a melhoria dos alunos. As duas coisas estão interligadas. Bons profissionais, boa qualidade de ensino. Portanto, o professor do 1º ciclo precisa de horas. Não podemos continuar com o professor titular, que tem funções de Diretor de Turma, recebe muitos mails porque os meninos são mais pequenos e precisam de um maior acompanhamento. Os professores precisam de tempo para a leitura, para

o planeamento, para refletirem, para se autorregular, para pensarem em estratégias novas e recursos, para construírem e também para viverem e serem felizes.

Nós cada vez mais temos colegas polivalentes, colegas que podem ir ao 1º ciclo outros podem ir para dar Educação Física. Todos os líderes, todos os diretores têm obrigação de conhecer, de alguma forma, os professores que têm e de potenciá-los. Havendo um professor que é de Música, na vertente de Música, posso potenciar este professor a fazer um trabalho de articulação... quem diz Música, diz Educação Física ou Matemática ou até de Inglês. Estás a perceber? Potenciar os seus recursos humanos e isso obriga a que os líderes, as direções gastem também tempo a conhecer os seus professores, os possam ouvir. Porque não há interesse para nenhuma organização ter um professor esgotado. A sensação que tenho é que muitas das tentativas que se faz para haver esta articulação ainda vem daqui, do 1º ciclo. Também, se calhar, porque a maioria dos professores estão 4 anos com os alunos e, portanto, o comprometimento é tão grande. Querem que eles tenham tanto sucesso que há esta preocupação de abrir caminho, de facilitar a integração, de construir pontes...às vezes ainda sinto alguma resiliência à medida que vamos avançando nos anos.

Momentos de reflexão, partilha de instrumentos...nós partilhamos muito! E às vezes há dossiês que até são construídos e estão na biblioteca, por exemplo, para o Português Língua Não Materna.

6.1) Quer ou sente necessidade de acrescentar algo a esta entrevista?

R: Não, já falei demais. Quando começo a falar de educação tenho este problema!

Muito obrigada!