PAULA CRISTINA ARAÚJO ROSAS DA SILVA NEVES

A ARTICULAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO DO INGLÊS ENTRE O 1º E 2º CICLOS DO ENSINO BÁSICO: PERCEÇÕES DE PROFESSORES

Trabalho realizado sob orientação da

Professora Doutora Carla Dimitre Dias Alves

Fevereiro, 2020

Paula Cristina Araújo Rosas da Silva Neves

A Articulação Curricular no Ensino do Inglês entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico: Perceções de Professores

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona do Porto - Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto, no dia 28 de fevereiro de 2020, perante o júri:

Presidente: Prof.ª Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins (Profª Catedrática da Universidade Lusófona do Porto).

Arguente: Prof. Doutor José António Costa (Prof. Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto).

Orientadora: Prof.ª Doutora Carla Dimitre Dias Alves (Profª Auxiliar Convidada da Universidade Lusófona do Porto).

Fevereiro, 2020

É autoriza a reprodução parcial desta tese/dissertação apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

EPÍGRAFE

"Um «professor reflexivo» não pára de reflectir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor a sua tarefa e em que a sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissional. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interacção com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são revestidos na acção."

Phillip Perrenoud (2002:43-44).

DEDICATÓRIA

À minha família, que é o meu suporte e razão de existência.

Ao meu marido, que sempre foi a minha força e o meu auxílio.

AGRADECIMENTOS

Este caminho foi realizado com o apoio de muitos. Por isso, quero expressar o meu agradecimento a quem esteve presente e foi uma parte importante neste percurso, pelo incentivo e apoio a este projeto de investigação.

À Professora Doutora Carla Dimitre Alves, orientadora desta dissertação, pela sua atitude pautada por compreensão, rigor e disponibilidade e por ter sido a impulsionadora deste meu caminho.

À Coordenadora do Curso de Mestrado, na Universidade Lusófona do Porto, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pelo apoio e incentivo.

Às colegas e à Direção do Agrupamento de Escolas que aceitaram fazer parte deste estudo.

Ao meu marido e filhas, por representarem uma parte fundamental da minha existência e da minha força.

Aos colegas e amigos que me apoiaram neste percurso profissional.

RESUMO

Na comunidade escolar e educativa, tendo em conta a legislação em vigor bem como a literatura existente neste domínio, a articulação curricular entre ciclos de ensino é arrogada como muito relevante e inferida como facilitadora das transições educativas, promotora da sequencialidade educativa e do sucesso dos alunos. No entanto, a organização escolar, apesar da autonomia e flexibilização curricular implementadas, mantém-se igual há décadas.

O objetivo geral deste estudo, é, então, analisar as perceções dos docentes dos grupos de Inglês do 1º e 2º CEB relativamente ao processo de articulação curricular, como promotora do seu desenvolvimento profissional. Optou-se por uma metodologia qualitativa, recorrendo à entrevista estruturada como instrumento da recolha de dados, configurando um Estudo de Caso. O tratamento dos dados qualitativos foi efetuado com recurso ao software WebQDA, e a sua análise insere-se numa perspetiva descritiva e interpretativa.

Os resultados obtidos permitem concluir que os professores do 1º e 2º CEB reconhecem as vantagens e a necessidade da articulação curricular na transição para a promoção do sucesso educativo dos alunos. No entanto, mostram conhecer, com pouca profundidade, os normativos legais e reconhecem praticar a articulação mais no âmbito da concretização de atividades comuns. São enumerados constrangimentos como a conciliação de horários e o excesso da burocracia para uma efetiva articulação, sendo que os professores do 2º CEB mostram mais reservas quanto à articulação curricular, reconhecem que o trabalho colaborativo deveria ser uma prática mais consolidada.

Assim, apesar da autonomia e flexibilidade curricular, o desafio do desenvolvimento profissional, em colaboração, mantém-se.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Articulação; Transição; Inglês, Sucesso Educativo

ABSTRACT

In the school and educational community, considering the current legislation, as well as the existing literature in this area, the curricular articulation between teaching cycles is considered very relevant and inferred to ease educational transitions, promoting educational sequence and student success. However, the school organization, despite the autonomy and curricular flexibility implemented, has remained the same for decades.

The general objective of this study is, then, to analyse 1st and 2nd CEB English teacher's perceptions regarding the curricular articulation process, as a promoter of their professional development. We opted for a qualitative methodology, configuring a Case Study, using structured interviews as an instrument of data collection. The facilities to process the qualitative data was performed using webQDA software and its analysis is part of a descriptive and interpretative perspective.

The results obtained allow us to conclude that teachers of the 1st and 2nd CEB recognize the needs and advantages of curricular articulation in the transition process in order to promote student's educational success. However, they show that their knowledge regarding the legal regulations is not very thorough and recognize to practice the articulation more in the context of the realization of common activities. Constraints such as the reconciliation of schedules and the excess of bureaucracy for an effective articulation are listed, and the teachers of the 2nd CEB, who show more reservations about the curricular articulation, recognize that collaborative work should be a more consolidated practice.

Thus, despite autonomy and curricular flexibility, the challenge of professional development, in collaboration, remains.

KEY-WORDS: Curriculum; Articulation; Transition; English, Educational Success

ÍNDICE

EPÍGRAFE iii
DEDICATÓRIA iv
AGRADECIMENTOS v
RESUMO vi
ABSTRACT vii
ABREVIATURAS DE SIGLAS 10
INDÍCE DE FIGURAS 11
INDÍCE DE TABELAS 11
INTRODUÇÃO 12
Organização do estudo 16
CAPÍTULO 1 - SUPERVISÃO E PROFESSOR REFLEXIVO 18
1. Apresentação 19
1.1. A Supervisão: Conceito(s) 19
1.2. Objetivos da supervisão 20
1.3. Papel da supervisão 21
1.4. O supervisor 23
1.4.1. Papel do supervisor 23
1.5. Supervisão colaborativa em comunidade educativa 25
1.6. O professor reflexivo - abordagem reflexiva em supervisão 28
CAPÍTULO 2 - CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR 31
2. Apresentação 32
2.1. Currículo e Desenvolvimento Curricular: Conceito(s) 33
2.1.1. Currículo 33
2.1.2. Desenvolvimento curricular 35
2.2. Articulação curricular: Conceito (s) 37
2.3. Sequencialidade progressiva 38
2.3.1. Continuidade Educativa 39
2.4. Transição 41
2.5. O ensino precoce das línguas estrangeiras na Europa e em Portugal 42
CAPITÚLO 3 – O ENSINO DO INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO 46
3. Apresentação 47

3.1. O Ensino Precoce do Inglês em Portugal 47
3.1.1. Sequencialidade progressiva e continuidade educativa no ensino do inglês 51
3.2. A formação docente 53
3.2.1. Metodologias de ensino e aprendizagem 55
3.3. A Articulação no ensino do Inglês 57
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DO ESTUDO 59
4. Apresentação 60
4.1. Problemática 60
4.2. Questão de partida 62
4.3. Objetivos 62
4.3.1. Objetivo geral: 63
4.3.2. Objetivos específicos: 63
4.4. Opções e estratégias metodológicas 63
4.5. Instrumentos de recolha de dados 65
4.5.1. A entrevista 65
4.5.2. Análise documental 66
4.6. Contextualização do estudo 66
4.6.1. Sujeitos da pesquisa 67
4.7. Procedimentos de Recolha de Dados 68
4.8. Procedimentos de Análise de Dados 69
CAPITÚLO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 72
5.1. Sujeitos da pesquisa 73
5.2. Apresentação dos resultados 74
5.2.1. Articulação Curricular (AC) 74
5.2.2. Modos de Efetivação da AC 81
5.2.3. Fatores potenciadores da Articulação Curricular (AC) 89
5.3. Análise das entrevistas pela triangulação de palavras 94
5.3.1. Análise das entrevistas pela pesquisa das 40 palavras mais frequentes 95
CONSIDERAÇÕES FINAIS 97
Limitações do estudo e pesquisas futuras 103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 105
APÊNDICES 117

ABREVIATURAS DE SIGLAS

AC	Articulação Curricular
AE	Aprendizagens Essenciais
CE	Conselho Europeu
CEB	Ciclo do Ensino Básico
cit.	citado
CNE	Conselho Nacional de Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação e Ciência
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAA	Plano Anual de Atividades
PASEO	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PM	Plano de Melhoria
pp.	páginas
PTT	Professor Titular de Turma
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
Ref	Referências
RI	Regulamento Interno
RTCNE	Relatório Técnico do Conselho Nacional da Educação
WebQDA	Web Qualitative Data Analysis
UE	União Europeia

INDÍCE DE FIGURAS

Figura 1 – Questionamento WebQDA: 40 palavras mais frequentes com 5 carateres.....96

INDÍCE DE TABELAS

Tabela 1 – Categorias e Subcategorias 71
Tabela 2 – Características dos professores entrevistados 73
Tabela 3 – Perceções dos professores sobre a articulação curricular 74
Tabela 4 – Perceções dos professores sobre os modos de efetivação da A 81
Tabela 5 – Perceções dos professores sobre os fatores potenciadores da AC 89
Tabela 6 – Pesquisa de termos, nas entrevistas 94

INTRODUÇÃO

> "Alimentei-me das letras desde a minha infância, e porque me tinham persuadido de que, por meio delas, se pode adquirir um conhecimento claro e seguro de tudo quanto é útil à vida, tinha um enorme desejo de as aprender. Mas, logo que terminei todo este ciclo de estudos, no termo do qual é costume ser-se acolhido na categoria dos doutos, mudei completamente de opinião. Pois encontrava-me embaraçado com tantas dúvidas e erros que me parecia não ter tido outro proveito, ao procurar instruir-me, senão o de ter descoberto cada vez mais a minha ignorância."
>
> Descartes (2006, p. 42)

Este trabalho de investigação surge associado ao percurso pessoal e profissional enquanto docente, em acumulação com o papel de investigadora, no ano letivo de 2017/2018. Vinte anos como professora do 1º ciclo e dois anos a lecionar no grupo 120, Inglês do mesmo ciclo. A formação de base, em Português/Inglês, foi o mote para a transição de grupo: de professora monodocente e generalista, faz-se a passagem para docente especialista.

Em qualquer estado profissional "alimentei-me das letras (…) tinha um enorme desejo de as aprender" (Descartes, 2006, p. 42) e de facilitar a aprendizagem dos alunos com o conhecimento adquirido. A mudança profissional iniciou-se "com tantas dúvidas" (ibidem) que promoveu a necessária reflexão se o "conhecimento era claro e seguro" (ibidem), apesar da formação inicial.

No entanto, a disposição de aceitar novos desafios, obstáculos e dificuldades relativamente à articulação entre ciclos, permitiu começar um novo ciclo de estudos, para encontrar respostas a perguntas inquietas sobre a articulação curricular, entre docentes, quer a nível horizontal quer a nível vertical. Neste sentido, esta inquietação, longa no tempo, se afigurou, neste ciclo de estudos, uma das dimensões mais importantes a investigar.

Tendo em atenção o que foi exposto, ainda que de uma forma sucinta, importa referir que a Articulação Curricular (AC) é uma das temáticas mais pertinentes e atuais no âmbito da Educação, pelo cruzamento de várias "ciências" ou disciplinas, pelas vozes de diferentes atores, nem sempre concordantes, pelo contexto social e pela observação e interpretação do investigador perante os factos.

Ou seja, "uma investigação não é neutra, nem apolítica" (Vasconcelos, 2013, p.14). Nela existe uma dimensão político-social pela descoberta de campos teóricos e/ou práticos que dão forma ao objeto de estudo. Neste sentido, a teoria lida, estudada, recolhida e reconstruída é um dado relevante para um percurso mais lúcido, entre tantos outros já praticados, que possibilita escolhas mais assertivas no modo de pensar e de agir científica, pedagógica e didaticamente (idem, 2013).

Antes de especificar o conceito, que é polissémico, importa referir que, na Educação, o termo Articulação Curricular associa-se ao desenvolvimento curricular e a sua pertinência destaca-se "pelos sentidos de globalidade e sequencialidade que transporta" (Barbosa, 2010, p.11). Nesta linha de pensamento, Morgado e Tomaz (2009, p.6 3) definem a AC como "uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado." Neste quadro, o conhecimento de várias disciplinas, prende-se com a articulação entre níveis de ensino, mas também no processo de transição dos alunos, entre ciclos de ensino. Daí a importância de despertar nos docentes a procura de estratégias que a promovam o sucesso escolar e educativo, intra e inter ciclos.

Nas últimas décadas, muitas têm sido a mudanças vivenciadas no ensino, principalmente na sua organização, como a massificação do ensino, o aumento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano e a necessidade de se proporcionar a igualdade de oportunidades a todos os alunos. A educação é um direito fundamental de todos os cidadãos constituindo-se como eixo estruturante para o seu bem-estar, da sua comunidade e da nação a que pertence. Na estrutura do ensino formal obrigatório em Portugal, a transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) marca um momento de transição para a criança e para a sua família que deve ser devidamente preparado e acompanhado.

Já são vários os estudos desenvolvidos no âmbito desta temática, em Portugal, destacando-se, entre outros, os de Serra (2004), de Aniceto (2010), de Barros (2010), Leite (2012), de Aragão (2013) e Oliveira-Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016). Estes investigadores referem ser nos anos de transição de ciclo de ensino, principalmente quando associada à mudança de estabelecimento de ensino, que se verificam os maiores problemas de natureza emocional, refletindo-se ao nível comportamental e no sucesso educativo dos alunos. Os estudos no domínio das transições educativas (Peters, 2010; Early Years, 2014, cit por Oliveira-Formosinho *et al*. 2016) revelam que os processos de transição experienciados pelas crianças surgem como elementos de grande influência no seu crescimento e aprendizagem.

Neste sentido, é fundamental que os docentes dos diferentes ciclos de ensino tenham consciência de que o processo educativo e de aprendizagem é contínuo e que, por isso, pressupõe uma prática educativa sequenciada e articulada, o que exige de cada um o conhecimento e respeito pelos níveis antecedentes e subsequentes. Deste modo, a AC vem sendo reconhecida como uma prática muito importante, sendo frequentemente mobilizada ao nível dos discursos que visam a mudança e a melhoria da escola (Morgado *et al*., 2010).

Como refere Serra (2004), concretizar a AC implica estabelecer pontos de união entre os diferentes níveis de ensino procurando-se adequar e ajustar o currículo escolar às necessidades e características dos alunos, em contexto. Assim, a sua efetiva concretização assume maior importância na implementação dos programas. Conhecendo os ciclos anteriores e o subsequente, mais facilmente se fará a gestão dos conteúdos essenciais tendo em vista o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017), promovendo-se, simultaneamente, uma transição mais suave e apoiada.

Sendo o 1º CEB a primeira etapa obrigatória da vida escolar para todas das crianças, é necessário que se estabeleça uma unidade de escolarização sequencialmente articulada no plano normativo, organizacional, curricular e pedagógico (Alarcão, 2008), de modo a que a escola funcione como um todo. A legislação em vigor aponta e assenta a articulação, entre os diferentes níveis de ensino, como sendo fundamental para um percurso educativo de sucesso.

Atualmente, quer o trabalho colaborativo, quer a AC são referidos como elementos de base da prática educativa nos vários documentos normativos legais. Importa não esquecer que já existem referências à AC na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), tendo vindo a ser referida nos diversos documentos legais e mais recentemente reforçada pelo Decreto de Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, o qual explicita que a AC objetiva promover o trabalho colaborativo entre os docentes, sempre tendo em vista a adequação do currículo nacional aos interesses e necessidades dos alunos.

Para que se assegurasse a sua correta implementação, a tutela (Ministério da Educação e Ciência) criou estruturas de coordenação e supervisão pedagógica através do Decreto Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, com os seguintes princípios orientadores: coerência, sequencialidade e sistematização do que se ensina e do que se aprende (Decreto Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

Neste contexto, autores como Serra (2004), Aniceto (2010), Silva (2013), Mesquita (2014) e Oliveira-Formosinho *et al.*, (2016) ressaltam que, apesar da consciência dos profissionais das vantagens e necessidade de promoverem a articulação curricular e o trabalho colaborativo entre os diferentes níveis de ensino, como facilitadoras da adaptação das crianças a um nível de

ensino diferente, na prática, existem atividades em que o espírito da articulação não é verdadeiramente conseguido denotando-se, nas atitudes dos professores, um fraco empenho para que isso aconteça, o que conduz a uma descontinuidade educativa.

Para Monge (2002, p.27) "a descontinuidade constitui um dos efeitos de uma tradição de práticas instituídas. Descontinuidade nas intencionalidades e afins, na organização curricular, nos esquemas organizativos e funcionais de suporte, na formação, atitude e práticas dos profissionais, nas próprias culturas pedagógicas." Esta afirmação é corroborada pelo estudo de Oliveira-Formosinho *et al*., (2016, p.187) que destaca a existência de um "reconhecimento e aceitação consensual da necessidade de articulação e intercâmbio, mas dificuldade na sua concretização, tornando-se mais fácil a enumeração de dificuldades do que a apresentação de propostas concretas."

Tendo em conta que as atividades de articulação são fundamentais para a adaptação das crianças às novas etapas, com vista à promoção de uma educação de qualidade, é exigido dos docentes uma atitude mais crítica, responsável e disponível, adequando as suas metodologias e estratégias, para que se possam ultrapassar os constrangimentos sentidos e se veja o processo educativo numa perspetiva global, que conduza ao sucesso educativo.

Considerando-se a importância desta temática, formulou-se a seguinte a **pergunta de partida** que focaliza a investigação:

- De que modo a articulação curricular entre os docentes da disciplina de inglês do 1º e 2º ciclo é percecionada pelos professores dos dois ciclos de ensino, como promotora do desenvolvimento profissional docente?

Neste seguimento, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral:

- Conhecer e avaliar as perceções dos docentes do grupo de inglês, relativamente à articulação curricular entre o 1º e 2º CEB, de um Agrupamento de escolas.

Trata-se de um estudo de caso, com fontes e instrumentos da metodologia qualitativa e uma abordagem descritiva e interpretativa na análise dos dados recolhidos. Acresce, a conjugação da análise documental de documentos estruturantes de um Agrupamento de Escolas, no concelho de Gondomar. A entrevista foi o instrumento da recolha de dados, a sete professores em exercício das suas funções.

Tratando-se de uma investigação qualitativa, os dados foram tratados com recurso ao software WebQDA, baseado na web, o que permite desenvolver o trabalho colaborativo com

outros investigadores e orientadores, aumentar as possibilidades de comunicação e de coordenação entre estes, no que respeita às dimensões da análise qualitativa: a categorização, a codificação, o questionamento, entre outros (Costa *et al.*, 2016a). Estas possibilidades são fundamentais para a construção da síntese e análise dos dados obtidos (ibidem).

Organização do estudo

O presente trabalho é composto em quatro capítulos. O primeiro e segundo capítulos dizem respeito ao enquadramento teórico da problemática; o terceiro e quarto capítulos são referentes ao trabalho no terreno, o estudo empírico.

O capítulo 1, denomina-se "Supervisão e Professor reflexivo. Neste sentido, inicia-se com uma abordagem relativamente à supervisão, suas funções e modalidades, bem como a importância da reflexão para o desenvolvimento profissional dos docentes, no século XXI.

No capítulo 2, intitulado "Currículo e desenvolvimento curricular" reflete-se sobre a definição de currículo e desenvolvimento curricular, mostrando a sua função na construção de um sistema escolar apropriado às necessidades e à evolução social, bem como a importância dos profissionais na sua conceção e desenvolvimento, terminando este com uma breve abordagem ao ensino precoce das Línguas Estrangeiras na Europa e em Portugal.

No capítulo 3, intitulado "O ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico", explana-se o ensino precoce do inglês em Portugal e a sua sequencialidade progressiva, bem como a continuidade educativa. Aborda-se, ainda, a formação docente e as metodologias de ensino e aprendizagem do inglês, terminando este capítulo com uma abordagem à articulação no ensino do inglês.

Por sua vez, **no capítulo 4**, que corresponde à Investigação Empírica, define-se a problemática, segue-se a pergunta de partida e os objetivos da investigação. Posteriormente, procede-se à caracterização das opções metodológicas onde se assume e se define os procedimentos da recolha de dados (a entrevista) e a análise documental dos documentos estruturantes do Agrupamento, contexto do estudo. Identifica-se, igualmente, o contexto do estudo, assim como os sujeitos que nele participaram.

No capítulo 5, faz-se a apresentação, análise e discussão dos dados obtidos, a partir de entrevistas a setes professores, sendo a sua análise qualitativa concretizada com recurso à aplicação online WebQDA. O cruzamento com a análise dos documentos orientadores do Agrupamento (Projeto Educativo do Agrupamento, Plano de Melhoria e Plano Anual de

Atividades), permitiu a triangulação dos resultados, para uma visão globalizante do tema em estudo.

Por último, apresentam-se as Considerações Finais tendo por base os objetivos da investigação, identificando algumas das suas limitações, assim como algumas orientações para investigações futuras. Seguem-se as Referências Bibliográficas e os Apêndices.

CAPÍTULO 1 - SUPERVISÃO E PROFESSOR REFLEXIVO

1. Apresentação

O presente capítulo versa sobre o quadro conceptual que sustenta a investigação, sendo apresentados fundamentalmente, os conceitos de Supervisão e Professor reflexivo, dando ênfase ao Supervisor e ao seu papel, na organização escolar.

Considerando que a Supervisão assume o seu maior protagonismo na escola, através de um processo entrecruzado de colaboração, coadjuvação, adequação e desenvolvimento profissional enquanto processo de reflexão contextualizada, importa refletir sobre o assunto.

1.1. A Supervisão: Conceito(s)

A supervisão é um conceito polissémico e complexo. Tendo em conta à etimologia da palavra, de origem latina, pode-se considerar a "super" "visão" como um olhar globalizante do sistema educativo e totalizador dos objetivos da Educação e da Escola (Gaspar, Seabra & Neves, 2012). Neste sentido, a palavra Supervisão, carrega conotações diferentes, apesar da amplitude da aceitação, em Portugal. A falta de consensualidade pode advir de alguma resistência ao seu uso, possivelmente pela associação com alguns sentidos com conotações de "chefia", "dirigismo", "imposição e autoritarismo" (Vieira, 1993, p. 28). Podemos afirmar que supervisão é interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar (Alarcão,1996), o que não significa, necessariamente, um posicionamento negativo.

Assim, Alarcão e Tavares (2010) defendem que a supervisão é o processo pelo qual um professor, que se prevê ter mais experiência, orienta um candidato a professor ou outro professor na sua aprendizagem e desenvolvimento humano e profissional.

Na mesma linha de pensamento, Sá-Chaves (2000, p. 75), referindo-se à supervisão no processo de formação, considera que deve ser

> "uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo desenvolver no candidato a professor o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo."

Para Oliveira (1992, p. 20), o desafiante processo de supervisão deve ser criativo ao ponto de favorecer o contexto educativo "ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através

de um clima de confiança e de apoio, mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento." Ou seja, a supervisão assume-se como um processo de apoio ao processo da aprendizagem do professor em formação, promovendo estratégias que permitam o desenvolvimento de competências que os futuros professores aplicarão, quando supervisores dos seus alunos.

Por sua vez, Stones (1984, p. 7) recorda que supervisionar é uma atividade complexa, que envolve um percurso antes, durante e após a ação, uma vez que o profissional terá

> "de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula (…), de introvisão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido, mas não aconteceu e segunda-visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu."

Como se pode constatar, pelas referências anteriores, entende-se que a supervisão é polissémica na sua definição. Devido à sua abrangência, pode resultar numa ação mais complexa, tendo por objetivo regular e acompanhar uma atividade profissional. Neste sentido, trata-se de um processo de apreciação e reflexão sobre processos de ensino aprendizagem no desenvolvimento do pessoal docente (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2017), em relação aos professores que a realizam.

1.2. Objetivos da supervisão

Vários autores enfatizam a supervisão como uma melhoria e o desenvolvimento de conhecimentos, através da aquisição e aplicação de estratégias. Importa também frisar que todos eles abordam o objetivo da supervisão de uma forma coletiva para conseguir obter efeitos sobre o indivíduo e ao longo do tempo produzir resultados no sentido inverso.

Reconhecendo a melhoria como um dos objetivos da supervisão, a mesma não se foca, exclusivamente, no desempenho dos indivíduos, mas também no desenvolvimento qualitativo da escola, na procura e definição de estratégias para tornar um conjunto de saberes e conhecimentos acessíveis ao aprendente (Gaspar, Seabra & Neves, 2012); a criação de "uma comunidade de aprendizagem e um local onde se constrói conhecimentos sobre a educação" (Alarcão, 2000, p.38).

Podemos então concluir que a supervisão leva não apenas ao desenvolvimento do conhecimento, mas também visa ao desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica (Alarcão & Tavares, 2010).

1.3. Papel da supervisão

O primeiro registo da supervisão data de 1987 (Alarcão & Tavares, 2010). Porém, a sua prática tem uma data anterior, na altura designada por orientação de estágios na área de educação. A supervisão é essencialmente um processo de acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem a executa, nunca esquecendo duas intencionalidades da supervisão: a qualidade e o desenvolvimento, importantes e presentes na evolução das pessoas e da sociedade.

Como já foi referido, a supervisão tem um papel importante no desenvolvimento e na aprendizagem da prática reflexiva, na inovação pedagógica, na transformação e na criação de contextos de desenvolvimento profissional. À medida que as fronteiras das paredes da sala de aula são ultrapassadas, a supervisão amplia o seu campo de ação (Vieira, 1993; Alarcão, 1996; Sá-Chaves, 2000a).

Na supervisão encontramos duas modalidades: a formativa e a fiscalizadora. Na primeira temos uma função estimulante do desenvolvimento da aprendizagem das pessoas e instituições; na segunda, de ênfase controlador e fiscalizador, tem mais uma função punitiva e preventiva. Na sua função formativa, tem uma particular atenção às potencialidades individuais de desenvolvimento, também presentes na conceção de *coaching* e de mediação. Na supervisão institucional, de equipas e projetos, tem em conta os aspetos relevantes de gestão, coordenação, administração e liderança.

Em variadas situações nas escolas, encontram-se lacunas de articulação na planificação e desenvolvimento das atividades letivas, assim como diferenças na identidade e desenvolvimento profissional. A supervisão pedagógica tem um papel importante na atenuação destas situações e na contribuição para a melhoria da eficácia individual e organizacional. Quando identificamos os objetivos individuais e coletivos, a representação e o esforço coletivo será mais valorizado e teremos resultados mais favoráveis. Desta forma, a escola, pode não só

rentabilizar o trabalho dos docentes, como promover a sua identidade e desenvolvimento profissional e organizacional.

De suma importância na supervisão pedagógica são a partilha, o espírito de equipa e aprendizagem, na procura de um crescimento coletivo com um objetivo comum. Neste sentido, a finalidade está focada numa melhoria da prática docente, na sua nova abrangência e na verificação da qualidade do ensino-aprendizagem e aprendizagens dos alunos.

Na perspetiva de Ramos (2017, p.160), "a supervisão pedagógica corresponde a uma visão conjunta e partilhada do projeto educativo escolar no seu todo, o que inclui a visão de departamento, de grupo disciplinar, de conselho de turma e mesmo dos alunos." Assim, a visão tem de ser uma e plural, capaz de erradicar "o fantasma da avaliação, de modo a não comprometer todo o processo" (Alarcão &Tavares, 2010, p. 113).

Fullan (1993, cit. por Harris, 2002) refere que a função crucial da supervisão pedagógica corresponde à gestão da mudança, sendo necessário um salto quântico. Como formação e transformação contínuas e promotora de aprendizagens coletivas "emerge como uma auto e hetero-supervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino" (Alarcão, 2009, p.120).

A supervisão visa no seu lado formativo e estimulador, acompanhar e regular uma atividade, uma pessoa, equipa, uma instituição ou projeto através de *feedback,* sugestões, apoio, encorajamento, recomendações, estratégias, esclarecimentos para conseguir apoiar e regular o seu desenvolvimento e a sua finalidade. Tudo isto obriga a uma envolvência geral onde a gestão, coordenação e liderança têm um papel primordial.

Realizado este acompanhamento, o processo de supervisão deve focar-se na reflexão e na sua relevância para, posteriormente, seja num ambiente fiscalizador centrado no cumprimento das normas ou num ambiente formativo, centrado na estimulação e no desenvolvimento, poder ajudar a atingir uma transformação e evolução de novas estratégias.

Existem duas conceções da supervisão: a prescritiva, no papel de mestre e modelo, onde o formando é o aprendiz e a colaborativa, onde o supervisor, como pessoa mais experiente e detentor de um maior número de conhecimentos científicos e pedagógicos, auxilia o formando no seu desenvolvimento profissional.

Na perspetiva atual, a supervisão pedagógica não se pode confinar apenas à avaliação das aprendizagens dos alunos e à sua classificação, mas sim a todos os elementos e momentos do projeto educativo da escola.

Após a leitura de diferentes abordagens sobre a supervisão, podemos afirmar que o objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor; a sua função principal é a monitorização dessa prática e os seus processos centrais são a reflexão e a experimentação. Por tal facto, o professor/supervisor deve ter basicamente três atitudes: abertura de espírito para aceitar críticas, ouvir opiniões e aceitar alternativas; responsabilidade – reflexão pessoal sobre as consequências da sua ação; empenhamento – capacidade de renovar a ação evitando a rotina (Zeichner, 1993).

A supervisão pedagógica resulta num papel transformador nos professores e na sua prática pedagógica. A sua participação ativa em todo este processo cria neles um sentimento de pertença e identidade profissional. Neste sentido, a supervisão deveria estar instituída como um dispositivo de trabalho regular nas escolas em múltiplas modalidades (Alarcão & Roldão, 2008).

1.4. O supervisor

O supervisor é uma pessoa que possui maior experiência profissional e cuja função é auxiliar, ajudar, orientar o professor no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, propondo-lhe tarefas ou atividades de acordo com o seu nível de desenvolvimento psicológico, como por exemplo, a interrogação, a análise de conceitos, a resolução de situações problemáticas e, por que não, a reflexão. É aquele que "numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente (…) entra no processo para o compreender por fora e por dentro" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 47).

Nesta linha de pensamento, o supervisor é visto como um "líder de comunidades formativas" ou de "comunidades aprendentes" (Alarcão, 2001, p. 50) tendo este que "possuir características de liderança com visão estratégica de forma a conseguir ter uma perspectiva de futuro baseada em acontecimentos passados e realizando um acompanhamento regular dos processos (Alarcão, 2009, p.126).

1.4.1. Papel do supervisor

O papel do supervisor ao estimular a colaboração, a divisão das responsabilidades, mas acima de tudo, na monitorização de novos saberes e no envolvimento de todos, concorre para uma construção coletiva e para a mudança de práticas, na sala de aula, elevando o nível de

sucesso académico e pessoal dos alunos e a prática pedagógica dos docentes. De acordo com Reis (2011, p. 17), o supervisor deve desempenhar um papel

> "de modelo e, como tal, um bom critério para a sua selecção deverá ser a sua forte credibilidade como profissional. Outros pré-requisitos essenciais incluem as capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, reflectir, analisar, discutir, organizar, definir objectivos e metas, ser flexível e acessível. As competências de relação interpessoal e de comunicação são decisivas no estabelecimento de uma relação de supervisão centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento tendo em vista o desenvolvimento de práticas lectivas adequadas".

Ou seja, deve assumir-se como agente de mudança, impulsionador de aprendizagens, planificando atividades, observando aulas, experimentando práticas inovadoras com os docentes desenvolvendo um olhar crítico sobre a ação educativa. As suas funções principais são: informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar, sendo que o questionar e o promover/ ajudar a questionar são a base para uma prática reflexiva (Alarcão & Roldão, 2010; Sá-Chaves, 2000). Deve ser, ainda, capaz de liderar, orientar e estimular para a ação, promover o trabalho colaborativo, manifestar disponibilidade para a abertura de perspetivas, facilitar aprendizagens, adequar estratégias e desenvolver a confiança e a segurança nos outros.

No entender de Alarcão (1995, p. 5), um bom supervisor

> "lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com estes microcosmos estabelece relações ecológicas interactivas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e dos jovens".

Como se depreende, o supervisor deve ser encarado como um facilitador de aprendizagens e de incentivo nessa descoberta. As destrezas inerentes à sua função supervisiva traduziram-se na priorização das situações educativas, formulando intenções, adequando estratégias e desenvolvendo nos docentes segurança e confiança para delinearem o caminho. No entanto, importa que o supervisor conheça bem o contexto de cada unidade educativa e os problemas decorrentes do tipo de alunos e famílias, tendo em conta que estes aspetos ajudam na mediação de conflitos relacionais. Além de que, para que o supervisor

> "possa ajudar a levara a bom termo uma tarefa desta envergadura terá de dominar não apenas os conteúdos programáticos das respectivas disciplinas, mas também possuir uma boa formação nos domínios das ciências fundamentais da educação, das didácticas ou metodologias de ensino e das respectivas tecnologias, ter desenvolvido os "skills" específicos e ter uma atitude permanente de bom senso" (Alarcão, 1995, p. 66).

Como se vê, espera-se do supervisor, além de uma permanente atitude de bom senso, um conjunto de "skills" específicos, uma panóplia de ferramentas e conhecimentos que lhe permitam desempenhar com rigor e desembraço a sua função de supervisor.

O perfil do supervisor para o sucesso de supervisão é importante e decisivo, pois constituirá um meio facilitador das aprendizagens se o seu olhar ajudar a monitorizar, clarificar e melhorar situações. Caso contrário irá complicar todo o processo.

1.5. Supervisão colaborativa em comunidade educativa

Atualmente, o trabalho colaborativo tem vindo a ocupar um lugar de destaque em contextos educativos, de tal modo que é entendido como fundamental para o desenvolvimento, quer das escolas, quer dos docentes (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Lima, 2002). Por isso, a colaboração acabou por se transformar num metaparadigma da mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna. A cultura de colaboração é considerada a solução para muitos dos problemas e dificuldades que, presentemente, os professores têm de enfrentar (Hargreaves, 1998).

Neste contexto, ser professor, no século XXI, é uma tarefa exigente, uma vez que importa que os sujeitos sejam "capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio direto com os «seus» alunos, mas também na interação alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados" (Lima, 2007, pp. 151-152).

No entanto, esta ideia de colaboração, de interação entre profissionais não se encontra ainda muito enraizada no sistema educativo português, no qual nos deparamos com um grande número de professores que continua a manter um perfil de reserva e de particularização dos seus métodos de ensino, revelando algum receio ou insegurança na partilha de saberes, experiências, estratégias e metodologias de ensino (Morgado, 2001). Essa partilha pode ser potenciada pelo trabalho comum de investigação e reflexão sobre o agir pedagógico. Neste

entendimento, a investigação-ação é considerada uma das estratégias de colaboração mais importantes e eficazes (Andrade & Pinho, 2010).

Na convergência de uma ação comum, e num artigo de Glickman *et al*., (2017) encontramos a metáfora da supervisão como "a cola" que sustenta uma escola de sucesso. Independentemente da escolaridade e das diferenças entre escolas, consideradas bem-sucedidas, observa-se uma mesma característica, uma "cola comum", configurando uma colaboração ampla e aberta entre os professores e o supervisor, direcionada para atingir metas curriculares e estruturantes e a melhoria da ação pedagógica.

No friso do tempo, o conceito de supervisão tem sofrido alterações. Atualmente, tem vindo a emergir a pertinência das vertentes colaborativa e reflexiva, tendo em vista o autoconhecimento e a regulação de práticas pedagógicas, tentando contrariar a faceta do professor solitário, enclausurado no seu desenvolvimento pessoal e profissional. De acordo com Alarcão e Roldão (2010), a supervisão passou a privilegiar uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e autoformativa, a qual pode levar os professores a adquirir confiança no seu conhecimento profissional e na capacidade de investigação da sua própria prática pedagógica e na construção da sua função social.

Desta forma, a supervisão colaborativa pode desempenhar um papel promotor do desenvolvimento e reforço da cooperação e colaboração entre pares. Sendo a supervisão polissémica e abrangente na sua definição, como anteriormente referido, a vertente da supervisão da instrução configura um processo complexo, que envolve trabalho individual e/ou em grupo, com professores e outros educadores, numa relação colegial e colaborativa. Assim sendo, é possível melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas, promovendo o desenvolvimento dos professores, convergindo na ideia da **macrofinalidade da supervisão moderna** como uma ajuda especializada ao melhoramento da instrução, da aprendizagem e do currículo, através de ações positivas, dinâmicas, cooperativas e democráticas, no seio de uma comunidade educativa (Pawlas & Oliva, 2007).

A supervisão interpar surge, ainda, associada a processos de observação, *feedback* e planificação colaborativa, assentes numa perspetiva comunicativa, bilateral e reflexiva. Debruçando-se sobre a supervisão na *práxis* da colaboração, Alarcão e Tavares (2003) referem, igualmente, que a supervisão deve ser uma atividade de colaboração recíproca, em que ambos os envolvidos trabalham para o mesmo fim.

Por sua vez, e na perspetiva de (Wallace, 1991), podemos considerar duas conceções da supervisão: a prescritiva, com o papel de mestre e modelo, sendo o formando o aprendiz, e a

colaborativa, na qual o supervisor, como colega mais experiente, e/ou detentor de um maior número de conhecimentos científicos e pedagógicos, auxilia o professor no seu desenvolvimento profissional.

Reflexão similar é apresentada por Vieira (2012), após investigação no campo das práticas de colaboração na supervisão pedagógica. A partir dos resultados obtidos em estudos efetuados, a supervisão colaborativa emerge como uma mais-valia no desenvolvimento profissional, constatando-se que a supervisão deve ser realizada num ambiente aberto, onde exista diálogo, ponderação e partilha de saberes. Assim, a supervisão colaborativa torna-se uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem, pois "alarga o âmbito dos saberes a que recorre para construir o seu conhecimento específico" (Alarcão & Tavares, 2010, p. 152). Para além disso, ajuda os professores e, por consequência, influencia todo o processo pedagógico inerente à função dos docentes, nas escolas, aquando uma supervisão interpar (idem, 2003).

Segundo Fullan e Hargreaves (2001, p.71), os contextos e as culturas colaborativas definem-se, não apenas pela organização formal, mas, sobretudo, pelas relações interpessoais que se estabelecem em comunidade, alicerçadas em diálogo, confiança, ajuda e apoio mútuos. De suma importância, na supervisão pedagógica, revelam-se a partilha, o espírito de equipa e de aprendizagem, na procura de um crescimento coletivo, com um objetivo comum. Neste sentido, a finalidade está focada numa melhoria da prática docente, na sua nova abrangência e na verificação da qualidade do ensino-aprendizagem e aprendizagem dos alunos (Alarcão & Canha, 2013).

Por isso, potenciar a supervisão colaborativa é promover uma efetiva colaboração entre professores, para uma melhoria do trabalho desenvolvido, pois "as atividades são realizadas por pessoas, sendo as pessoas um elemento fundamental, quer no âmbito do processo supervisivo, quer na esfera da ação supervisionada". Trata-se de uma orientação que visa a "convergência conceptual, acordo na definição de objetivos, gestão partilhada, antecipação de ganhos individuais e comuns" (idem, p. 81), procurando sempre uma integração harmoniosa de todos os professores, independentemente das suas conceções ideológicas, ou mesmo pedagógicas.

Neste sentido, é visível uma caracterização formadora da supervisão, capaz de potenciar experiências educativas e a aprendizagem de alunos, professores e da própria escola, enquanto comunidade educativa aprendente, colaborativa e democrática. A supervisão funcionaria como teoria e prática de auto e heterorregulação em meio escolar, através da reflexão dos princípios nas práticas, incentivando o desenvolvimento profissional. A supervisão inscreve-se, então, num domínio mais abrangente, revelando-se um processo complexo e situado em cada escola,

entendida como um todo organizacional ecológico, na assunção do envolvimento de uma comunidade educativa, reflexiva, colaborativa e aprendente (Alarcão & Roldão, 2010; Oliveira-Formosinho, 2002; Senge, McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000).

1.6. O professor reflexivo - abordagem reflexiva em supervisão

A prática reflexiva é abordada por vários autores, no sentido de constante melhoria ao longo da sua vida profissional. O investigador Schön (2000, p.15) refere que "os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos". Neste sentido, coloca os profissionais dentro da ação e identifica três conceitos fulcrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (ibidem). De forma similar, destaca-se um outro autor de referência, Dewey (1959), que apresenta a reflexão num sentido mais intelectual, sistematizando as cinco fases do pensamento reflexivo:

- **Primeira fase** – a ocorrência do problema, que envolve o aparecimento de uma dúvida ou problema, que não permite continuar a ação;
- **Segunda fase** – a intelectualização do problema, com a análise e formulação da pergunta, de forma a encontrar uma resposta;
- **Terceira fase** – a formulação das várias hipóteses de resolução do problema;
- **Quarta fase** – o raciocínio, sendo analisadas as condições e capacidade de resolução do problema, com determinada hipótese;
- **Quinta fase** – verificação da hipótese, produzindo-se uma tentativa de resposta ao problema, que é posta à prova.

Deste modo, gera-se um desenvolvimento na atitude de reflexão sobre a ação, desde que existe um problema ou uma alteração numa tarefa de rotina, até ao momento em que se produz uma alteração ou uma melhoria nas práticas, rentabilizando a reflexão sobre a ação, tal como explicitado na tipologia incluída anteriormente (ibidem).

Na área da formação de professores, a reflexão tornou-se uma vertente cada vez mais comum, na última década, por associação ao desenvolvimento docente e à melhoria da qualidade das práticas de ensino. O professor, caso não adote uma prática reflexiva, irá agir de acordo com rotinas habituais já implementadas pelo próprio, impeditivas de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. Por isso, Schön (2000, p.234) refere que os professores "terão

de aprender a refletir sobre as suas próprias teorias tácitas, os professores das disciplinas sobre os métodos de investigação, os instrutores sobre as teorias e os processos que eles trazem para a sua própria reflexão-na-ação". Esta reflexão crítica, que os docentes deverão fazer sobre si mesmos e os seus pares, tem como alicerces a introspeção e a formulação de questões, que podem abrir caminho a alternativas mais adequadas e inovadoras das práticas.

Assim, a reflexão e investigação sobre as práticas, realizadas pelo próprio profissional (Zeichner, 1993), podem suscitar mais consciencialização sobre a ação e uma melhoria da sua *performance* e, consequentemente, do seu desenvolvimento profissional, numa perspetiva de auto e heteroformação em comunidade aprendente (Alarcão & Roldão, 2010). Neste sentido, os supervisores podem assumir um papel de grande relevância, orientando alunos e colegas no desenvolvimento das suas capacidades reflexivas de modo a que as suas práticas melhorem e se renovem, ajustando-se às necessidades dos alunos do século XXI.

Assim, a prática reflexiva assume-se como forma de desenvolver um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica entre ação e pensamento. A promoção de uma formação reflexiva é importante, mas para que isso aconteça é necessário o desenvolvimento de competências de colaboração, de questionamento sistemático da ação entre o supervisor e os professores estagiários (Alarcão, 1996).

Baseada numa metodologia de reflexão na e sobre a ação, seguindo o modelo construtivista em que há uma construção ativa do conhecimento na ação, todo o saber é experienciado refletido, sendo o supervisor um facilitador exigente. Nesta perspetiva, a supervisão reflexiva assenta num modelo também ele reflexivo que visa a reconstrução de saberes, a promoção de atitudes e capacidades facilitadoras, o reposicionamento crítico e a adoção de práticas educativas renovadas e renovadoras, pressupondo uma prática pedagógica geradora de teorias, valorizando o saber construído pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática que por sua vez conduz os profissionais a questionarem-se sobre os porquês/finalidades do que se faz; que conteúdos trabalhar e as estratégias para o operacionalizar. Deste modo, estaremos a desenvolver uma atitude de reflexão sobre a ação, quando se planifica, na ação, quando se executa, e se aprende a fazer pela reflexão.

"Ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido" (Alarcão, 1996). Por tal facto, "é preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca. A escola inovadora é a escola, que tem a força de pensar de si própria" (Alarcão, 2001, p. 17).

Alarcão e Tavares (2010, p. 144) redefinindo o objeto da supervisão, afirmam que o mesmo é o "desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar, ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes."

Ainda de acordo com Alarcão (1996), um supervisor reflexivo é aquele que acompanha, que ajuda, que desenvolve aptidões e capacidades, isto é, que cria condições de sucesso para o futuro do professor. É também aquele que questiona, que mostra curiosidade, busca verdade e justiça, que procura saber quem é, o que faz e por que razão o faz. Por fim, o supervisor reflexivo é aquele que conduz a uma mudança do paradigma do "**Eu solitário**" (do professor que trabalha sozinho, não larga as "receitas tradicionais" trazidas da formação) para o "**Eu solidário**" (do professor que trabalha em conjunto, que reflete coletivamente, aquele que quer ir além da sua formação, que partilha, aprende e apreende com o seu dia a dia e o dos outros).

Este será um dos grandes desafios para o supervisor reflexivo: aceitar a sua função de observador e leitor do que vê e do que experiencia, ver a prática educativa com um olhar reflexivo, flexível, passível de correção a qualquer momento. Ouvir, ver, pensar a sua prática e a dos outros, atribuindo-lhe significado, aprendendo e reaprendendo com ela. Assim se poderá promover a transformação de novas práticas, abandonando outras mais rígidas e até obsoletas, que fazem parte das receitas mais antigas. Poderemos então promover a revisão de hábitos, condutas, formas de pensar e agir, comprometendo-nos com elas, assumindo as consequências que delas possam advir sem receios, expondo-nos aos outros, com uma perspetiva construtivista dessas mesmas práticas, libertando-nos desse "**Eu solitário**", dessa solidão.

Como recomenda Alarcão (1996, p. 187) "Professor descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos".

CAPÍTULO 2 - CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

2. Apresentação

> "A cultura é o conjunto de conhecimentos e de valores que não é objecto de nenhum ensino específico e que, no entanto, todos os membros de uma comunidade conhecem."
>
> Unesco, *in* Finkielkraut (1990, p. 98)

Finkielkraut (1990, p. 98) entende que a cultura é um tecido que se forma a nível social, tendo em conta os costumes e tradições da comunidade. A escola, vista como uma comunidade também tem uma cultura própria.

Neste sentido, no presente capítulo evidenciam-se as particularidades da profissão docente e a influência que vários fatores (individuais, sociais e institucionais) exercem sobre as relações entre os diversos atores, configurando, assim a cultura da instituição escolar. Desta forma, contextualiza-se a investigação, no âmbito das culturas docentes.

De entre as várias dimensões da escola, salienta-se a dimensão organizacional que consiste na concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio, um estabelecimento, a que a cultura ocidental denominou escola (López, 1985). Assim, por analogia a outras organizações, esta desenvolve e reproduz uma cultura específica, sendo por isso socialmente constituída por uma multiplicidade de atores com formação, percursos e perspetivas educativas diferentes, visando a educação de jovens.

Como os dirigentes e professores têm o mesmo tipo de formação ou estatuto, os objetivos desta organização são percebidos, valorizados e avaliados de forma diferente pelos atores que interagem no espaço escolar (Alves, 2003) influenciando, assim, a natureza das interações entre os seus membros e a qualidade dos processos educativos. Contudo, nesta organização que pensa e reflete, é notória a capacidade de se desenvolver e de proporcionar a si e aos seus membros condições de aprendizagem coletiva e individual, podendo, contudo, existir focos de resistência à mudança.

2.1. Currículo e Desenvolvimento Curricular: Conceito(s)

2.1.1. Currículo

Na leitura de vários autores e investigadores sobre a temática em questão, não se encontrou uma unidade na definição de currículo. Deste modo, percebe-se que currículo é um conceito polissémico e, por vezes, ambíguo e abrangente. A ideia de que, de facto, não há uma conceção de currículo, é corroborada por Alonso (2002, p. 18) ao afirmar que existem "(…) concepções curriculares, as quais foram sendo elaboradas ao longo da sua história, intimamente ligadas aos modelos psicológicos, sociológicos, epistemológicos e pedagógicos que lhes serviram de base".

Na perspetiva de Pacheco (2006, p. 19), o currículo é "uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas." Para Roldão (1998, p. 32), o currículo escolar "deve ser entendido como aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto".

Na análise plural das conceções teóricas, verifica-se a existência de duas perspetivas distintas, com significados diferentes. A primeira assenta na ideia de "um programa ou curso" (Zabalza, 1987, p. 12), das matérias ou disciplinas propostas a lecionação num determinado sistema escolar. Esta visão do currículo, de acordo com Roldão (2000, pp.9-10, cit por Serra, 2004, p. 27), emerge de uma posição paradigmática "herdada de uma época caracterizada pelo tal carácter nacional do currículo e pelo seu direcionamento para um público que já se previa restrito". Assim, o currículo pode ser entendido como "sinónimo de conjunto articulado de normativos programáticos (…) corporizado em programas uniformes, constituídos por listagens de conteúdos a transmitir (…) idênticos a todos os utentes do sistema" (Roldão, 1999, p. 35).

Segundo Serra (2004), esta noção tradicional de currículo está relacionada com uma tradição educativa centralizada e uniforme, resultante de contextos políticos vigentes. Assim, o currículo pode surgir como algo independente das múltiplas realidades sociais e escolares, no qual o papel atribuído aos professores é o de "meros transmissores de conhecimentos constantes em conteúdos programáticos" (Serra, 2004, p. 27), e onde o aluno se assume como um "sujeito passivo de saberes inertes, sendo o programa o eixo estruturante" (Carvalho, 2010, p. 43).

A segunda perspetiva começa a ser esboçada nas primeiras décadas do século XX, proveniente dos movimentos de renovação da escola e das suas práticas, com maior incidência no pré-escolar e no primeiro ciclo, nos quais o currículo surge como expressão de um complexo

projeto de cultura inserido num contexto único, motivado por preocupações psicológicas, humanistas e sociais (Gimeno, 2006, cit. por Carvalho, 2010, p. 44). Neste enquadramento, Zabalza (1987, p. 12) define currículo como um "conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se desejam alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc, que são consideradas importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano".

Roldão (2013) defende que a noção ampla de currículo corresponde, assim, ao corpo de aprendizagens (conhecimentos de vários níveis e tipo, valores, técnicas, outros) que essa sociedade considera necessárias para sobreviver e de que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória. Contudo, se este mesmo currículo não for desenvolvido transformando-se num currículo em ação, de nada servirá.

Por outras palavras, de acordo com Pacheco (2006) o currículo define-se como um projeto cujo processo de construção e desenvolvimento interativo, no qual a unidade, continuidade e interdependência entre aquilo que se decide ao nível do plano e do processo de ensino-aprendizagem.

Baseando-se nesta definição de currículo, Barbosa (2010) equipara-o à prática pedagógica resultante da interação e confluências das diferentes estruturas. Assim, tradicionalmente, o currículo é visto como o programa da disciplina. Noutra perspetiva mais recente, o currículo é mais do que o programa, é também o conjunto dos saberes, das atitudes, crenças, valores e os contextos específicos onde o currículo é desenvolvido, englobando ainda as estruturas políticas e escolares responsáveis pelas tomadas de decisão. Nesta perspetiva, o currículo é visto como o "elo de ligação entre aquilo que se pretende para a escola e aquilo que acontece no dia-a-dia da sala de aula, nomeadamente no domínio das aprendizagens que os alunos concretizam ou não" (Carvalho, 2010, p.24).

Sendo o currículo uma prática pedagógica resultante da interação e confluência de diversas estruturas culturais, sociais, políticas, administrativas, económicas, escolares, entre outras, e em cuja base interagem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas, é atribuído ao professor o papel de "decisor e gestor do processo curricular" (Roldão, 1999, p. 38), emergindo o aluno como agente ativo e reflexivo da sua aprendizagem. Nesta perspetiva, o currículo surge como a base de um projeto que "tem necessariamente de ser apropriado pela escola, por cada escola" (Serra, 2004, p. 32). Por outras palavras, através do Projeto Educativo, tendo em conta a sua realidade específica e mediante um planeamento intencional, cada escola assume as suas opções curriculares. Compete, depois, aos educadores e professores, com base nos documentos

anteriormente referidos, a construção de projetos de turma que logrem responder à especificidade das suas turmas e das suas dinâmicas.

2.1.2. Desenvolvimento curricular

O desenvolvimento curricular, de acordo com Pacheco (2006), expressa uma dinâmica e complexa prática cujo processo decorre em momentos diversificados, concebendo uma estrutura de quatro componentes, a saber: justificação teórica; elaboração e/ou planificação; operacionalização e avaliação.

Deste modo, o desenvolvimento curricular é um desafio à capacidade individual de cada um para aceder ao conhecimento, bem como ao manuseamento dos instrumentos que conduzem a esse mesmo conhecimento. É por isso necessário que os sujeitos estejam ativamente implicados no seu processo de ensino e aprendizagem e que consiga mobilizar o seu conhecimento, adequando-o às situações e problemas que se lhe deparam Todo este processo carece da agilização de competências e da articulação contínua entre os diferentes níveis de ensino, de modo a que os saberes adquiridos façam sentido em relação aos saberes a adquirir (Roldão, 2003).

A investigadora Roldão (2013), apresenta três fases para o desenvolvimento curricular, que a seguir se explana:

- A conceção do currículo, onde se inclui a análise da situação a que o currículo se destina, o estabelecimento articulado de objetivos e conteúdos e a orientação para competências a desenvolver através destes.
- Implementação/operacionalização do currículo, onde se definem as estratégias de ação docente necessárias à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos e onde se prevê o como avaliar se os objetivos de aprendizagem visados foram ou não atingidos.
- Avaliação do currículo, que pressupõe, para além da análise dos resultados da avaliação da aprendizagem obtidos na fase anterior, um processo de reapreciação/questionamento/reflexão de todo o caminho percorrido, questionando-se a pertinência e a correção do desenvolvimento de cada fase, no sentido de identificar o que possa ter contribuído para a não consecução da aprendizagem pretendida.

Assim, pode-se depreender que, o conceito de desenvolvimento curricular se encontra intrinsecamente articulado ao de construção do currículo, à elaboração do mesmo e à reflexão em torno da sua implementação.

Na perspetiva de Gaspar e Roldão (2007), transpondo o desenvolvimento curricular como o currículo em ação, faz sobressair três características: **processo**, **sequência** e **continuidade**. Destas características, quatro matrizes emergem, revelando as tendências em torno do conceito de desenvolvimento curricular:

- A **matriz narrativa** que evidencia a planificação curricular de acordo com uma ordem linear: diagnóstico da situação, identificação das necessidades, enunciado de objetivos, explicitação dos conteúdos, definição das estratégias de ensino, clarificação do modelo ou programa de avaliação.
- A **matriz interativa** que evidencia a planificação curricular anuindo com uma ordem linear, mas preocupando-se com a interação dos conteúdos e destes com a aprendizagem: diagnóstico da situação, identificação das necessidades, enunciado de objetivos, traçado das linhas de orientação programáticas, apresentação de modelos de ensino aprendizagem, clarificação de propostas de modelos de avaliação.
- A **matriz contextualizante** que evidencia a atenção aos contextos práticos que o desenvolvimento do currículo exige: materiais de aprendizagem, técnicas e/ou tecnologias de aprendizagem, modelo de gestão e organização escolar, estruturas pedagógicas
- A **matriz conexista** que evidencia a intenção curricular de conexão. Ou seja, esta matriz cruza o mundo percetivo e o currículo, abordando como mais importante a interpretação do que a explicação dos conteúdos, ou seja, aponta para a compreensão (Gaspar & Roldão, 2007).

Historicamente, a Administração Educativa, na figura do Ministério da Educação como poder centralizador, elabora os currículos e dos programas curriculares de todos os níveis de ensino, apesar da publicação do Despacho da Autonomia das escolas, em 1998, reforçado pelo Despacho Normativo n.º 10-A/2015 (DR N.º 118 SÉRIE II, 19-06-2015). Com o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, no XXI Governo Constitucional, 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, em algumas escolas.

No ano seguinte, esta inovação pedagógica alargou-se aos restantes estabelecimentos de ensino. Embora já houvesse alguma prática na gestão flexível do currículo, o atual enquadramento legal pretende dar mais liberdade, às escolas e aos docentes, para a realização de adaptações curriculares de acordo com o contexto.

No seu estudo, Braz (2009) defende que no quadro de autonomia relativa dada às escolas, é a estas que compete saber gerir e integrar as orientações políticas nacionais, assegurando a coerência possível no desenvolvimento do currículo nacional. Através do Projeto Educativo, compete aos gestores e professores, num quadro de maior flexibilidade, dinamizar uma gestão mais articulada, procurando encontrar respostas adequadas, dentro do contexto em que se inserem, às necessidades dos seus alunos.

Nesta linha de pensamento, respeitando sempre os conteúdos e as competências nucleares essenciais, é possível mudar a ordem dos conteúdos, conferir diferentes graus de importância, incluir temas locais, entre outras mudanças (Marques & Roldão, 1999).

2.2. Articulação curricular: Conceito (s)

Um dos pilares, do presente estudo que se apresenta, é a **Articulação Curricular** (AC). Neste sentido, na consulta de literatura da especialidade, não se encontrou uma definição clara sobre articulação curricular. Na opinião de autores como Ferreira (2002), Serra (2004) e Rodrigues (2005) os poucos trabalhos de investigação realizados neste âmbito entrelaçam vários conceitos: articulação curricular, sequencialidade e transição educativas, o que não favorece à sua delimitação conceptual.

Na procura de uma definição concisa, recorreu-se a um dicionário *online*. Assim, verifica-se que o sinónimo de articulação é o "ato ou efeito de articular (-se)"; "encadeamento de diferentes elementos com vista ao eficaz funcionamento de um sistema" (Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico, 2003-2017).

Transferindo as definições consultadas, para o contexto escolar, as mesmas direcionam a AC para um encadeamento dos vários ciclos, isto é (…) "pontos de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes" (Serra, 2004, p. 75).

Deste modo, o sistema de ensino deve ser entendido como um conjunto diferenciado de níveis e de ciclos de educação e ensino, mas que se encontram entrecruzados de forma sequencial, sendo que cabe aos profissionais de educação estabelecerem as condições para que

se possam encontrar respostas adequadas que promovam uma harmoniosa transição entre ciclos, em prol do sucesso educativo.

Como refere Barbosa (2010, p.71), "o que se pretende é que cada ciclo prepare para o ciclo seguinte e que o ciclo seguinte dê continuidade ao anterior". Neste sentido, defende esta autora, a articulação curricular implica que haja cooperação entre todos os docentes, pressupondo o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, diálogo, reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem, sendo essencial conceitos de flexibilidade, sequencialidade, transversalidade, cultura de projeto como potenciadores do sucesso educativo. Tudo isto implica a necessidade de se mudar, reestruturar, relacionar, cooperar, conhecer (ibidem).

2.3. Sequencialidade progressiva

Como já referido, a sequencialidade progressiva é um dos conceitos que se relaciona com o da Articulação Curricular (AC). Deste modo, a sua abordagem implica à condução e revisitação para um dos mais importantes documentos educativos, a Lei de bases do Sistema Educativo (LBSE), (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), na qual se determina que "a articulação curricular entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico" (art.º 8º, nº 2). Aqui se sustenta o princípio de unidade e sequencialidade dos nove anos que compõem o ensino básico bem como a visão da sua globalidade.

A sequencialidade progressiva, é assim, "uma forma de articulação entre os diferentes níveis ou etapas de escolaridade de modo que cada um deles se estruture em ordem ao progresso atingido no(s) nível(eis) anterior(es) é determinante, o nível posterior é determinado" (Pires *et al.*, 1989, p.24), isto é, "cada ciclo assenta no anterior, aprofundando-o e alargando-o" (Ribeiro, 2001, p.61). Nesta linha de pensamento, Ferreira (2002, p. 39) defende que "na sequencialidade, não se trata apenas de proporcionar a recorrência e repetição de "skills" ou conceitos, mas do aprofundar dos mesmos, de modo a que os sucessivos encontros e confrontos com eles se desenvolvam na base dos anteriores".

Nesta perspetiva, Marques e Costa (2004, p. 132) referem que é de grande relevância que os professores do 2º ciclo procurem compreender "os processos desenvolvidos no 1º ciclo e adequar o seu ensino ao que as crianças já aprenderam".

Pese embora os contributos de investigadores e autores de referência, bem como as orientações da tutela, através dos documentos normativos, esta sequencialidade progressiva tem

sido regressiva, uma vez que cada ciclo de ensino se tem organizado de acordo com o que se perspetiva como necessário e exigido no nível seguinte e não tendo em conta o ciclo antecedente (Pires,1987; Ferreira, 2001; Abrantes, 2001; Roldão, 2008). Deste modo, os objetivos do ensino básico, que contempla nove anos, numa perspetiva de globalidade, unidade, articulação e sequencialidade estão comprometidos pois atende-se mais importância à escolaridade do que à educação (Ferreira, 2002).

É neste ponto que, surge a "necessidade dos atore educativos (re)criarem práticas de articulação curricular que promovam uma sequencialidade progressiva nas aprendizagens dos alunos" (Barbosa, 2010, p.34).

2.3.1. Continuidade Educativa

Tendo em conta as especificidades de cada nível de ensino, é necessário que se estabeleça uma continuidade entre os mesmos. Para Serra (2004, p.75) a **continuidade educativa** encontra-se relacionada com a forma como os saberes estão organizados e sequenciados, ao longo dos vários níveis de ensino, considerando "o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível educativo" a realizar no próprio grau de ensino.

Na mesma linha de pensamento, Pipa (2011, p. 13) refere que a continuidade educativa pode ser encarada como "um processo de interdependência, onde cada subsistema educativo tem como missão consolidar e desenvolver articuladamente os parâmetros do anterior, criando as condições sustentadoras do subsistema seguinte".

Segundo Zabalza (2004) a continuidade educativa implica três dimensões: a curricular, a organizativa e a profissional. A dimensão curricular da continuidade educativa, pressupõe que, sem colocar de parte o currículo nacional, se tenho em conta a flexibilidade curricular de forma contextualizada, implicando um estreito trabalho colaborativo dos docentes do 1º e do 2º Ciclo de Ensino Básico. A dimensão organizativa da continuidade educativa deve estar explícita nos documentos orientadores das políticas da escola, nomeadamente no Projeto Educativo, uma vez que esta dimensão remete para o funcionamento interno da escola (Zabalza, 2004; Bastos, 2007). A dimensão profissional, envolvendo os docentes do 2º e do 2º ciclo, apela a uma cultura de colaboração e comunicação bem assente na relação docente.

Pelo exposto, infere-se que a continuidade educativa entre o 1º e o 2º CEB não constitui a sobreposição de um nível de ensino em relação ao outro, ou que o primeiro é a "preparação para o nível seguinte", mas sim uma perspetiva de "evolução helicoidal", onde o momento

seguinte assenta necessariamente no anterior (Pipa, 2011, p. 13). Neste sentido, "para que tal continuidade educativa se processe, impõe-se uma articulação sistémica e sistemática, que dê sentido à educação enquanto processo global e globalizante, unificador e consolidador das aprendizagens do indivíduo" (idem, p. 12).

No intuito de fazer a diferenciação entre articulação e continuidade, Serra (2004, p.76) relembra que "a articulação curricular permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra", ou seja, a concretização da continuidade não implica que a articulação ocorra.

A este propósito, Ferreira (2002) desenvolveu um estudo sobre continuidade e descontinuidade educativa no Ensino Básico, tendo por base a reforma curricular preconizada pela LBSE, de 1986.

Neste estudo, são enunciados alguns fatores promotores da descontinuidade entre os ciclos de ensino. Por um lado, constata a desarticulação entre os princípios da LBSE e os documentos curriculares. Por outro, o facto de não se perspetivar o ensino básico como uma unidade, um todo, nas políticas curriculares. Deste modo, o autor identificou como fatores promotores da descontinuidade:

- desarticulação entre os objetivos e modos de organização dos três ciclos de ensino;
- a criação de um ensino obrigatório de nove anos com tradições e modo de funcionamento diferenciados (Ferreira, 2002).

Refere ainda que as descontinuidades no ensino básico se devem à forma como a reforma curricular se desenvolveu, não comtemplando a escola nem o professor, ou seja, "Pretendeu-se reformar o currículo do ensino básico sem tocar na escola, na sua organização e funcionamento, nem no professor e na sua formação" (idem, p. 314). Assim, urge uma reorganização curricular que garanta a identidade e os objetivos de cada ciclo, proporcionando aprendizagens de qualidade, mas em que a articulação curricular entre os ciclos seja reforçada.

Também Roldão (2008, p.109) afirma que, pese embora nos documentos normativos se recomende o princípio da integração, "a cultura curricular segmentar é muito forte na escola e na administração, transformando essa intencionalidade em mera retórica". Por isso, é necessário repensar a organização e gestão do currículo de modo a que se contemple além do currículo, do desenvolvimento do aluno e das competências a adquirir numa perspetiva integrada (Roldão, 2008).

2.4. Transição

Na sequência do entrecruzamento de conceitos, reforça-se que AC refere-se a "todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre ciclos sejam elas actividades dentro do horário lectivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos" (Serra, 2004, p. 19).

Considerando esta perspetiva e a importância que o momento de transição se reveste para os alunos e suas famílias, torna-se imperativo que professores se aproximem, numa ótica de colaboração e cooperação, por forma a permitirem o desenvolvimento do currículo, interligando os saberes e as práticas de cada nível, " facilitando a aquisição de um conhecimento global, integrado e integrador, (…) como fio condutor que garante o desenvolvimento sequencial e progressivo do aluno" (Morgado & Tomaz, 2010).

Para que a transição entre os vários contextos se processe naturalmente e contribua para uma boa adaptação do aluno promotora do seu sucesso escolar, importa que os professores conheçam os ciclos anteriores e subsequentes de forma a promoverem uma gestão curricular flexível, que valorize as competências que a criança foi adquirindo, não só na escola, mas na família, e as prepare para desenvolver essas mesmas competências no ciclo seguinte (Roldão & Almeida, 2018).

Ao promoverem a gestão flexível do currículo, os docentes evidenciam a importância da sua contextualização, numa perspetiva de gestão curricular. Deste modo, há a adequação do currículo nacional às características de cada grupo de alunos e às diversidades dos contextos de ação pedagógica, com vista a um ensino de melhor qualidade para todos (Leite, 2000; Roldão & Almeida, 2018; Cosme, 2018).

De acordo com Valente (2001, p.7), com a gestão flexível do currículo, há quatro verbos em evidência: globalizar, integrar, adequar e flexibilizar, sendo que "flexibilizar é mesmo o último mandato, tão-só um instrumento de liberdade na gestão dos objectivos principais de uma educação global, integrando várias dimensões e adequando-as às crianças e jovens, os sujeitos da educação básica obrigatória para todos".

Neste sentido, perspetivando uma educação básica obrigatória de sucesso, importa diferenciar, adequar e flexibilizar o currículo, vislumbrando o ano de escolaridade e/ou o ciclo de ensino seguinte, ou seja, a procura de sentido e de significado para o percurso do Ensino

Básico (Abrantes, 2001). Assim, é fundamental que os professores realizem um trabalho pedagógico com base na articulação e colaboração docente.

É aqui que os professores de Inglês, promovendo um trabalho em articulação com os restantes Professores Titulares de Turma (PTT), poderão demonstrar a importância da aprendizagem precoce de uma língua estrangeira, sentirem-se integrados e contribuírem para o desenvolvimento profissional de todos: professores, alunos e Escola. Assim se promoverá o fim da compartimentalização do ensino, uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

2.5. O ensino precoce das línguas estrangeiras na Europa e em Portugal

A sociedade contemporânea é complexa pela diversidade de culturas, vivências, crenças advindas das migrações. Tendo em conta esses fatores, é fundamental que cada indivíduo possua a capacidade de comunicar através de outras línguas para além da Língua Materna (LM), aquela que, naturalmente, adquirimos pelo contato com a sociedade de nascença. Com a crescente globalização económica e social, o conhecimento unilingue manifesta-se insuficiente para uma perspetiva de crescimento pessoal e profissional. Conhecer outras línguas e conseguir, através das mesmas, comunicar revela-se fundamental para que consigamos alargar horizontes e fronteiras sociais e profissionais.

A predisposição inata das crianças para a aprendizagem das diferentes sonoridades linguísticas para além da LM, associada a estas necessidades comunicacionais e culturais, justifica a aprendizagem de uma segunda língua na primeira infância (Portugal, 2009). De acordo com o Relatório Técnico do Conselho Nacional de Educação (RTCNE), de 2014, esta aprendizagem deve desenvolver-se o mais cedo possível. Nesta perspetiva, Strecht-Ribeiro (2005, p. 39-40), defende que:

> "a aprendizagem precoce de LE pode propiciar o desenvolvimento de competências metacognitivas na criança e potenciar a sua flexibilidade mental, através do domínio, desde cedo, de códigos linguísticos diversos para aceder à mesma realidade (…) para o conhecimento de outros povos e culturas, (…) e o desafio da diversidade, em que o diferente tem de ser aceite e respeitado para que a comunicação e a interação entre povos possam ser facilitadas (…). Aprender línguas implica, desta forma, o desenvolvimento do aluno como comunicador, como aluno e como personalidade individual socialmente responsável".

Ainda, nesta linha de pensamento, Alves (2001, p. 25) acredita na importância da aprendizagem de outras línguas para além da LM, logo desde a educação pré-escolar até à educação de adultos. Esta convergência deve ser promovida transversalmente pelos sistemas de ensino.

Ainda no quadro atual da política educativa europeia, no que respeita ao ensino/aprendizagem das línguas, considerando o currículo do Ensino Básico, na sua vertente de promoção de valores democráticos, de educação para a cidadania, de respeito pelo Outro e de preservação da identidade e diversidade, o Conselho da Europa (CE) propôs a aprendizagem de uma língua estrangeira logo desde o nível da educação pré-escolar e do 1º ciclo, paralelamente com um outro leque de atividades potenciadoras do conhecimento das diferentes culturas.

É neste enquadramento que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), após a divulgação dos resultados obtidos no primeiro Inquérito Europeu de Competência Linguística (2012), segundo o qual é esperado que em 2020 pelo menos 50% dos alunos europeus possuam competências linguísticas correspondentes ao nível B num dos idiomas comunitários, defende a necessidade do ensino precoce de outras línguas nos diferentes países membros da União Europeia (EU), possibilitando a promoção de uma maior mobilidade, uma maior eficácia na comunicação, melhor acesso a informação, melhoria das relações laborais e sociais a nível internacional, bem como o respeito pela identidade e diversidade cultural e uma intensificação das interações pessoais.

Nesta conjetura, a UE procura promover uma educação plurilinguística nos seus estados membros, a criação das condições necessárias à implementação de um ensino que responda às demandas sociais, culturais e políticas da atualidade. Deste modo, as instituições europeias têm salientado a importância do domínio das línguas para uma plena integração europeia, sendo, a sua aprendizagem, uma das questões centrais do projeto educativo europeu (CE, 2001).

É na perspetiva de uma sociedade cada vez mais globalizante, culturalmente diversificada e estimulante que a UE tem, ao longo os anos, promovido políticas educativas capazes de responder às atuais exigências sociais, económicas e políticas, sendo o ensino das línguas um ponto central no seu projeto educativo europeu. Assim, o CE tem emitido vários pareceres e diretivas no sentido de estimular o ensino/aprendizagem de pelo menos duas línguas para além da LM. Neste sentido, o ensino precoce das línguas passou a ser uma prioridade para todos os estados membros da EU, possibilitando que a criança tenha um desenvolvimento global e

harmonioso, tornando-se num cidadão interventivo e informado, capaz de comunicar numa Europa que se apresenta cada vez mais exigente e plurilingue (Gonçalves & Andrade, 2006).

Em Portugal, RTCNE (2014, p.4), reportando-se à integração do ensino de línguas estrangeiras no currículo do 1º CEB, neste caso específico, do Inglês, reforça a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que esta "é apontada como um meio para melhor entender o outro e para construir a sua própria identidade (…) e por ser mais fácil aprender nestas idades" (idem, p.10).

Neste sentido, a generalização do ensino precoce do inglês iniciou-se com a implementação do Despacho nº 12 591/2006, integrado no programa Escola a Tempo Inteiro, contemplando os 3º e 4º anos do 1º CEB nas atividades de enriquecimento curricular e na componente de apoio às famílias na educação pré-escolar. Em 2008 a sua oferta foi alargada a todo o 1º ciclo, sendo de oferta obrigatória, mas de frequência facultativa. No ano letivo de 2015/2016, de acordo com o estabelecido no Decreto de lei nº 176/2014 de 12 de dezembro, o ensino do inglês passou a integrar o currículo do 3º ano do 1º CEB e a partir de 2016/2017 o do 4º ano do 1º CEB. O Inglês passou, então, a ser uma disciplina com peso na avaliação final dos alunos, sendo estabelecido no despacho normativo do Ministério da Educação e Ciência (MEC) relativamente à avaliação que uma classificação inferior a três, na disciplina de Inglês, simultaneamente com a disciplina de Português ou Matemática, e, cumulativamente com outra disciplina, conduzirá à retenção do aluno no 4º ano de escolaridade.

A integração do ensino do inglês no currículo do 1ºCEB implicou o ensino obrigatório desta língua durante sete anos e, consequentemente, a alteração das metas e programas curriculares da disciplina fixados até então para os 2º e 3º CEB.

A escolha da língua inglesa sobre outras línguas europeias prendeu-se com vários fatores: grande utilização mundial como meio de comunicação pessoal, empresarial, económica e digital e elevado número de docentes com formação nesta língua (CNE, 2014) foram decisivos nesta escolha. Mas para que o sucesso desta aprendizagem se reflita nos alunos, é determinante que se criem condições que favoreçam a mesma, mais concretamente no que respeita à formação adequada dos docentes, às metodologias adotadas, à exposição à língua, ambiente, tempo e continuidade (idem).

Este é o cenário para a concretização da Articulação Curricular (AC) entre docentes da mesma turma e dos diferentes ciclos de ensino. A sua efetivação tornar-se-á uma mais-valia para o sucesso. O debate político e dos investigadores sobre a Educação, focaliza a AC como tema central de muitos discursos. No entanto, verifica-se uma grande compartimentalização do

saber. A organização curricular das diferentes disciplinas integrantes do currículo como realidades estanques e desconexas, contribui para uma maior dificuldade no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos uma vez que não conduz a um conhecimento integrado e abrangente, condutor de uma perceção global da realidade e a aprendizagens significativas (Alonso, 2002).

Neste sentido, desenvolver o trabalho docente em articulação, tal como está previsto nos documentos normativos, implicará realizar uma planificação conjunta, interdisciplinar, propiciadora de uma efetiva comunicação intracurricular, que, no caso do Inglês, conduzirá a que este não se limite apenas aos cento e vinte minutos semanais, divididos por dois blocos de sessenta minutos, mas que se prolongue e relacione também com outras áreas curriculares, como a Expressão Plástica, o Estudo do Meio e a Matemática, por exemplo, promovendo uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

Na opinião de Strecht-Ribeiro (1998, p. 53), o aprender o mais cedo possível que existem outras línguas, outras culturas e outras tradições diferentes da sua, facilitará o aceitar as diferenças e o tornar-se um cidadão tolerante. Este autor afirma ainda que "aprender outra língua é aprender/apreender outra cultura: é partir para a descoberta de outra forma de aperceber a realidade e de agir comunicativamente para além das fronteiras até aí estabelecidas, é abrir outra janela para o mundo" (idem, p. 73).

Considerando que a introdução do Ensino do Inglês como disciplina curricular, no 1º CEB, em Portugal, é recente, importa refletir sobre o modo como esta está a ser desenvolvida no contexto escolar, mais concretamente no que se refere à articulação com os PTT e do ciclo de ensino subsequente.

CAPITÚLO 3 – O ENSINO DO INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3. Apresentação

> "Learning languages in the early years of life contributes to general learning and education indirectly through nurturing aspects of individual self-confidence, self-esteem and by increasing common sense knowledge and understanding of the world in which young learners live their lives. "
>
> Thompson (2002, p.60)

As constantes alterações sociais, políticas e, também, económicas no panorama mundial, desafia, continuamente, os diferentes sistemas de ensino, competindo às escolas dar resposta a esses mesmos desafios. Para isso, é necessário que estes se adaptem, se reestruturem, proporcionando a todos os seus alunos uma educação de qualidade, capaz de responder aos diferentes desafios com que se deparam.

A globalização e a interculturalidade exigem que os cidadãos estejam preparados para os desafios sociais e profissionais. Neste sentido, além da Língua Materna, a aprendizagem de outros idiomas desde tenra idade, de acordo com Thompson (2002), contribui para a educação em geral e, indiretamente, para a aprendizagem, aumentando a autoconfiança, a autoestima e desenvolvendo competências para melhor compreensão do mundo.

Sendo a Educação um direito Universal de todos os cidadãos, mais do que apetrechar as escolas com novos equipamentos tecnológicos, o mais importante é formar os alunos de modo a que estes sejam capazes de manipular estes equipamentos, saber utilizá-los adequadamente, dotando-os de competências e sentido crítico, preparando-os para uma participação ativa e crítica na sociedade.

3.1. O Ensino Precoce do Inglês em Portugal

Em Portugal, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2014, p.4), reportando-se à integração do ensino de línguas estrangeiras no currículo do 1º CEB, no caso específico do Inglês, reforça a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que esta "é apontada como um meio para melhor entender o outro e para construir a sua própria identidade (…) e por ser mais fácil aprender nestas idades" (idem, p.10).

A escolha da língua inglesa sobre outras línguas europeias prendeu-se com vários fatores, que foram decisivos, tais como, grande utilização mundial como meio de comunicação pessoal,

empresarial, económica e digital e elevado número de docentes com formação nesta língua (CNE, 2014).

Na opinião de Strecht-Ribeiro (1998, p. 53), o aprender, o mais cedo, possível outras línguas, outras culturas e outras tradições diferentes da sua, facilitará o aceitar as diferenças e o tornar-se um cidadão tolerante. Este autor afirma, ainda, que "aprender outra língua é aprender/apreender outra cultura: é partir para a descoberta de outra forma de aperceber a realidade e de agir comunicativamente para além das fronteiras até aí estabelecidas, é abrir outra janela para o mundo" (idem, p. 73).

Neste sentido, em 2005, o Despacho nº 14753/2005, de 5 de julho, de modo a tentar minimizar o atraso do nosso país relativamente aos seus congéneres europeus, no que ao ensino precoce das línguas diz respeito, ainda que a título experimental, vem estabelecer a implementação do projeto da Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º CEB.

No final do ano letivo de 2005/2006, tendo-se concluído a adequação do projeto neste nível de ensino, procedeu-se à sua efetiva generalização com a implementação do Despacho nº 12 591/2006, integrado no programa Escola a Tempo Inteiro, contemplando os 3º e 4º anos do 1º CEB nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e na Componente de Apoio às Famílias (CAF) na educação pré-escolar. Em 2008, o ensino do inglês foi alargado a todo o 1º ciclo, sendo de oferta obrigatória, mas de frequência facultativa, ainda no âmbito das AEC. Segundo Mourão *et al.,* (2005) o ensino da Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico, tem como finalidades:

- "sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança;
- proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber-fazer;

- estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- fomentar outras aprendizagens" (idem, p.11).

No que respeita à operacionalização curricular, inicialmente foram emanadas algumas orientações por forma a orientar o docente de inglês para o desenvolvimento global do pequeno aprendiz, apelando para que se tivesse em conta as necessidades dos alunos, assim como os seus estilos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento de cada um. Nesta senda, propõe-se que a operacionalização curricular:

- "dê ênfase à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial. No entanto,a leitura e a escrita podem desempenhar um papel de apoio crítico e não devem ser negligenciadas;
- inclua a discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas;
- promova a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais;
- conduza ao reconhecimento de diferentes tipos de enunciados;
- privilegie a reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação;
- explore, com frequência, a produção oral;
- incremente a reprodução escrita de enunciados orais sempre que se julgar pertinente fazê-lo;
- utilize todos os padrões organizacionais possíveis, tais como o trabalho individual,de pares,ou em pequenos grupos,associados ao trabalho com o grupo-turma;
- ajude os alunos a, gradualmente e de forma natural, reflectir sobre as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas, em utilização ou a utilizar, numa perspectiva metacognitiva da aprendizagem" (idem, p. 13).

No ano letivo de 2015/2016, de acordo com o estabelecido no Decreto de lei nº 176/2014 de 12 de dezembro, inicia-se a integração curricular do ensino do inglês no 3º ano de escolaridade do 1º CEB e, a partir de 2016/2017, no 4º ano de escolaridade.

> "Através do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, foi atualizado o currículo nacional do ensino básico com a inclusão da disciplina de Inglês no 1.º ciclo, que passa a ter nos 3.º e 4.º anos um tempo mínimo de 2h semanais. É ainda contemplado neste decreto-lei um conjunto de medidas que pretendem garantir que o ensino do Inglês neste ciclo de

> escolaridade seja concretizado com a qualidade necessária, que o seu estudo seja obrigatório ao longo de 7 anos, permitindo deste modo que os jovens portugueses possam atingir níveis mais elevados de proficiência nesta língua" (Despacho n.º 151/2015, DR nº 4, p. 283).

O Inglês passou, então, a ser mais uma disciplina de frequência obrigatória com peso na avaliação final dos alunos, tal como comprova o Artigo 13º, secção IV do Despacho Normativo 17-A/2015, referindo-se à não progressão (no final do 3º ano) ou não aprovação (no final do 4º ano) dos alunos:

> "no caso do 1.º ciclo, tiver obtido classificação inferior a 3 simultaneamente nas disciplinas de (i) Inglês, de (ii) Português ou Matemática e, cumulativamente, (iii) menção insuficiente em pelo menos uma das outras disciplinas" (DN nº17-A/2015, DR nº 185, p. 27380).

Com a obrigatoriedade do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no 1º CEB foi imperioso a emanação de documentos curriculares de referência. Assim, o Despacho Normativo151/2015 veio homologar as Metas Curriculares de Inglês (MCI) a entrarem em vigor no ano letivo 2015/16 para o 3º ano e em 2016/17 para o 4º ano, como já referido. As Metas Curriculares de Inglês visam "estabelecer a articulação entre as Metas Curriculares de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico, homologadas a 19 de dezembro de 2014, e as Metas Curriculares de Inglês dos 2.º e 3.º ciclos, homologadas a 13 de maio de 2013" (Bravo *et al.*, 2015, p. 2). As mesmas autoras, também criaram documentos de apoio, interessando para este estudo o Caderno de Apoio às MCI do 1º Ciclo como complemento às MCI. Este documento apresenta um conjunto de atividades "agrupadas em cinco secções: Rhymes, Chants and Poems; Let's sing; Story time; Let's start speaking e Let's start writing" (Bravo *et al.*, 2015b, p.3).

Em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017), foram publicadas as Aprendizagens Essenciais para os 3º e 4º anos de escolaridade, em julho 2018 (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Neste sentido:

> "As Aprendizagens Essenciais de Inglês têm em conta a análise dos documentos curriculares em vigor para a disciplina, nomeadamente os Programas, as Metas Curriculares e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, Conselho da Europa, 2001), documentos de referência para a docência da disciplina. Os exemplos de Leitura (R), Compreensão oral (LC), Interação oral (SI), Produção oral (SP), Escrita (W), o Domínio intercultural (ID) e Léxico (L) remetem para os descritores referentes a cada ano de escolaridade" (AE, 2018, p.2).

De referir que a entrada em vigor da MCI, não anula quaisquer dos outros documentos curriculares de referência para o ensino do inglês. A leitura deste normativo e das Metas Curriculares de Inglês permite perceber a sequencialidade progressiva, bem como a continuidade educativa no ensino do inglês, normas que os docentes deverão ter em conta na sua prática Pedagógica.

3.1.1. Sequencialidade progressiva e continuidade educativa no ensino do inglês

Com o surgimento do ensino do inglês como Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC), gratuita e facultativa, a igualdade de oportunidades não se verificava, uma vez que ora havia alunos do 1º CEB que frequentavam esta AEC, ora havia aluno que chegavam ao 2º CEB sem nunca terem iniciado o processo de aprendizagem nesta Língua Estrangeira. Este facto veio criar assimetrias na aprendizagem da língua e dificultar a sequencialidade das aprendizagens do 1º para o 2º ciclo (Ribeiro, 2016). Sendo uma área facultativa, alunos e respetivas famílias viam esta como um espaço para brincar, não levando as aprendizagens com seriedade. Esta natureza facultativa veio contrariar as Orientações Programáticas emanadas em 2005. Favorecendo a sequencialidade e a continuidade educativa, as Metas Curriculares do Inglês, vieram dar uma certa organização e maior credibilidade ao ensino desta Língua.

A sequencialidade progressiva, assunto recordado com a entrada em vigor das Metas Curriculares, não é assunto novo. Este conceito encontra-se no Artigo 8º, nº 2 da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo- LBSE, 1986), em que se pode ler que "a articulação curricular entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico".

Relativamente à continuidade educativa, como referido no capítulo anterior (c.f. 2.2.3.) vários autores apresentam diferentes definições (Serra, 2004; Pipa, 2011; Ferreira, 2002; Roldão, 2008, entre outros), mas indo todos culminar na continuidade do percurso escolar do aluno, ou seja, que o percurso anterior seja lecionado como preparação do aluno para o percurso do ciclo seguinte.

Nesta linha de ideias, consultando as Metas Curriculares de Inglês (MCI, 2015) verifica-se a presença da sequencialidade em quase todos os objetivos apresentados desde o 3º ano de escolaridade até ao 9º ano, interessando para este estudo os mesmos entre o 1º e o 2º ciclo do ensino básico.

Assim, no domínio da Compreensão Oral/*Listening*, verifica-se que, no 3º ano, o objetivo **"Compreender palavras e expressões simples",** apela para a identificação e reconhecimento de vocabulário simples. O mesmo objetivo, no 4º ano, apela para a identificação de expressões em rimas, canções e pequenas histórias conhecidas. Já no 5º ano este objetivo passa a ser **"Compreender discursos simples, articulados de forma clara e pausada"** assumindo um carácter mais lato ao substituir a palavra "frases", por "discursos". Note-se que, em todos os anos de escolaridade, a cada objetivo correspondem descritores de desempenho, nos quais é bem visível esta sequencialidade progressiva, assim como a continuidade educativa, uma estrutura à semelhança das metas curriculares de outras disciplinas.

No domínio da Leitura/Reading, observe-se os objetivos e alguns descritores:

3º ano A1

1. Compreender palavras e frases simples

3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens.

4. Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.

4.º ano A1

2. Compreender frases e textos muito simples

1. Identificar vocabulário acompanhado por imagens.

2. Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido.

5.º ano A1+

3. Ler frases e pequenos textos em voz alta

4. Compreender textos breves e simples

5. Reconhecer informação que lhe é familiar (dados de natureza pessoal, rotinas, hábitos alimentares).

6. Entender textos simplificados de leitura extensiva com vocabulário familiar.

6º ano A2

6. Ler textos breves sobre assuntos do seu interesse.

5. Entender textos de leitura extensiva com vocabulário familiar. (Bravo et al., 2015, p. 6)

Os objetivos e descritores transcritos demonstram a sugestão da prática pedagógica no ensino do inglês de forma sequencial e progressiva, também no domínio da Leitura/*Reading*, à

semelhança do verificado no domínio da Oralidade/*Listening*, assim como nos restantes domínios (Interação Oral/*Spoken Interaction*; Produção Oral/ *Spoken Production*; Escrita/ *Writing*; Domínio Intercultural/*Intercultural Domain*; Léxico e Gramática/ *Lexis and Grammar*) se verifica os mesmos critérios de sequencialidade progressiva e continuidade educativa.

Apesar do empenho na elaboração de MCI para que fosse visível a sequencialidade e a continuidade educativa, estas foram alvo da apreciação crítica da APPI (Associação Portuguesa dos professores de Inglês). A APPI afirma que um dos aspetos em falta no documento das MCI é

> "a inexistência de referências a avaliação e autoavaliação, de conduzir o aluno a refletir sobre as suas aprendizagens, ainda que, repete-se, um dos documentos de referência para o documento em apreço tenha sido o Portefólio Europeu de Línguas (PEL) para o 1º Ciclo" (APPI, 2014, p.2).

Ora, sendo o documento das MCI um referencial primordial para a avaliação dos alunos, de facto, neste documento não se encontram definidos alguns tópicos fundamentais para conferir uniformidade de procedimentos, principalmente no que respeita à avaliação e autoavaliação, por forma a levar o aluno à reflexão e à gestão do seu conhecimento. À parte destes constrangimentos, outros passos foram dados para o sucesso da aprendizagem do inglês.

Assim para que o sucesso desta aprendizagem se refletisse nos alunos, foi determinante que se criassem condições que favorecessem a mesma, mais concretamente no que respeita à formação adequada dos docentes, às metodologias adotadas, à exposição à língua, ambiente, tempo e continuidade. Neste sentido, importa referir a formação docente para o ensino do inglês no 1º CEB, bem como algumas metodologias como sugestão de adoção na prática pedagógica.

3.2. A formação docente

Como é sabido, o ensino de uma Língua Estrangeira exige a contratação de docentes com competências não sós linguísticas, mas também pedagógicas. Neste sentido, os professores generalistas devem possuir "conhecimento em didática de uma LE e competência linguística". Relativamente "aos professores especialistas de língua é necessário que tenham competências pedagógicas para o 1º CEB (Ribeiro, 2016, p. 20). Ou seja,

> "é necessário uma competência científica e pedagógica bastante elevada para ensinar inglês no 1.º ciclo. É aqui que se vão estabelecer as bases de uma aprendizagem e de uma relação com a língua. O professor que faz a iniciação à língua inglesa deve preocupar-se com aspetos para além dos conteúdos linguísticos, uma vez que este tipo de aula permite trabalhar a expressão corporal, o movimento, a expressão dramática, a criatividade, desenvolver a memória, refletir sobre os processos de metacognição e praticar a educação cívica" (Mourão & Dias, 2005, p15).

Assim, no que à formação docente diz respeito, as primeiras determinações relativamente ao perfil dos docentes de inglês do 1º CEB são estabelecidas no já referido Despacho nº 14753/2005, de 5 de julho. Assim, é exigido que estes docentes sejam titulares de habilitações profissionais ou próprias para o ensino da língua no ensino básico, ou que, na sua falta, sejam detentores de um *Certificate in Advanced English* ou *Certificate of Proficiency in English*, emitido pela Universidade de Cambridge. No sentido de melhor especificar as habilitações docentes necessárias à candidatura à docência neste ciclo de ensino, o Despacho nº 21440/2005, de 12 de outubro determina que, para além das habilitações já referidas, os docentes devem, também, possuir experiência no ensino da língua a crianças, bem como ser detentores de conhecimentos em Língua Portuguesa.

Em 2011, o Despacho nº 8683/2011, de 28 de junho, no seu Art.º 9º, vem introduzir novas alterações ao perfil docente, determinando que, para além do já anteriormente estabelecido, também os titulares de um Mestrado em Ensino Precoce do Inglês, de um Mestrado em Didática do Inglês ou de Cursos de formação especializada na área do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao abrigo do Decreto -Lei n.º 95/97, de 23 de Abril, pudessem ser opositores à colocação como docentes no 1º CEB. Estabelece, também, mais um conjunto de certificados internacionais que possibilitam o exercício de funções docentes no 1º CEB, entre os quais, o *ESOL «CELTA»*; o *ESOL «TKT»* , o *«Trinity CertTESOL»*, o *Trinity College «FCTL TESOL»*, o *«CTEFL»*, VIA LINGUA, o «*CPE» (Certificate of Proficiency in English)*, o *«CAE» (Certificate in Advanced English)* , o *IELTS (International English Language Testing System)*, realizado no módulo Académico, todos em conjunto com experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa; bem como outros profissionais com currículo relevante. Por aqui, é possível verificar a enorme diversidade de habilitações possíveis para a docência do Inglês no 1º CEB.

Em 2014, com a integração do Inglês no currículo do ensino básico, a partir do 3º ano, e a criação de um novo grupo de recrutamento docente, o 120, a partir do ano letivo 2015/2016,

são regulamentadas pela Portaria nº 260-A/2014 de 15 de dezembro e mais tarde reforçadas pela Portaria nº 197/2017 de 23 de junho as habilitações necessárias, os processos e entidades de certificação de aquisição de qualificação profissional para a docência neste grupo de recrutamento.

3.2.1. Metodologias de ensino e aprendizagem

Com a implementação do ensino do inglês como obrigação curricular no 1º CEB, poder-se-á cair na tentação de reduzir a avaliação dos alunos a testes sumativos. Em alunos de tão tenra idade é forçoso que impere a avaliação formativa em detrimento da sumativa. Além de que é fundamental "que o ensino seja ajustado às características da faixa etária do grupo, levando os alunos a envolverem-se ativamente nas tarefas e contribuindo para o seu desenvolvimento geral, iniciando não só um contacto positivo, mas o gosto pela LE" (Ribeiro, 2016, p. 29).

Vygotsky (1978) destaca a enorme importância do ato de brincar no desenvolvimento e formulação do pensamento na criança, pois é através do brincar que se revelam os estados sensitivos e cognitivos destas. É através do ato de brincar que a criança reproduz as suas experiências quotidianas e desenvolve a sua competência comunicativa, uma vez que o brincar é a sua forma de se integrar na sociedade, de sociabilizar, de aprender, construir ou reforçar tudo o que já aprendeu.

O desenvolvimento da competência comunicativa é, atualmente, o objeto central na aprendizagem de um idioma, por um falante não nativo, assim como na didática das línguas estrangeiras.

> "O conceito de competência comunicativa é hoje absolutamente central para a didática das línguas estrangeiras. Sem deixar de considerar o conhecimento da própria língua indispensável para que o falante possa produzir e entender um número infinito de orações, a competência comunicativa pressupõe também o saber necessário para selecionar, de entre as formas linguísticas possíveis, as mais adequadas a cada situação concreta. É este tipo de conhecimento que permite aos utilizadores de uma dada língua decidir, por exemplo, como se dirigir a um desconhecido, quando formular uma pergunta direta, como e quando aceitar/rejeitar uma oferta, que dizer para felicitar alguém ou para reagir a um elogio, como expressar compreensão pelo sofrimento alheio, etc" (Ramon, 2017, p. 25).

Deste modo, a aprendizagem de uma língua não materna é vista como um processo desencadeador de mecanismos que conduzam à capacidade de interagir com o outro. Ao

professor compete o desenvolvimento de metodologias que auxiliem os alunos nessa aprendizagem e lhes despertem interesse, de acordo com as suas idades e desenvolvimento.

Neste sentido, seguindo as orientações curriculares e as AE para o ensino do Inglês no 1º CEB, é essencial que o professor dê enfase à oralidade e à audição, sem, contudo, menosprezar a vertente de leitura e escrita. Assim, o desenvolvimento de atividades lúdicas, como a brincadeira e o jogo, enquanto elemento motivador dessa aprendizagem, principalmente se a criança gostar do que está a fazer, é de extrema importância. É assim que que o processo de aprendizagem decorrerá mais eficientemente, com mais rapidez e naturalidade.

Nesta perspetiva, é importante que o professor na introdução de um novo idioma recorra ao desenvolvimento de atividades mais lúdicas (*songs*, *role-play*, *games*, *quizzes*, *short-stories*), com um maior recurso aos meios audiovisuais, embora se possam também utilizar manuais escolares, estes com recurso a autocolantes, imagens e *flashcards.*

Convém também não esquecer as novas tecnologias. As crianças de hoje crescem num meio imerso nas novas tecnologias e a sua utilização em contexto de sala de aula será, sem dúvida, essencial para aproximar a escola aos seus interesses. Para além disso, o recurso às novas tecnologias permite também o envolvimento em projetos, nacionais ou europeus, promotores da competência comunicativa em língua inglesa, como o caso dos projetos *eTwinning*. Estas atividades favorecem, também, o desenvolvimento de competências criativas, o conhecimento cultural e de cidadania europeia e, simultaneamente, a aplicação de conhecimentos em situações reais de comunicação.

Valorizar o lúdico indo ao encontro dos interesses das crianças permite ao professor ter alunos mais motivados e mais despertos para a aprendizagem, facilitando todo o processo de ensino/aprendizagem e o sucesso escolar. Como refere Pinter (2007, p.5) "when they are motivated, children are happy to try new things and to experiment with new ideas and thoughts in conversations with adults and teachers".

Importa, assim, construir percursos pedagógico-didáticos baseados em metodologias ditas "novas" ou "ativas", como a aprendizagem colaborativa, a aula invertida (*flipped classroom*), a aprendizagem baseada em casos ou em projetos, entre outras. Na perspetiva de Esteves (2008) o desenvolvimento destas formas de ensino/aprendizagem, são promotoras de uma aprendizagem mais ativa, que proporcionará aos alunos o desenvolvimento de uma maior autonomia, incentivar a criatividade e o pensamento crítico, bem como do trabalho colaborativo.

3.3. A Articulação no ensino do Inglês

O debate político e dos investigadores sobre a Educação, focaliza a AC como tema central de muitos discursos. No entanto, verifica-se uma grande compartimentalização do saber. A organização curricular das diferentes disciplinas integrantes do currículo como realidades estanques e desconexas, contribui para uma maior dificuldade no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos uma vez que não conduz a um conhecimento integrado e abrangente, condutor de uma perceção global da realidade e a aprendizagens significativas (Alonso, 2002).

A integração do ensino do inglês no currículo do 1ºCEB implicou o ensino obrigatório desta língua durante sete anos e, consequentemente, a alteração das metas e programas curriculares da disciplina fixados até então para os 2º e 3º CEB.

Analisando as Aprendizagens Essenciais (AE) (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) definidas para o 1º e 2º CEB, é possível constatar que os conteúdos lexicais e gramaticais não diferem muito. O vocabulário trabalhado no 1º CEB é aquele que se considera como essencial para se desenvolver a aprendizagem da língua inglesa, como é o caso dos *greetings*, *numbers*, *countries* e *nationalities*, muito importantes para a introdução de estruturas gramaticais básicas de pergunta e resposta sobre nome, idade, nacionalidade, assim como dos pronomes pessoais e tipos de frases. O mais importante neste ciclo é o desenvolvimento das competências comunicativas.

O que difere mais substancialmente de um ciclo para o outro são as competências de escrita. No 1º ciclo predomina a compreensão e comunicação oral e a escrita de pequenas frases, no 2º ciclo, nunca menosprezando as competências já trabalhadas, são aprofundadas as competências de escrita. Assim, pressupõe-se que as competências adquiridas no 1º CEB sejam aprofundadas e desenvolvidas no 2º CEB, numa perspetiva do que se espera para o 3º CEB. Deverá existir uma sequencialidade nos conteúdos e uma progressão no grau de dificuldade de um ciclo para o outro. Este é o cenário para a concretização da AC entre docentes da mesma turma e dos diferentes ciclos de ensino. A sua efetivação tornar-se-á uma mais-valia para o sucesso escolar e educativo.

Neste sentido, o trabalho docente em articulação horizontal e vertical, tal como está previsto nos documentos normativos, deverá ser desenvolvido entre o professor titular de turma e o professor especialista, no 1º CEB, e entre os docentes de inglês do 1º e 2º CEB, respetivamente. Este trabalho de articulação implicará realizar uma planificação conjunta, interdisciplinar, propiciadora de uma efetiva comunicação intracurricular, contextualizada e promotora da

autoestima que, no caso do Inglês no 1º CEB, conduzirá a que este não se limite apenas aos cento e vinte minutos semanais, divididos por dois blocos de sessenta minutos, mas que se prolongue e relacione também com outras áreas curriculares, como a Expressão Plástica, o Estudo do Meio e a Matemática, por exemplo, promovendo uma aprendizagem mais significativa para os alunos. Deverão ser aferidos conteúdos, objetivos, procedimentos e estratégias adequadas ao nível de ensino e ao grupo/turma, promovendo-se a integração e a aquisição de conhecimento.

Relativamente à articulação com o 2º CEB, esta deverá garantir a sequencialidade das aprendizagens e promover uma transição mais apoiada e tranquila. Esta pode ser conseguida através do desenvolvimento de práticas de trabalho projeto interciclos, bem como do colaborativo entre docentes dos diferentes ciclos, nomeadamente através da observação de aulas dos colegas, da coadjuvação ou até, como defendem em algumas investigações de Hargreaves, o intercambio temporário entre professores dos diferentes níveis de ensino, o que proporcionará aos docentes uma melhor compreensão da realidade dos dois níveis e assim melhor se promover a continuidade educativa, se facilitar a transição entre ciclos e, simultaneamente, promover o sucesso educativo.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DO ESTUDO

4. Apresentação

> "A validade interna de um trabalho é reforçada quando o investigador tem a preocupação de descrever a sua metodologia, a fundamentação das escolhas, a explicitação das suas fontes e dos métodos utilizados."
>
> Lessard-Hebért (1994, pp. 77-78)

No presente capítulo, no duplo papel de professora e investigadora, direcionou-se o olhar, apenas no sentido da investigação, para que a sua "validade interna" (…) seja "reforçada" (Lessard-Hebért, 1994, p. 77). Sendo o principal meio de recolha de dados, o investigador é o responsável pela fiabilidade e pela validade do estudo, pelo que a sua implicação é decisiva. Assim, o investigador deve envolver-se na investigação como um *insider* e conseguir distanciar-se para refletir como um *outsider* (Mannay, 2017).

Neste sentido, foi traçado um plano de ação com a intenção de estudar o problema que a seguir se explana. A procura de respostas determinou o seguinte conjunto passos estratégicos, que se denomina metodologia (Gil, 1999; Quivy, 2005; Silva & Pinto, 2005). No sentido da validade interna, descreve-se a metodologia, a fundamentação das escolhas, explanam-se as fontes e os métodos utilizados (Lessard-Hebért, 1994).

Assim, inicia-se por identificar o problema, seguem-se os objetivos de investigação e a caracterização dos participantes, no estudo de caso. Descreve-se, ainda, os procedimentos de recolha de dados, bem como os procedimentos da sua análise.

4.1. Problemática

À melhoria das organizações e do sucesso escolar dos alunos estão subjacentes a articulação e a sequencialidade curricular, entre outros fatores não menos importantes. No entanto, apesar de alguns contributos legislativos e normativos internos, persistem sinais evidentes de que a articulação curricular, entre níveis e entre ciclos de ensino, ainda é um caminho a ser trilhado e consolidado.

Importa perceber que a escola não é mais a detentora do conhecimento e a criança/aluno já vem munida com um manancial de conhecimentos adquiridos em diferentes contextos formais ou informais. Com o avanço tecnológico, muitas crianças chegam à escola a saberem falar

imenso vocabulário em inglês, por exemplo. Contudo, muitos profissionais da educação, de todos os ciclos de escolaridade, ainda têm dificuldade em promover o ensino tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos. Daí ao insucesso escolar é um passo, assim como à culpabilização da fraca preparação do anterior professor.

A AC e o trabalho colaborativo entre docentes são referidos como premissas fundamentais para a prática educativa nos documentos normativos da Educação. No Decreto de Lei nº 75/2008 de 22 de abril é explicitamente enunciado que a AC deverá ser promotora do trabalho colaborativo entre docentes, procurando a adequação do currículo aos interesses e necessidades dos alunos. Para que estas práticas fossem corretamente implementadas foram criadas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, através do Decreto de Lei nº 137/2012 de 2 de julho, bem como definidos os princípios orientadores relativamente à coerência, sequencialidade e sistematização do que se deve ensinar e aprender, através do Decreto de Lei nº 139/2012 de 5 de julho.

Embora a temática da articulação curricular se encontre bem patente nos normativos, projetos e decretos, bem como em indicações da LBSE e em alguns estudos realizados neste domínio por investigadores da área da educação, o nosso sistema de ensino continua a vivenciar o problema da "desarticulação" curricular entre os vários níveis e ciclos de ensino. Diversas entidades, entre as quais o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2009), têm referido como fator promotor dessa "desarticulação" as culturas profissionais individualistas e pouco colaborativas dos professores.

Na perspetiva de Aragão (2013) a falta de hábitos de trabalho colaborativo, o excesso de tarefas, incompatibilidade de horários bem como a falta de formação adequada neste domínio, constituem-se como obstáculos à total implementação destes normativos. Abrantes (2008, p.9) na sua tese de doutoramento defende que "das escolas básicas, secundárias e superiores chegam sinais de que um número significativo de alunos se perde à entrada de cada ciclo de ensino", o que vem demonstrar a importância desta articulação entre os ciclos para o sucesso educativo dos nossos alunos.

Assim, tendo por base o explicitado na fundamentação teórica e os estudos atuais, a concretização de um estudo investigativo sobre a articulação curricular, na perspetiva docente, no ensino do inglês entre o 1º e 2º CEB parece-nos pertinente, centrando-se o estudo na compreensão do modo como estes docentes percecionam a sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente e para o sucesso educativo.

4.2. Questão de partida

O início de um projeto de investigação tem como principal dificuldade a definição da pergunta de partida, uma vez que, como referem Quivy e Campenhoudt (2003, p. 44) "a pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação", permitindo objetivar o estudo.

Ainda de acordo com os mesmos autores, a pergunta de partida deve ser sempre clara, revelar exequibilidade e pertinência do estudo, demonstrando a intenção de compreensão do fenómeno em investigação. Tendo em conta estas premissas bem como o tema do projeto de investigação formulou-se a seguinte pergunta de partida:

- De que modo a articulação curricular entre os docentes da disciplina de inglês do 1º e 2º ciclo é percecionada pelos professores dos dois ciclos de ensino, como promotora do desenvolvimento profissional docente?

Relativamente a esta pergunta de partida, acredita-se que a mesma permite a realização de um estudo pertinente e inovador no domínio da articulação curricular entre ciclos e do desenvolvimento de uma cultura de supervisão colaborativa entre docentes, uma vez que procura compreender de que modo estas se podem constituir como pontes de reflexão e de mudança de paradigma no ensino e aprendizagem do inglês, contribuindo, simultaneamente, para o sucesso educativo e uma transição natural entre ciclos.

Para além disso, não se vislumbra qualquer constrangimento na realização desta investigação, uma vez que o problema, a amostra de estudo e o contexto fazem parte do trabalho diário da investigadora.

Acresce, ainda, o facto de, com esta investigação, se poder acrescentar conhecimento sobre a prática efetiva da AC e do trabalho colaborativo, da sua eficácia e, ao mesmo tempo, promover uma maior reflexão sobre a prática de supervisão que se efetua neste domínio, a fim de a melhorar.

4.3. Objetivos

A palavra "objetivo", tem como significado "aquilo que se pretende alcançar, conseguir ou atingir (in O Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, online). Neste sentido, ao se determinar um objetivo há a intenção de descobrir e realizar qualquer ação.

Delimitando o termo, ao nível da investigação científica, significa determinar, a meta que o investigador quer atingir com a realização do seu trabalho. Assim, o objetivo determina as suas ações para confirmar ou infirmar as inquietações sentidas. Os objetivos sugerem a função de dar o norte aos conteúdos (Coutinho, 2013).

4.3.1. Objetivo geral:

Conhecer a perceção dos docentes, dos grupos de Inglês do 1º e 2º CEB, relativamente ao processo de articulação curricular entre eles e como promotora do seu desenvolvimento profissional.

4.3.2. Objetivos específicos:

- Identificar as conceções dos docentes de inglês do 1º e 2º CEB sobre a articulação curricular entre ciclos;
- Conhecer a perceção dos docentes relativamente às medidas e estratégias de articulação curricular entre ciclos;
- Conhecer a perceção dos docentes relativamente aos obstáculos e vantagens da articulação curricular entre ciclos;
- Avaliar a perceção dos docentes relativamente à prática efetiva da articulação curricular entre ciclos;
- Inferir sobre a contribuição da articulação curricular para o sucesso educativo;
- Refletir acerca da contribuição da articulação curricular na mudança de práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional docente;
- Identificar medidas para melhorar a articulação curricular entre os docentes de inglês do 1º e 2º CEB.

4.4. Opções e estratégias metodológicas

Após a definição da pergunta de partida e dos objetivos há que definir a metodologia de investigação a seguir. De acordo com Schein (1987, cit. por Bogdan & Biklen, 2010, p. 264) o principal objetivo "de uma investigação é aumentar o nosso conhecimento geral." A seguir,

importa que os resultados adquiridos possam ser transferidos para se tomarem decisões práticas sobre o assunto estudado (Amado, 2017).

Neste caso, optamos por uma investigação de natureza qualitativa, numa abordagem de estudo de caso, baseado num processo de investigação ação, uma vez que o problema se encontra relacionado diretamente com a prática pedagógica contextualizada, bem como com a dinâmica do processo de ensino/aprendizagem, procurando compreender, neste contexto, qual a perceção dos docentes relativamente à articulação curricular no ensino do inglês.

Este tipo de investigação centra-se no questionamento sistemático, autorreflexivo e colaborativo dos docentes, implicando a identificação de problemas, a planificação da ação e a ação a ser desencadeada, a observação dos seus efeitos e, finalmente, uma reflexão e avaliação dos resultados e de todo o processo desenvolvido. É um processo que promovendo a reflexão sobre a prática pedagógica, assume uma vertente formativa e construtora de conhecimento profissional.

A opção pelo estudo de caso como estratégia de investigação pareceu a mais adequada, pois esta constitui-se uma estratégia investigativa especialmente indicada quando se procura estudar" um determinado aspeto de um problema em pouco tempo" (Bell, 1997, p.22). O estudo de caso, segundo Yin (2009, p.21), define-se como "uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo no seu contexto de vida real". Ainda por se tratar do estudo de um fenómeno amplo e complexo a ser investigado no contexto em que ocorre naturalmente, sendo, também, o contexto do estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (2010), a fonte direta dos dados na investigação qualitativa é o ambiente natural onde decorre o fenómeno em estudo, sendo o investigador o instrumento principal. Este deve envolver-se no campo de ação dos investigados, tendo em conta que o método investigativo qualitativo contempla o saber ouvir, conversar e o saber permitir a expressão livre dos participantes.

Outra característica é o facto de ser uma investigação descritiva, tendendo para uma análise de dados indutiva, em que o investigador procura o conhecimento pondo em ação a sua subjetividade. Por fim, num estudo qualitativo, os investigadores interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos.

A investigação qualitativa abrange um leque variado de práticas de pesquisa, que apelam a diversos paradigmas de interpretação sociológica, antropológica, etc., em que decorrem formas de recolha, registo e tratamento do material também elas muito diversas (Coutinho, 2013).

Assim, a expressão métodos qualitativos designa uma variedade de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, descodificar, traduzir certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente (Amado, 2017). Estas técnicas dão mais atenção ao significado destes fenómenos do que à sua frequência.

O estudo de caso recorre-se das técnicas de recolha de dados em investigação qualitativa: diário de bordo, inquérito por entrevista, observação, inquérito por questionário, análise documental. Estas técnicas são utilizadas pelo investigador de modo complementar ou alternativo, não obstando a que uma seja predominante. No nosso estudo, utilizamos o inquérito por entrevista e a análise documental.

4.5. Instrumentos de recolha de dados

4.5.1. A entrevista

O inquérito por entrevista é uma técnica de recolha de dados importante num estudo de caso, uma vez que possibilita ao investigador a compreensão do modo como os entrevistados percecionam o problema em estudo. É uma técnica de recolha de dados apropriada "quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados" (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1994, p.160).

Assim, recolhem-se dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver indutivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 2010, p. 134).

A entrevista possibilita estudar em profundidade uma realidade (Yin, 2009). Neste sentido, procuram-se informadores capazes de comunicar as suas perceções da realidade, através da experiência vivida, não se procura nem a representatividade estatística, nem as regularidades, mas antes uma representatividade social e a diversidade dos fenómenos (Guerra, 2014). Neste contexto, escolheu-se esse instrumento para a recolha de dados.

Optamos por uma entrevista estruturada, com perguntas previamente formuladas e onde se mantém a preocupação de as delimitar. O principal motivo da escolha deste tipo de entrevista prende-se com a possibilidade de poder comparar o mesmo conjunto de perguntas, resultando em diferenças nas respostas dos entrevistados, mas não nas perguntas realizadas (Lakatos & Marconi, 2011).

4.5.2. Análise documental

A análise documental é uma fonte de informação muito valiosa, uma vez que é através dos documentos de uma organização que reflete o seu funcionamento e a conceção dos atores nela envolvidos (Bogdan & Biklen, 2010).

Para esta investigação foi necessário consultar os documentos estruturantes do Agrupamento, nomeadamente o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA 2017/2020) e o Plano Anual de Atividades (PAA 2018).

4.6. Contextualização do estudo

A realização do estudo empírico decorreu no ano letivo de 2018/2019, num Agrupamento de Escolas de um concelho do Distrito do Porto. Trata-se de um concelho de características urbanas, embora com algumas freguesias mais ruralizadas.

O Agrupamento de escolas, no qual se realizou a pesquisa, situa-se no distrito do Porto e no concelho de Gondomar. No âmbito da autonomia, da descentralização e da necessidade de uma nova organização das instituições públicas de ensino, seguindo o que consta no Decreto-Lei 115-A de 1998, de 4 de Maio, este Agrupamento de Escolas em Gondomar foi criado a 1 de setembro de 2003, de acordo com o ponto 1 do artigo 5º (Decreto-Lei 115-A), e ainda conforme consta no Diário da República nº 102, Supl. I-A de 4 de maio, p.1998 (2). É um Agrupamento que engloba vários jardins de infância e escolas básicas do 1º ao 3º CEB, com diversas tipologias arquitetónicas e diferentes contextos sociais. Atualmente a escola sede do Agrupamento foi requalificada pela intervenção da Câmara Municipal, apresentando uma tipologia arquitetónica diferente da original.

Como referido, o Agrupamento situa-se em Gondomar, atualmente um dos maiores concelhos da área metropolitana do Porto, sendo cidade desde 1991 e habitada por cerca de 30 000 pessoas. Atualmente, é sede de um conjunto de três freguesias denominado União de Freguesias de Gondomar (S. Cosme), Valbom e Jovim.

O Agrupamento de Escolas em estudo engloba, como já foi referido, estabelecimentos de ensino desde o pré-escolar até ao 3º CEB, integrando vários estabelecimentos de ensino: cinco estabelecimentos ao nível do pré-escolar, sete escolas do 1º ciclo e a escola sede que abrange o 2º e 3º CEB. Ao nível organizacional, o Agrupamento encontra-se dividido em departamentos:

o do pré-escolar, o do 1º ciclo, o das Expressões, o de Línguas, o das Ciências Humanas e Sociais e o das Ciências Exatas e Naturais.

Ao nível do pré-escolar e 1º CEB estão ainda constituídos núcleos de trabalho, de acordo com a sua proximidade geográfica, promovendo a comunicação e a colaboração entre estes, procurando contribuir para o trabalho em articulação e pedagógico multidisciplinar (Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, Artº 5º, pontos 2 e 3).

O contexto socioeconómico, académico e profissional da população é muito heterogéneo, sendo que um elevado número de alunos, beneficia, anualmente, dos apoios da Ação Social Escolar. No que respeita às habilitações dos pais/encarregados de educação dos alunos, verifica-se que englobam todos os graus de ensino, situando-se maioritariamente no 2.º e 3.º CEB. É um Agrupamento onde, por norma, não se registam comportamentos de indisciplina grave, seguindo-se as regras de convivência e de relacionamento saudável, o cumprimento do Regulamento Interno (RI) e criando-se um ambiente favorável à participação e ao respeito entre todos, designadamente professores/educadores, assistentes operacionais, pessoal administrativo e membros da Direção.

O Agrupamento apresenta cursos e atividades direcionados para diferentes públicos-alvo, concretamente Cursos Regulares, Educação Especial (Intervenção Precoce na Infância - IPI, Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência – UAAM), Clubes, Projetos e protocolos com entidades da comunidade local.

4.6.1. Sujeitos da pesquisa

Foi solicitada à Direção do Agrupamento, através de carta, a permissão para a realização das entrevistas aos Professores da disciplina de Inglês do 1º e 2º CEB, coordenadores de ciclo e diretor do Agrupamento. Deste modo, foram entrevistados a Diretora do Agrupamento, três coordenadoras: do 1º CEB, do Departamento de Línguas e do Grupo de Inglês e quatro professores de Inglês: duas docentes de inglês do grupo 120 e duas docentes de inglês do grupo 220.

Importa lembrar que "a investigação qualitativa deve dar voz aos participantes; assim, as suas vozes não serão silenciadas nem marginalizadas. Além disso, também as vozes alternativas ou diversificadas têm de ser ouvidas" (Creswell, 2007, p. 196).

4.7. Procedimentos de Recolha de Dados

De acordo com Schein (1987, cit. por Bogdan & Biklen, 2010, p. 264) o principal objetivo "de uma investigação é aumentar o nosso conhecimento geral." A seguir, importa que os resultados adquiridos possam ser transferidos para se tomarem decisões práticas sobre o assunto estudado (Amado, 2013).

Face à especificidade dos objetivos delineados, adotou-se uma metodologia de recolha e análise de dados de caráter qualitativo. Segundo Bogdan e Biklen (2010) a fonte direta dos dados na investigação qualitativa é o ambiente natural onde decorre o estudo, sendo o investigador o instrumento principal. Além disso, esta investigação abrange um leque variado de práticas de pesquisa, que apelam a diversos paradigmas de interpretação sociológica, antropológica, etc., e em que decorrem formas de recolha, registo e tratamento do material também elas muito diversas (Coutinho, 2013). Assim, a expressão métodos qualitativos designa uma variedade de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, descodificar, traduzir certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente (Amado, 2013). Estas técnicas dão mais atenção ao significado destes fenómenos do que à sua frequência.

Poupart (1997, cit. por Guerra, 2014, p. 10) defende que as metodologias compreensivas trazem vários tipos de vantagens, nomeadamente:

> "de ordem epistemológica, na medida em que os actores são considerados indispensáveis para entender os comportamentos sociais, de ordem ética e política, pois permitem aprofundar as contradições e os dilemas que atravessam a sociedade concreta; e de ordem metodológica, como instrumento privilegiado de análise das experiências e do sentido da ação".

O processo de recolha de dados de uma investigação deve adequar-se ao seu problema e objetivos, para que se possa potenciar a informação recolhida e, dessa forma, atingir um nível de conhecimento desejado sobre o objeto. Por isso, durante o mês de abril de 2019, de acordo com a disponibilidade dos docentes envolvidos no estudo, foram realizadas, individualmente, as entrevistas, sendo que 7 das entrevistas decorreram num centro escolar e 1 realizou-se na Escola sede do mesmo agrupamento, mas situado fora do edifício denominado "centro escolar". Com a devida permissão dos entrevistados, e assegurado o anonimato e confidencialidade das respostas, as entrevistas forma gravadas em registo áudio para posterior transcrição.

4.8. Procedimentos de Análise de Dados

De acordo com Bogdan e Biklen (2010, p. 205) a análise de dados tem como objetivo aumentar a compreensão do material recolhido pelo investigador e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. Esta análise envolve "o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros" (Bogdan & Biklen, 2010, p. 205). Dada a natureza descritiva dos dados, a análise de conteúdo é a mais adequada, uma vez que

> "tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e de uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recursos a um sistema de conceitos teórico- analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência" (Bogdan & Biklen, 2010, p. 62).

Da análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas realizados foi feita a categorização dos dados. A categorização, que é a essência da análise de conteúdo, consiste na "operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos" (Bardin, 2018, p.111).

As categorias foram definidas tendo em conta o enquadramento teórico e o objetivo do estudo. Além disso, atendeu-se a que fossem exaustivas e apresentassem, entre si, uma linha de coerência. Usando a mesma linha de Oliveira-Formosinho *et al.*, (2016), no processo de codificação realizou-se, por grupo de participantes, uma pré-análise das entrevistas. Assim, primeiramente foi efetuada uma "leitura flutuante" (Bardin, 2018), a que se seguiu uma leitura exaustiva das mesmas com o levantamento das categorias dos respetivos discursos, de modo a alcançar os objetivos da investigação e a aprofundar o conhecimento do docente/investigador.

A análise qualitativa das entrevistas visa encontrar padrões textuais, produzir interpretações através de um processo indutivo, procurando uma resposta às questões colocadas para a investigação.

No cumprimento dos requisitos ético profissionais e com consentimento informado, optamos por identificar os entrevistados de acordo com a sua função no Agrupamento em estudo, garantindo, assim, o seu anonimato (Coutinho, 2013).

Na elaboração dos guiões das entrevistas, procurou-se, em primeiro lugar, proceder à identificação profissional dos docentes. A seguir, fez-se a averiguação das suas perceções recolhidas sobre a AC.

Após a transcrição das entrevistas, realizando alguns acertos na passagem da oralidade para a escrita tendo em vista evitar repetições ou incorreções frásicas, realizou-se a análise de conteúdo das mesmas com recurso à aplicação webQDA, software de análise qualitativa de dados que auxiliam os investigadores nas diferentes tarefas necessárias como a transcrição, escrita e anotação, codificação e interpretação de texto, análise e pesquisa de conteúdo, análise de discurso, mapeamento de dados, entre outros tipos de análise (Reis, Costa & Souza, 2016).

A utilização desta aplicação permitiu, assim, proceder à análise dos dados de uma forma criteriosa e, simultaneamente, reduzir o seu tempo de codificação. Para além disso, o facto de ser uma aplicação *online* que permite o acesso dos diferentes utilizadores, deu oportunidade à investigadora uma melhor utilização do software, bem como correções ao nível da validação da codificação em tempo real.

Como referido, iniciou-se o procedimento com uma "leitura flutuante", com o intuito de proceder a uma primeira apropriação do seu conteúdo. Posteriormente, procedeu-se a uma análise categorial que permitisse obter respostas fundamentadas à pergunta de partida desta investigação. Deste modo, organizaram-se os dados obtidos das entrevistas aos professores, de acordo coma as suas funções no Agrupamento, no sistema de Fontes (fontes internas). No sistema de codificação, nos "descritores", colocaram-se as características dos entrevistados (ex: idade, sexo, grupo de recrutamento, função….), a seguir, ainda no sistema de codificação do WebQDA por "código árvores", classificaram-se as categorias e subcategorias (Reis, Costa & Souza, 2016), umas já determinadas *à priori*, no entanto, com a leitura, outras foram surgindo. Depois, no sistema de "questionamento", nas "matrizes", cruzaram-se os dados inseridos na aplicação, por forma a encontrar respostas aos objetivos (geral e específicos) delimitados. Os dados são quantificados numericamente, em tabela, para posterior interpretação (Reis, Costa & Souza, 2016).

Ou seja, seguiram-se as três fases para a análise de conteúdo (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação), previstas por Bardin (2018).

Desta forma, estabeleceram-se as seguintes categorias e subcategorias de análise de conteúdo, constantes da tabela 1:

Tabela 1 – Categorias e Subcategorias

Tema	Categorias	Subcategorias
A Articulação Curricular	Articulação Curricular	Conceito
		Finalidade
		Importância
	Modos de efetivação	Legislação
		Decisões
		Estratégias
		Práticas de AC
	Fatores potenciadores	De melhoria
		De constrangimento

Fonte: própria

Pode-se assim perceber, pela tabela supra (Tabela 1) que do corpus textual das entrevistas, resultaram três categorias, divididas em subcategorias. Apesar de coincidente com o nome do tema, na categoria Articulação Curricular (doravante AC), pretende-se analisar o conhecimento sobre o conceito, a finalidade e a importância da AC, na opinião dos entrevistados.

A categoria "Modos de efetivação", ausculta os conhecimentos ao nível da legislação, das decisões, das estratégias e práticas da AC, deste modo, esta categoria apresenta 4 subcategorias.

Por fim, na categoria "Fatores potenciador" objetiva-se conhecer e analisar as perceções dos docentes sobre eventuais agentes de melhoria ou de constrangimento na prática da AC, no dia a dia das escolas, e, por consequência, no seu desenvolvimento profissional.

CAPITÚLO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1. Sujeitos da pesquisa

Na tabela seguinte, tabela 2, é possível observar algumas características dos professores entrevistados, consideradas relevantes para a análise que se irá efetuar.

Tabela 2 – Características dos professores entrevistados

Entrevistadas	Sexo	Idade	Tempo na carreira	Tempo no Agrupamento	Formação
Diretora	F	56	36	25	Licenciatura
Coordenadora 1	F	51	29	18	Mestrado
Coordenadora 2	F	52	29	21	Licenciatura
Coordenadora 3	F	57	36	19	Licenciatura
Professora 1	F	56	25	10	Licenciatura
Professora 2	F	45	20	14	Licenciatura
Professora 3	F	37	10	15	Mestrado
Professora 4	F	47	11	12	Licenciatura
Média (anos)	F	50,1	24,5	16,7	

Fonte própria

Pode-se, deste modo, verificar que os participantes do estudo são do sexo feminino com idades compreendidas entre os 37 e 56 anos, perfazendo uma média de 50,12 anos de idade e 16,7 anos de tempo de serviço no Agrupamento, evidenciando um corpo docente estável.

A experiência profissional desta população docente oscilou entre os 10 e os 36 anos de serviço, apresentando um tempo médio de serviço de 24,5 anos. Duas das entrevistadas têm mestrado e as restantes têm o grau académico ao nível da licenciatura.

Pela análise dos dados, podemos constatar que, no geral, os docentes têm vários anos de experiência, com uma média de 24,5 anos de trabalho e com 50,1 anos de média de idades. Este é o retrato dos docentes em Portugal, referido no relatório da OCDE de 2019 "*Education at a Glance*". Importa não esquecer que ao envelhecimento do corpo docente estão subjacentes fatores como o congelamento de admissões na função pública por causa da "crise económica" que impediu a renovação da classe docente e fez dela uma das mais envelhecidas a nível internacional. Segundo a OCDE, em 2005, 16% dos professores tinham menos de 30 anos, nos ensinos primário e secundário, sendo que 22% tinham mais de 50 anos. Atualmente, são 1% e

40% respetivamente, comparativamente com os países de OCDE com 36% de docentes com idade inferior a 30 e 10% com idade superior a 50 anos (OCDE, 2019).

Para tornar mais percetível as identificações do discurso de cada participante, mais adiante, identificam-se as entrevistadas com a abreviatura do seu cargo e um número, como por exemplo P1, C1, com exceção da Diretora, porque esta entrevistada é o primeiro elemento do Órgão colegial do Agrupamento de Escolas.

5.2. Apresentação dos resultados

5.2.1. Articulação Curricular (AC)

As vozes das entrevistadas sobre a Articulação curricular, estão representadas na Tabela 3, que a seguir se apresenta. Como se pode observar, a categoria "**Articulação Curricular**" foi o mote para as entrevistas sendo, também, o foco de investigação. Por tal facto, surge como Categoria 1, dividida em 3 Subcategorias: **conceito**, **finalidade** e **importância.** As informações foram retiradas do *corpus* textual, após análise do conteúdo discursivo (Bardin, 2011; Edwards & Holland, 2013). Deste modo, emergiram as subcategorias, que embora pensadas *à priori*, emergiram *à posteriori* do discurso semântico analisado.

Tabela 3 – Perceções dos professores sobre a articulação curricular

Categoria 1	Subcategorias	Professores Entrevistados							
		Diretora	**C1**	**C2**	**C3**	**P1**	**P2**	**P3**	**P4**
Articulação Curricular (AC)	Conceito	1	3	2	6	3	5	2	3
	Finalidade	5	3	2	4	3	2	2	4
	Importância	7	2	5	3	4	3	3	4

Fonte própria.

Ao se analisar a Tabela 3, sobre a AC, no seu conjunto, pode-se observar que a C3 apresenta mais referências na subcategoria **o conceito da AC** (6 Ref.), seguida da P2 com 5 referências, com igual número de referências (3 Ref.) encontram-se a C3, P1 e P4. Duas entrevistadas, C2 e P3, reúnem 2 referências cada e a Diretora foi a que reuniu menor quantidade de referências (1 Ref.).

Relativamente a esta primeira subcategoria, **o conceito da AC**, a entrevistada C3 aborda-o, em várias referências entendendo que:

> *"A Articulação é trabalhar os mesmos temas, ganhando experiências"* (Ref.2).
>
> *"Por isso, é realizar trabalho em conjunto, em parceria, partilhando ideias"* (Ref.1).
>
> *"é tornar a aprendizagem significativa e em espiral de conteúdos para os professores"* (Ref.5)
>
> *"é dar sentido à construção da aprendizagem, numa perspetiva do Perfil do Aluno"* (Ref.6).
>
> *"Ora, este trabalho, para mim, tem de ser feito com todas as disciplinas, como um projeto"* (Ref. 4).

No mesmo sentido, a P2 afirma que "*Eu penso que a articulação curricular é articular conteúdos de uma forma suave e lúdica*" (Ref. 1), para "*desenvolver um trabalho colaborativo tendo em vista o Perfil dos alunos"* (Ref.4).

Por sua vez, a P1 entende que *"é realizar trabalho colaborativo entre professores de vários ciclos"* (Ref.1) e a P4 refere que *"é a articulação de conteúdos e estratégias a colaboração estrita entre todos os docentes, articulando conteúdos e estratégias ao longo dos diferentes ciclos entre todos os docentes, articulando conteúdos e estratégias ao longo dos diferentes ciclos"* (Ref.1).

A Diretora, como órgão máximo do Agrupamento de Escolas, fez uma referência mais alargada e completa, segundo literatura especializada (cf. Cap.1). Assim, mencionou que:

> *"A articulação Curricular é a colaboração estrita entre todos os docentes, articulando conteúdos e estratégias ao longo dos diferentes ciclos. É realizar trabalho colaborativo para uma melhor aprendizagem dos alunos e sequencialidade nas aprendizagens, é conhecer o trabalho do outro e dar a*

> *conhecer o meu. Ou seja, a articulação curricular tem em vista a partilha de conhecimentos, ideias para desenvolver as aprendizagens tendo em vista o Perfil do aluno* (Ref.1).

Neste contexto, as entrevistadas referem, ainda, que a articulação pressupõe trabalho colaborativo entre os docentes dos diferentes ciclos, quer na planificação de atividades quer na de conteúdos. Exemplo disso são as seguintes opiniões:

> *"Por isso articulação é realizar trabalho em conjunto, em parceria, partilhando ideias"* (C3, Ref.1)
>
> *"é a articulação de conteúdos e estratégias a colaboração estrita entre todos os docentes, articulando conteúdos e estratégias ao longo dos diferentes ciclos"* (P4, Ref.1)

> "*a articulação curricular é a realização de atividades em comum que contribuam para o desenvolvimento da língua, tendo em conta os diferentes ciclos de ensino*" (P1, Ref.1).

Deste modo, observa-se que as opiniões das participantes são generalizadas focando-se essencialmente na articulação dos conteúdos dos diferentes anos e no trabalho colaborativo. Salientam, ainda, que

> *"é conhecer os programas e o que há em comum entre eles"* (P2, Ref.3),

> *"é realizar trabalho colaborativo entre professores de vários ciclos"* (C3, Ref.1)

> *"ser momentos em que os professores de inglês articulam estratégias de intervenção nas turmas" (...) "bem como dos conhecimentos importantes para o ciclo seguinte e como colmatar lacunas ou ocupar alunos com ritmo de trabalho mais rápido"* (C1, Ref. 1 e 3).

Estas perceções vão ao encontro dos estudos de Serra (2004), Aniceto (2010), Silva (2013), Mesquita (2014) e Oliveira-Formosinho *et al.,* (2016) ao evidenciarem, a importância do trabalho colaborativo entre os diferentes níveis de ensino como facilitador da adaptação das crianças a um nível de ensino diferente e da consciência dos docentes da sua importância. Esta sumula da análise dos entrevistados conflui com a afirmação de Serra (2004), ao referir que os docentes, por norma, apontam mais os mecanismos por si encontrados para a sua efetivação do que propriamente um conceito delimitado do ponto de vista teórico.

Relativamente à subcategoria **Finalidade da AC**, sobressai, na Tabela 3, a Diretora com 5 referências, seguida das docentes C3 e P4 com 4 referências cada uma. Por sua vez, as entrevistadas C1 e P1 apresentam 3 referências cada uma, por fim, as professoras C2, P2 e P3 acumulam 2 referências cada.

Neste ponto, indicam-se as quatro referências percentualmente mais altas, das opiniões sobre a subcategoria da finalidade da AC é:

> *"a articulação vertical pode ajudar a tornar a transição ao 2º ciclo simples e fácil para os alunos, uma vez que articular é tornar a aprendizagem significativa e em espiral de conteúdos para os professores, não redundante ou dispersa"* (C3, Ref.2 – 4,22%).

> *"contribuir para o sucesso educativo dos alunos e facilita-se a transição deles, proporcionando aos alunos uma aproximação ao nível do desempenho esperado para o ciclo seguinte"* (P1, Ref.5- 3,04%).

> *"colaboração entre os professores tendo em conta as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória, procurar uma sequencialidade no ensino"* (P4, Ref. 3 - 2,7 %).

> *"a sua finalidade principal será sucesso escolar dos alunos e a sua melhor integração no processo de ensino e aprendizagem promover o sucesso e a sequencialidade para que o ciclo seguinte seja o aprofundar do anterior"* (P3, Ref.2 - 2,57 %).

Perante os testemunhos expostos, constata-se que os professores entendem que subjacente à finalidade da AC está a sequencialidade *"para que o ciclo seguinte seja o*

aprofundar do anterior" (P3, Ref.2), dos conteúdos curriculares, o sucesso escolar e uma melhor adaptação à transição do ciclo seguinte. Por sua vez, a P2 sugere que a finalidade da AC é "*estabelecer um elo de ligação entre o ciclo que termina e o novo ciclo, este com uma realidade diferente, facilitando a transição e o sucesso escolar dos alunos"* (P2, Ref.2), tendo em conta que *"articular é tornar a aprendizagem significativa e em espiral de conteúdos para os professores, não redundante ou dispersa"* (C3, Ref.2), cuja finalidade será *"contribuir para o sucesso educativo dos alunos"* (P1, Ref.5)

Ainda nesta linha de pensamento, entende-se que a sua finalidade é:

> *"Articular as aprendizagens, os saberes para promover a melhoria de resultados escolares, para promover o sucesso educativo dos alunos, a continuidade educativa e facilitar o processo de transição entre ciclos, para que eles não sintam tanto a diferença quando mudam de ciclo"* (C2, Ref. 2).

Assim, é possível verificar que as opiniões dos diferentes sujeitos da pesquisa convergem no sentido da AC ter como finalidade *"promover a melhoria de resultados escolares e promover o sucesso educativo dos alunos"* (C2, Ref. 1), *"pode ajudar a uma melhor integração numa escola maior, com mais professores"* (P4, Ref.1), tendo em vista *" a partilha de conhecimentos*" (Diretora, Ref. 2). Ou seja, promoção da melhoria dos resultados escolares, dos saberes, do processo ensino e aprendizagem, bem como facilitar o processo de transição dos alunos entre os diferentes ciclos.

Face ao exposto, a opinião das entrevistadas vai ao encontro do que é explicitado na circular nº 17/DSC/DEPEB/2007, onde se lê "(…) a articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de Educação/ensino".

A este respeito, importa referir ainda que, na opinião dos sujeitos, a finalidade da AC *"é conhecer os programas e o que há em comum entre ele*" (P2, Ref. 1), *"promover o sucesso e a sequencialidade para que o ciclo seguinte seja o aprofundar do anterior"* (P1, Ref 3), de modo a que se facilite *"a transição entre a monodocência do primeiro e a pluridocência do segundo ciclo"* (C3, Ref. 4).

Estas premissas vão ao encontro da teoria de Serra (2004, p.19) ao defender que as atividades promovidas nas escolas devem ter como finalidade facilitar a transição entre ciclos, uma vez que para promover o sucesso educativo é importante a forma como estão organizados

os saberes, ao longo dos vários níveis educativos, tendo em consideração o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível educativo e a sequencialidade e flexibilidade escolar (Cosme & Trindade, 2017).

No que respeita à terceira subcategoria, **Importância da AC**, expressa em número de referências de cada entrevistada, na Tabela 3, verifica-se que a Diretora tem 7 referências, seguida da C2 com 5 referências, a P1 e a P4 com 4 referências cada, a C3, P2 e P3, com 3 referências cada e, por fim, a C1 com 2 referências.

> *"o facto de permitir aos docentes conhecer os outros ciclos, permitindo também a colaboração e um melhor conhecimento entre todos"* (Diretora, Ref.3-1,68%).

> *"Os professores passam a conhecer melhor a dinâmica do 1º ciclo, estimula-se o trabalho colaborativo e a partilha de experiências"* (Diretora, Ref.5-1,68%).

> *"transmite sequencialidade ao processo de ensino/aprendizagem e promove o trabalho colaborativo"* (Diretora, Ref1,24%).

Este cenário sugere que a Diretora, por apresentar maior número de referências, está mais ciente da importância da AC, provavelmente pelo cargo que ocupa como gestão de topo do Agrupamento de escolas. Contudo, quer as coordenadoras, quer as professoras também demostram conhecimento da importância da AC, como se verifica nas palavras a seguir transcritas:

> *"penso que será muito importante entre o 1º e 2º ciclos porque aí é que há mais distanciamento, ajudando os docentes a conhecerem-se melhor e a colaborarem mais"* (C2, Ref.5).

> *"(…) é fundamental para a passagem serena entre ciclos e dá uma sequencialidade àquilo que os alunos estão a aprender"* (P4, Ref. 4).

> *"A articulação curricular é muito importante, pois pode facilitar a integração dos alunos no novo ciclo" (…) "proporcionando um melhor conhecimento do ciclo seguinte ainda durante o ciclo anterior"* (P1, Ref.3 e 4).

Pelo exposto é possível inferir que, a AC é considerada, no geral, como fator de grande importância no processo de ensino/aprendizagem uma vez que *"permite um maior "conforto" para o aluno no momento da transição"* (P2, Ref. 3), por promover o trabalho colaborativo entre docentes dos diferentes ciclos, um melhor relacionamento entre todos, promovendo o desenvolvimento profissional, atendendo que possibilita *"conhecer o trabalho do outro e dar a conhecer o meu*" (Diretora, Ref.1) e como elemento facilitador do processo de transição entre ciclos e da sequencialidade das aprendizagens, tendo em conta que "*potencia o desenvolvimento dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento, promovendo sequencialidade, dando uma perspetiva de continuidade das aprendizagens*" (C3, Ref. 1).

Está assim bem evidente nos discursos das entrevistadas a importância da AC para se desenvolver um trabalho colaborativo entre professores que facilitem a transição educativa e ajudem no desenvolvimento profissional de todos, o que vai ao encontro de vários estudos (Early Years, 2014; Peters, 2010; Petriwskyj *et al.*, 2005, cit por Oliveira-Formosinho *et al.*, 2016), que referem que o sucesso da transição entre níveis de ensino encontra-se não só na criança, na sua capacidade de "estar pronta", mas também "(…) depende dos contextos e dos processos de acolhimento" (Vasconcelos, cit por Oliveira-Formosinho *et al.*, 2016, p. 8), nos quais se incluem a família, a escola e a comunidade.

Deste modo, pode-se concluir que, no que à categoria de AC diz respeito, se regista uma unanimidade na perceção dos docentes com várias funções, ao considerar que esta consiste num conjunto de procedimentos que contribuem para a resolução de problemas comuns, na promoção de atividades conjuntas envolvendo docentes e alunos e que facilitem o processo de transição entre o 1.º e o 2.º CEB, permitindo encontrar pontos de união entre os ciclos. Este elevado nível de concordância foi também verificado no estudo de Aniceto (2010) e vai ao encontro do conceito de articulação curricular definido por Serra (2004), e no qual este é exatamente caracterizado por pontos de união entre ciclos, através de diferentes estratégias e mecanismos contextualizados e adaptados, que promovem uma transição progressiva dos alunos para um novo ciclo e reduzindo a individualização na cultura docente (Fialho & Sarroeira, 2012).

Assim, tal como referido na análise da primeira subcategoria e no enquadramento teórico, os docentes de cada nível de ensino devem estabelecer uma práxis fundamentada e articulada do seu trabalho, onde seja prevista a continuidade e sequencialidade educativas, apesar da especificidade de cada um dos níveis de ensino. A partilha "*contribui para que haja um fio condutor na aprendizagem*" (P4, Ref. 2), uma vez que a confrontação de ideias diferentes

permite fazer renascer a criatividade. A convergência destes vetores permite que o grupo evolua ao nível da dinâmica e da aprendizagem (Fullan & Hargreaves, 2001).

De facto, para que a transição entre os diferentes níveis educativos se processe de uma forma natural e contribua para uma boa adaptação dos alunos à nova realidade, é fundamental que, tal como defende Oliveira-Formosinho *et al.* (2016), se crie um ambiente de qualidade nas interações entre os vários atores e nas transições educativas que conduzam à criação, no aluno, de uma autoimagem positiva fundamental no momento de transição.

5.2.2. Modos de Efetivação da AC

Numa segunda parte desta entrevista, os docentes foram questionados quanto aos **Modos de efetivação da AC**, mais concretamente quanto à sua referência a nível legislativo, se a mesma está ou não bem explícita, quem toma as decisões relativamente ao modo de a efetivar, quais as estratégias delineadas e que práticas efetivas são vivenciadas, surgindo, assim, a categoria **Modos de Efetivação** dividida em 4 subcategorias: **Legislação**, **Decisões**, **Estratégias** e **Práticas de AC**. Da análise do conteúdo das respostas obtidas, registaram-se as seguintes referências, apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4 – Perceções dos professores sobre os modos de efetivação da AC

Categoria 2	Subcategorias	Professores Entrevistados							
		Diretora	**C1**	**C2**	**C3**	**P1**	**P2**	**P3**	**P4**
Modos de efetivação (AC)	Legislação	7	2	5	4	4	4	5	4
	Decisões	7	1	4	3	1	2	2	5
	Estratégias	15	4	16	7	6	14	4	10
	Práticas de AC	8	9	24	6	13	8	2	16

Fonte própria

No que diz respeito à primeira subcategoria, **Legislação**, a tabela 4 evidencia que o maior número de referências é da Diretora (7), seguida das C2 e P3 com 5 referências cada. A seguir, com 4 referências cada contam-se quatro entrevistadas, nomeadamente a C3, P1, P2 e P4, por último, registam-se 2 referências para a C1.

Esta situação é concertante com o cargo do Diretor uma vez que, este é o órgão de administração e gestão do Agrupamento de escolas nas suas várias áreas: pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Assim, é natural que também tenha mais conhecimento

da legislação em vigor. A seguir, destacam-se algumas das suas referências com maior índice percentual.

> *"Em termos legislativos, a articulação está regulamentada por lei, já desde 1986, embora pense que tem ainda bastantes lacunas, mas, tem vindo a melhorar"* (Diretor, Ref.1 – 1,99%).

> *"Ainda no ano letivo anterior foi publicado o Decreto Lei 55/2018 relativamente ao currículo do ensino básico e secundário, no qual se continua a ter como princípio promotor a articulação entre ciclos"* (Diretor, Ref.2 – 2,62%).

> *"No entanto, é também referido que no âmbito da autonomia e flexibilização curricular dos Agrupamentos, essa gestão curricular e modos de operacionalização competem a cada agrupamento, de acordo com os seus próprios projetos"* (Diretora, Ref.3-2,93%)

Face ao referido, pode-se concluir que a AC está bem sustentada na lei. Neste sentido, importa lembrar que, em Portugal, as primeiras referências surgem através da publicação do Estatuto dos Jardins-de-Infância (Decreto-Lei nº 542/79) e na LBSE, de 1986, referido no enquadramento teórico desta investigação.

Na verificação das referências, na tabela supra, entende-se que quer as coordenadoras quer as professoras têm conhecimento da legislação, uma vez que os números das suas perceções se equivalem.

> *"Há referências à articulação entre ciclos em vários decretos lei"* (P3, Ref.1).

> *"Penso que não há referências esclarecedoras quanto a como se deve fazer a articulação nem aos tempos necessários para a fazer"* (C2, Ref2).

> *"Está na lei, nos programas, no Projeto Educativo, mas o modo e tempo de desenvolvimento não está"* (C3, Ref.4).

> *"Sei que há legislação que aborda a articulação entre ciclos, mas não há diretrizes concretas quanto ao tempo e modo de a concretiza"* (P4, Ref. 2).

As vozes destas entrevistadas revelam algum conhecimento da regulamentação legislativa da articulação, mas sem um conhecimento profundo do assunto, pensando mesmo que a AC não está muito explícita nos normativos legais. No entanto, sabem que pelo regime de autonomia *"os agrupamentos são autónomos e a lei não especifica como fazer, há formas diferentes"* (C2, Ref.4), e ainda *"com a autonomia dos agrupamentos, penso haver muitas diferenças de interpretação quanto à forma como deve ser implementada"* (C3, Ref.3) e *"os programas falam sobre articulação, mas não tenho a certeza"* (P4, Ref.1).

Ao contrário destas perceções genéricas, outras entrevistadas, a par da Diretora, revelam um conhecimento mais profundo, a título de exemplo:

> *"Há referências legislativas da articulação desde 1986, na Lei de Bases do Sistema Educativo, e em decretos lei que, entretanto, foram saindo, tendo em conta a mudança da escola e da sociedade" (…) "a lei mais recente, é o decreto Lei 55/2018 que continua a referir a articulação entre ciclos"* (C1, Ref. 1 e 3).

> *"A articulação é referida no Projeto educativo do Agrupamento, no Regulamento Interno, no Plano Curricular do Agrupamento, isto só para falar a nível local. Mas os Agrupamentos regem-se pelas leis nacionais, determinadas pela tutela, ou seja, o ministério da educação"* (P1, Ref. 4).

Assim, observa-se que a maioria das participantes no estudo tem conhecimento da legislação, contudo considera-a *"pouco explícita"* (C2, Ref.1)," uma vez que *"não há diretrizes concretas quanto ao tempo e modo de a concretizar"* (P4, Ref. 2), embora existam *"referências legislativas, mas na prática não penso existir grande concretização, por isso, não é muito explícita"* (C3, Ref.2).

Com base nas perceções das entrevistadas fica patente o esforço no sentido de se acompanhar a mudança e até promover uma cultura de colaboração, baseado no trabalho colaborativo, mas também são realçadas as dificuldades sentidas ao nível da sua implementação no dia a dia escolar (Fialho & Sarroeira, 2012).

Relativamente à subcategoria das **Decisões** sobre a efetivação da articulação curricular, é possível verificar que o maior número tem incidência na Diretora (7 Ref.), seguida da P4 com 5 referências. Continuando a análise, por ordem decrescente, observa-se que a C2 reúne 4

referências, a C3 tem 3 referências, a P2 e a P3 totalizam 4 referências, sendo duas de cada uma, por fim, com 1 referência evidenciam-se 2 entrevistadas: a C1 e a P1.

Assim, no discurso da Diretora relativamente à questão sobre quem tem competência nas decisões sobre o processo de articulação no Agrupamento de Escolas (AE), a mesma refere que *"a regulamentação das estratégias no terreno, é uma função do Conselho Pedagógico o Conselho Pedagógico*" (Ref.1). Mais adiante, afirma:

> *"o grupo de inglês propõe atividades que possam ser realizadas por todos os ciclos que depois terão de aprovadas em Conselho Pedagógico" (...) "As professoras de inglês do grupo 120 estão integradas no grupo de inglês e no departamento de línguas, como meio de estímulo dessa articulação"* (Diretora, Ref.3 e 8).

O mesmo se constata nas palavras dos outros docentes, quando se referem a quem tem competência sobre o processo de articulação no AE.

> *"nas reuniões tentamos encontrar atividades comuns para o PAA"* (P3, Ref.1), mas *"Compete ao Conselho Pedagógico e à direção a sua aprovação ou não"* (P3, Ref.2).

> *"o Conselho Pedagógico que terá de aprovar ou não as atividades propostas"* (C1, Ref.1).

> *"A articulação está referenciada no Projeto educativo"* (P4, Ref.4).

> *"com o regime de autonomia e flexibilidade, a articulação é desenvolvida de diferentes formas nos diferentes agrupamentos*" (P4, Ref.1).
>
> *"mas compete ao Conselho Pedagógico e à Direção a decisão de como concretizar a Articulação"* (P4, Ref.5).

É, então, possível verificar que, através dos seus discursos, a maior parte das participantes refere que as decisões relativamente às práticas de articulação curricular partem principalmente da Direção ou do Conselho Pedagógico, não se evidenciando, em momento algum, alguém referir ter tomado iniciativa para a realização de uma prática de Articulação Curricular.

De facto, conforme exposto no artigo 6º do Decreto-Lei nº 115/A/98, a constituição dos agrupamentos de escolas considera "critérios relativos à existência de projetos pedagógicos comuns, à constituição de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos (…)", critérios esses expressos nas competências de cada um dos órgãos de gestão do agrupamento, encontrando-se explícitos nos documentos que regulam a vida escolar, nomeadamente o PE, o RI e o PAA, tendo por finalidade favorecer um percurso sequencial e articulado, como pressuposto de uma educação de sucesso.

Neste sentido, cabe às estruturas de orientação educativa, nomeadamente ao Conselho de Docentes, encontrar os mecanismos facilitadores desse processo de articulação para que, posteriormente, cada professor possa elaborar um plano de trabalho que contemple atividades de articulação curricular. Contudo, o que se infere é que esse "encontrar mecanismos" para a efetivação da AC, não tem acontecido, pelo menos, nos discursos dos docentes entrevistados, essa evidência não é transparente.

Conclui-se, então, de acordo com o que se pode depreender dos discursos, que a "articulação curricular regulamentada" nem sempre se traduz numa "articulação curricular efetiva", ou seja, apesar de existirem documentos que preveem a articulação curricular e dos docentes reconhecerem as suas vantagens e necessidade, nem sempre as intenções se traduzem numa articulação efetiva (Serra, 2004).

Já no que se refere à subcategoria das **Estratégias** para efetivação da Articulação Curricular é possível observar que o maior número de referências pertence à C2 (16 Ref.), seguida da Diretora com 15 referências. A P2 apresenta 14 referências, a P4 tem 10 referências, a C3 tem 7 referências, a P1 evidencia 6 referências, a C1 mostra 5 referências e a P3 tem 4 referências, sendo o menor número apresentado.

Relativamente a esta questão, pode-se então nomear várias referências feitas pelas entrevistadas, salientando as da C2, referindo que as estratégias delineadas pelo Agrupamento passam por:

> *"reuniões com os professores dos diferentes ciclos (Ref.7), de departamento e grupo" (Ref4), "(…) programando e organizando atividades e projetos em conjunto (Ref.14), "a participação conjunta em atividades e ou projetos"* (Ref.8).

Neste ponto, a Diretora, pelas funções que desempenha ao nível da gestão e responsabilidade pelo que é realizado no Agrupamento e que está estipulado no PEA, faz

referências mais específicas relativamente ao grupo de inglês, mas também no que respeita à AC no Agrupamento. Assim refere *"as visitas à escola sede"* (Ref.1), o facto de "*as professoras de Inglês do 1º CEB estão integradas no grupo de inglês e no departamento de línguas, como meio de estímulo dessa articulação"* (Ref.15), de ocorrerem *"(...) conselhos de docentes de departamento, grupo ou turma."* (Ref.10), terminando com a referência ao *"(...) projeto de coadjuvação no 1º ciclo, nas expressões, por parte de docentes do 2º ciclo"* (Ref.7).

No que respeita às restantes participantes no estudo, destacam-se as seguintes palavras:

> *"(...) o inglês do 1º ciclo está presente nas reuniões do grupo de inglês e do departamento de línguas os professores do grupo ao proporem algumas atividades transversais para o Plano Anual de Atividades"* (C3, Ref.2).

> *"programando e organizando atividades e projetos em conjunto"* (C3, Ref.14).

> *"Essencialmente, nas reuniões de departamento e de grupo, a articulação concretiza-se planificando atividades para o PAA e que envolvem os diferentes ciclos. É nestas reuniões que se propõem atividades"* (P2, Ref.5).

> *"a realização das reuniões periódicas de grupo e departamento"* (P4, Ref.9).

> *"Nas reuniões de departamento ou de grupo planificam-se as propostas de atividades"* (C1, Ref.2).

Deste modo, é possível verificar uma unanimidade nas opiniões das entrevistadas que, no geral, referem como estratégias de efetivação da articulação curricular promovidas pelo Agrupamento a realização de reuniões (de departamento e de grupo, onde se inclui a planificação) e, sobretudo, a realização de atividades conjuntas para os diferentes ciclos, nomeadamente no grupo de Inglês.

Repare-se que em algum momento o discurso menciona a palavra "aluno". Esta constatação leva-nos a inferir que, nas denominadas reuniões de articulação entre ciclos, não existe preocupação, nem sequer curiosidade, em saber que tipo de estratégias são utilizadas , quer num ciclo, quer noutro, para lecionar o mesmo conteúdo (sim, porque há uma sequencialidade de

conteúdos, que vão alterando o seu grau de complexidade, como se viu no enquadramento teórico).

Neste ponto, considerou-se importante perceber se as estratégias definidas pelo Agrupamento se efetivavam, mais concretamente no domínio do Inglês, sendo este o cerne desta investigação.

Assim, é possível verificar que, no que diz respeito às práticas efetivas de articulação curricular entre o 1º e 2º CEB na disciplina de Inglês, o maior número de referências corresponde à entrevistada C2 (24 Ref.), seguida da P4 com 16 referências. A seguir surge a P1 com 13 referências, a C1 com 9, a Diretora e a P2 com 8, a C3 com 6 e, por fim, a P3 com 3 referências.

Relativamente à C2, a entrevistada com maior número de referências, no que respeita a esta subcategoria, convém salientar que a mesma relembra o facto de não pertencer ao grupo de Inglês, pois afirma que "*a minha disciplina não existe no 1º ciclo, por isso, não há muita colaboração"* (Ref.15), revelando não realizar AC com o 1º CEB por esse motivo, mas o que não a impede de concretizar a AC definida em departamento:

> *"Nas reuniões de departamento planificamos algumas atividades associadas a algumas festividades" (Ref.9), "tenho, umas práticas pontuais, sobretudo no que diz respeito às atividades, principalmente entre 2º e 3º ciclo" (Ref. 16), "participo em projetos ou atividades conjuntas"* (Ref.12).

Já as restantes docentes revelam a concretização de AC com os diferentes ciclos. Pode-se constatar isso através das palavras das mesmas, como se refere a seguir.

A P4, referindo-se à prática da articulação curricular ao nível dos docentes que lecionam Inglês no Agrupamento, afirma realizar "(…) *atividades comuns aos diferentes ciclos, relacionadas com algumas festividades, como o Halloween ou o Christmas*" (Ref.11), bem como "(…) *uma reunião no final do ao letivo para se falar da turma, no geral e salientar aspetos mais importantes relacionados com as aprendizagens ou comportamentos*" (Ref.16).

Contudo, foi possível verificar que as docentes consideram que as práticas de AC com o 1º CEB são poucas e insuficientes, centrando-se essencialmente na concretização de atividades, à semelhança do verificado anteriormente, nas reuniões de Departamento. Afinal, as próprias inquiridas a confirmaram que nas reuniões se limitavam a elaborar planificações curriculares e planificações de atividades no âmbito do PAA.

> *"(…) penso que as práticas de articulação são insuficientes"* (P1, Ref.1).

> *"Mas com as colegas do 2º ciclo, não, apenas articulamos atividades do PAA e vivo-as com alguma satisfação, embora sentindo por vezes pouca vontade da parte do segundo ciclo"* (P2, Ref.3).

> *"Se pensarmos no que é a articulação, as práticas são insuficientes"* (P4, Ref.1).

> *"Sim, tentando realizar atividades conjuntas entre os dois ciclos, com temas que sejam comuns, como é o caso das festividades, o Halloween, Valentine's Day, Christmas, Easter"* (P3, Ref.1).

> *"Praticamente não existe presencialmente, o que leva a que os docentes do 2.º e 3.º CEB nem façam ideia de como é o trabalho do 1.º CEB"* (C1, Ref.7).

Pela análise das respostas pode-se concluir que as práticas de articulação curricular se concretizam através da participação dos docentes nas reuniões de transição, nas de departamento ou grupo, na planificação e concretização das atividades para o PAA, conforme está estipulado nos documentos normativos do Agrupamento, mas que para algumas docentes são consideradas insuficientes e principalmente ao nível da articulação vertical e da reflexão.

Já Bravo (2010) refere que os docentes relevam muito a partilha de ideias, materiais e iniciativas e a promoção de atividades em conjunto. Contudo, convém salientar que quando se fala em atividades conjuntas para o desenvolvimento da articulação não nos devemos confinar àquelas que são desenvolvidas no âmbito exclusivo de festividades. É frequente esta ideia de que as atividades conjuntas nos dias festivos são sinónimas de articulação curricular o que, segundo Aniceto (2010) revela um desconhecimento ou interpretação errónea do que está determinado nos documentos que regulamentam a articulação curricular, bem como, do próprio conceito de articulação curricular.

De acordo com Barbosa (2010) articulação curricular implica existir trabalho colaborativo e cooperativo, em que o diálogo e a reflexão devem estar presentes, abordando não só a sequencialidade, mas também a transversalidade e a flexibilidade do currículo, sempre vislumbrando o sucesso educativo dos alunos, numa política de inclusão.

5.2.3. Fatores potenciadores da Articulação Curricular (AC)

Nesta terceira categoria, **Fatores potenciadores da Articulação Curricular**, procuramos perceber a perceção das entrevistadas sobre quais seriam os fatores que podem contribuir para melhorar as práticas de articulação curricular no Agrupamento, bem como a sua perceção relativamente a quais seriam os mais potenciadores de constrangimentos à sua concretização.

Neste sentido, foram então criadas duas subcategorias: a dos fatores potenciadores **de melhoria** e a dos fatores potenciadores **de constrangimento**. Da análise do conteúdo das entrevistas realizadas, verificaram-se os resultados constantes na tabela 5.

Tabela 5 – Perceções dos professores sobre os fatores potenciadores da AC

Categoria 3	Subcategorias	Professores Entrevistados							
		Diretora	**C1**	**C2**	**C3**	**P1**	**P2**	**P3**	**P4**
Fatores potenciadores (AC)	de melhoria	7	2	8	4	12	12	4	11
	de constrangimento	8	6	14	7	15	7	3	13

Fonte própria

A observação da Tabela 5, relativa aos **Fatores potenciadores da AC**, mais concretamente nas referências indicadas no WebQDA, e após a leitura interpretativa da investigadora, verifica-se que na subcategoria de melhoria, o mesmo e o maior número de referências pertencem às P1 e P2 com 12 referências, cada uma. Com 11 referências surge, de seguida, a P4, com 8 referências a C2, a Diretora com 7 referências, a C3 com 4 referências e por fim a C1 com 2 referências.

Nesta subcategoria, as entrevistadas referem a promoção de reuniões sistemáticas em que o 1.º CEB e o 2.º CEB realizem trabalho colaborativo no sentido de melhorar a articulação curricular:

> *"Quando as turmas iniciam o 4º ano era muito importante que as professoras do 1º e 2º ciclo começassem logo a articular os conteúdos"* (P4, Ref.5).

> *"aproveitar para que os colegas do inglês do 1º ciclo e os do 2º tivessem turmas nos dois ciclos de ensino"* (P2, Ref.6).

Referem, ainda, o desenvolvimento do trabalho colaborativo através da coadjuvação pelos docentes de aulas de outro ciclo:

> *"coadjuvação entre eles no 4º e 5º anos"* (P1, Ref.11).

> *"haver visitas dos professores do 1º ao 2º ciclo e vice-versa"* (P1, Ref.10).

> *"a coadjuvação"* (P3, Ref.4).

Outro dos fatores promotores de melhoria da AC e a sua implementação efetiva, respeita à inclusão de horas específicas para a prática da articulação curricular no horário semanal, como se constata nos seguintes discursos:

> *"Penso que se os professores tivessem mais tempo para partilhar a realidade de cada ciclo, poderiam mais facilmente articular conteúdos"* (P1, Ref.5).

> *"No que respeita à organização escolar, uma melhor planificação, contemplando tempos nos horários para essa articulação"* (P4, Ref.10)

> *"haver um tempo estabelecido, por período, para realização de trabalho de articulação vertical em cada disciplina"* (P2, Ref.11).

As palavras das entrevistadas revelam, assim, estar de acordo com a maioria dos fatores motivadores da AC, destacando-se a existência de tempo horário para reuniões específicas de AC. No entanto, muitas outros fatores de melhoria poderiam ter evidenciado, tais como, a realização da AC através da metodologia do trabalho de projeto, tão atualmente falada, tendo em conta o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Sem dúvida que a metodologia de projeto, sendo apenas uma das muitas que podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, rompe com o tradicional ensino direto e expositivo, e com a tradicional organização coletivista e uniforme do trabalho na sala de aula (Rangel, 2010). De acordo com vários investigadores (Rangel, 2010; Cosme, 2018; Cosme & Trindade, 2017; Gama e Castro & Rangel, 2004; Helms, 2010; Leite, 1989) é uma metodologia que impulsiona: a aprendizagem motivada e aberta, uma vez que estimula o aluno ao questionamento do que o rodeia; o ensino/aprendizagem participado e partilhado, tendo em

conta que os alunos são envolvidos na planificação do trabalho, decidindo o que querem estudar, o que sabem sobre o assunto, o que querem saber mais/descobrir; o ensino/aprendizagem cooperativo e em interação, por promover o trabalho conjunto, em colaboração e cooperação; o processo de ensino/aprendizagem integrado e integral, uma vez que mobiliza saberes e diferentes competências na utilização de recursos mais alargados que facilitam a procura de respostas e a compreensão geral do problema.

No que aos **fatores de constrangimento da articulação curricular** diz respeito, é possível verificar que o maior número de referências pertence à C2 com 16 referências, seguida da P1 com 15. Seguem-se a P4, com 13 referências, a Diretora e a C3 com 8 referências cada uma, a C1 e a P2 com 6 referências cada e, por fim, a P3 com 3 referências.

Foram vários os constrangimentos, referidos pelas entrevistadas, à implementação da articulação curricular, destacando-se o excesso de tarefas, o trabalho burocrático, a falta de tempos comuns e a falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes dos dois níveis de ensino.

Os constrangimentos relativos às questões burocráticas estão bem patentes nas referências em que contestam que *"(…) as tarefas burocráticas não deixam muito tempo livre"* (P4, Ref.5); e que nas reuniões de departamento, ou de grupo planeadas *"(…) o principal mote é transmitir informações do pedagógico ou legislação, muita burocracia"* (P1, Ref.3).

Já no que se refere aos constrangimentos relacionados com tempos e horários, foram várias as referências, encontradas nos testemunhos das professoras e com mais intensidade, no discurso de uma coordenadora, como a seguir se pode verificar.

> *"Não há tempos previstos para essa articulação"* (P4, Ref.3).

> *"Não sobra tempo para articular com os colegas"* (P1, Ref.4).

> *"Acho que é mesmo a forma como o está organizado o ensino"* (Ref.8), são *"muitos horários diferentes"* (C2, Ref.10).

Estes constrangimentos estão também bem presentes nas palavras da representante do Agrupamento de escolas:

> *"O pior mesmo é a falta de tempos comuns para poderem desenvolver ainda mais essa colaboração"* (Diretora, Ref.5).

"distância e falta de tempos no horário do 1º ciclo para se proceder à articulação" (Diretora, Ref.1).

"o que dificulta encontrar tempos que possibilitem essa articulação" (Diretora, Ref.3)

Para além dos já mencionados, constata-se que o distanciamento das escolas do 1º CEB relativamente à escola sede é, também, um constrangimento à prática da AC, bem como do desenvolvimento do trabalho colaborativo. Pode-se constatar isso mesmo, nas palavras das docentes titular de turmas:

"Não se reflete sobre o que é trabalhado no ciclo anterior nem o que é preciso para o ciclo seguinte" (P1, Ref.15).

"(…) *há a questão do distanciamento das escolas do 1º ciclo da escola sede"* (P1, Ref.5).

"Para trabalhar colaborativamente tem de haver tempo e se estamos muito longe é mais difícil" (P4, Ref.12).

"nas reuniões é mais informações, pouca troca de experiências, de colaboração" (P4, Ref.14).

A falta de hábitos de trabalho colaborativo entre professores foi também mencionada como obstáculo no estudo de Aragão (2013) demonstrando uma dificuldade na cooperação e troca de experiências entre os professores, pela dificuldade na partilha de práticas pedagógicas e pela não planificação conjunta de atividades.

O mesmo autor, nos seus estudos, refere as dificuldades na gestão e organização de tarefas e horários, sendo apontada como um fator que dificulta o trabalho colaborativo e da articulação devido ao facto de não existir uma coordenação dos tempos não letivos, por uma má gestão das reuniões conjuntas, pelo excesso de tarefas atribuídas aos docentes, pela extensão dos programas curriculares e, por fim, pela falta de conhecimento, quer do conceito de articulação curricular, quer dos programas programáticos dos outros ciclos.

Outro dos constrangimentos referenciados está relacionado com a itinerância entre escolas do 1º ciclo a que as docentes de Inglês estão sujeitas, ao elevado número de turmas e pouca presença na escola sede. É o que sugerem as palavras da C1 e da C3:

"Os professores de inglês do 120 em itinerância por várias escolas, muitas turmas e um elevado número de alunos" (C1, Ref.6).

"Agrupamento de escolas demasiado grandes e com muitas escolas do 1.º CEB" (C1, Ref.5).

"(…) os docentes de inglês do 1. ciclo percorrem diversas escolas" (Ref.3), "com elevado número de turmas" (C3, Ref.4).

"raramente estão na escola sede" (C3, Ref.5).

Como podemos verificar, pelas palavras das entrevistadas, este é, também, um dos constrangimentos referidos no estudo de Braz (2009), no qual são apontados como fatores de constrangimento a escassez de tempo para reunir, o elevado número de alunos por turma e as reuniões marcadas após o horário laboral.

Para este autor, a compreensão destes constrangimentos pode ser vista como um despertar para a necessidade de reflexão por parte dos gestores, no sentido de procurarem soluções que garantam as condições necessárias e favoráveis para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e de articulação curricular.

Em triangulação, os dados recolhidos na análise das entrevistas aos docentes de inglês e aos docentes de órgãos de gestão intermédia e de topo, permitem concluir que, independentemente da sua função na escola, todos os entrevistados consideram que a Articulação Curricular é o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, envolvendo os docentes dos diferentes ciclos de ensino, visando o sucesso educativo dos alunos, por forma a facilitar o processo de transição entre ciclos em prol do PASEO (2017).

Também se concluí que todos os participantes sabem da existência de normativos que regulamentam a Articulação Curricular, no entanto, apenas a Diretora tem conhecimento aprofundado destes. No entanto, ainda muito caminho há a percorrer no âmbito do entendimento do que é realmente a Articulação Curricular, tendo em conta os constrangimentos que, também, não abonam a favor. Contudo, nunca é demais tomar conhecimento de estudos que vão sendo feitos acerca do assunto.

No estudo desenvolvido no âmbito da AC, entre 2º e 3º CEB, no domínio das ciências, Aragão (2013) refere como exemplos de estratégias que poderão ser implementadas na promoção da melhoria da articulação: a gestão flexível dos conteúdos, reduzindo se possível o

programa; a diminuição da burocracia, facilitando o processo de articulação; a promoção do envolvimento e motivação dos professores; a implementação de uma avaliação diagnóstica ao longo do ano; o aumento da estabilidade laboral dos professores; a promoção de reuniões sistemáticas, em horários adequados, que promovam a partilha de experiências; a promoção do trabalho colaborativo; e a implementação de formação ao nível da articulação curricular.

5.3. Análise das entrevistas pela triangulação de palavras

Na utilização de uma das funcionalidades do WebQDA para a **triangulação de palavras**, no sistema de Questionamento, no subsistema "Pesquisa de Texto", fez-se a pesquisa dos termos subjacentes à AC, para análise das ocorrências por cada entrevistada.

Tabela 6 – Pesquisa de termos, nas entrevistas

Pesquisa de texto									
	P1	P2	P3	P4	C1	C2	C3	Diretora	Total ocorrências
Trabalho colaborativo	1	3	1	0	0	5	1	4	15
Sequencialidade	3	1	1	4	1	1	2	2	15
Transição	4	5	1	3	2	4	6	1	26
Sucesso educativo	1	0	0	0	0	2	0	0	3
Atividades & Inglês	21	13	11	13	11	14	15	5	103

Fonte Própria

Observando a Tabela 6, criada a partir da recolha de dados da Pesquisa de Texto do WebQDA, verifica-se que o maior número de ocorrências (oc.) surgem nas palavras "Atividades e Inglês" (103 oc.); seguindo- se a palavra "transcrição" (26 oc.); e a palavra "sequencialidade" (15 oc.); por fim a expressão "sucesso educativo" (3 oc.) e "trabalho colaborativo" (0 oc.).

As palavras mais encontradas "atividades" e "inglês", não surpreendem tendo em conta o teor da entrevista estar direcionada para o estudo envolvendo a disciplina de inglês. Contudo as restantes palavras, levam a concluir que são demonstrativas do conceito de Articulação Curricular presente nos discursos dos docentes entrevistados (incluindo a diretora que também é docente).

Esta constatação leva a inferir que os docentes deste Agrupamento de Escolas ainda não entenderam o verdadeiro significado do que é Articulação Curricular. Senão vejamos: para os entrevistados, a AC resume-se, acima de tudo, à transição de nível ou de ciclo de ensino e à sequencialidade entre ciclos. Portanto, infere-se que, provavelmente, se contentam em analisar as planificações de ambos os ciclos de ensino, verificando os conteúdos comuns e pouco mais. No meio disto tudo, onde fica o trabalho colaborativo? E os alunos? E o sucesso educativo?

Apraz fazer referência ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC, 2017), que surgiu numa tentativa de criar condições para que as escolas façam a gestão do currículo nacional, tendo em conta o contexto dos alunos e a oportunidade de flexibilizar conteúdos, quer de um nível de ensino para outro, quer dentro do mesmo nível de ensino, recorrendo a métodos mais adequados, de acordo com as características individuais, para que seja dada oportunidade de aprendizagem a todos os alunos. Neste sentido 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 mais assíduas entre os membros do conselho de turma, entre os Diretores de turma, em suma, a dinâmica das escolas começa a alterar-se significativamente. Para isso, os professores têm que mudar as suas atitudes, têm que sair das suas salas e deixar de considerar a sua disciplina como soberana (Roldão, 2003, cit. por Santos, 2012, p. 53). De acordo com Santos (2012) os docentes devem reunir esforços e tornar o conjunto das disciplinas como um todo coeso e promotor das Aprendizagens Essenciais (AE, 2018) que preparem o aluno num cidadão pronto para saber agir em qualquer circunstância da vida.

5.3.1. Análise das entrevistas pela pesquisa das 40 palavras mais frequentes

Ainda no sistema de Questionamento WebQDA, uma área "composta de ferramentas de busca e de feedback relativo às perguntas que o investigador formulará ao corpus de dados codificados" (Souza, Costa & Moreira, 2011, p. 23), o sistema cruza os dados para dar resposta, ou não, às inquietações surgidas, tentando ir ao encontro dos objetivos estipulados.

Nesta linha de pensamento, fez-se uma pesquisa das **40 palavras mais frequentes com um mínimo de 5 carateres**. Foram eliminadas 6 palavras por estarem fora do pretendido, nomeadamente: muito, também, ainda, estão, entre e penso. Pediu-se ao programa a elaboração do conjunto das palavras mais repetidas, e surge a figura seguinte. As palavras mais destacadas são as que têm maior número de ocorrências. No entanto,

> "Nem o WebQDA nem nenhum outro software de análise qualitativa inclui processos de inteligência artificial para "encontrar", "interpretar" ou "descobrir" por si só quaisquer que sejam os padrões para as inferências e/ou para os resultados, sendo sempre necessário um investigador crítico, criativo e analítico" (Neri de Souza, Costa, & Moreira, 2011).

Como referem os autores, ainda não existe software que substitua o olhar e o pensamento crítico, analítico e criativo. Nesta senda, após apresentação da imagem elaborada pelo Questionamento WebQDA, passaremos à interpretação da mesma.



Figura 1 – Questionamento WebQDA: 40 palavras mais frequentes com 5 carateres

Observando o desenho encontrado com as 40 palavras de 5 dígitos, destacam-se "ciclo" e "articulação". Estas são justificáveis pelo tema desta investigação, como o próprio título indica "A **Articulação Curricular** no Ensino do **Inglês** entre o 1.º e o 2.º **Ciclos** do **Ensino** Básico: perceções de **Professores**".

Aliás, se compararmos o título desta investigação e a imagem que surgiu na pesquisa de palavras partir das entrevistas, vemos coincidências, tais como: articulação, curricular, inglês, ciclo, inglês, ensino e professores. A seguir a articulação e ciclo, destacam-se: curricular, inglês, atividades e ciclos. Num terceiro plano surgem: tempo, reuniões e alunos.

Triangulando com a pesquisa de palavras anterior, verifica-se que, na imagem, as transição e sequencialidade não surgem com grande destaque. Por sua vez, as palavras atividades e inglês continuem em grande destaque na imagem, tal como na tabela anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo é dedicado, particularmente, às conclusões dos principais aspetos resultantes deste estudo investigativo, subordinado ao tema da Articulação Curricular (AC) no ensino do Inglês, entre o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico. A sua origem advém da necessidade da investigadora, no duplo papel de docente do 1º CEB e, mais recentemente, da disciplina de Inglês no mesmo ciclo de ensino, com carácter obrigatório desde 2015 (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro), sentir necessidade de perceber. a conceção dos docentes relativamente ao processo de articulação curricular entre os docentes dos grupos de Inglês do 1º e 2º CEB. Subjacente a esta problemática, encontra-se a importância de encontrar respostas para um melhor e mais sentido desenvolvimento profissional e pessoal. Esta ânsia foi o pretexto ideal para aprofundar o tema, no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica. Importa recordar que a AC está presente em vários normativos do Ministério da Educação, a título de exemplo, no artigo 43, do DL nº 137/2012 onde se lê

> "A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos. A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes."

Pelo exposto a AC assenta, nos vários documentos orientadores de um Agrupamento de Escolas/Escola não agrupadas, em dois vetores: numa coordenação pedagógica sistemática e efetiva, ao nível dos órgãos e estruturas intermédias do Agrupamento e, num trabalho colaborativo entre docentes, para que dos vários níveis de ensino haja sequencialidade nos currículos e nas atividades.

Com base nos pressupostos atrás referidos, este trabalho assenta num tema premente, a AC, por forma a perceber as dificuldades bem como dar contributo para o encontro de soluções de melhoria. Assim, ouvir as vozes e perceções dos professores dos dois primeiros ciclos do ensino básico, de elementos da gestão intermédia (Coordenação da disciplina e do Departamento) e da gestão de topo (Direção), foi o objetivo da presente investigação. Por tal facto, optou-se por uma metodologia de estudo qualitativa, numa perspetiva descritiva e interpretativa, configurando um estudo de caso.

Ou seja, tendo como principal intenção, entender quais as perceções dos Professores de Inglês do 1º e 2º CEB sobre a AC, que importância lhe atribuem na transição entre os níveis educativos, como a desenvolvem e que constrangimentos encontram à sua efetivação, recorda-se a pergunta de partida:

- De que modo a articulação curricular entre os docentes da disciplina de inglês do 1º e 2º ciclo é percecionada pelos professores dos dois ciclos de ensino, como promotora do desenvolvimento profissional docente?

Além desta questão norteadora, no início, foram delimitados os objetivos (geral e específicos), o enquadramento teórico e os instrumentos para a recolha de dados.

Assim, neste momento, procede-se à análise dos resultados, numa vertente mais global e integrada do trabalho, de modo a encontrar possíveis respostas às inquietações colocadas. Nesta sequência, impõe-se tecer algumas considerações finais sobre o estudo realizado, em forma de conclusões.

A seguinte síntese conclusiva, assenta nos objetivos formulados. Serão, ainda, referenciadas as eventuais implicações para a prática da presente investigação, as limitações do estudo, e possíveis investigações, no futuro.

Assim, o estado da arte, iniciou-se com o enquadramento conceptual de currículo e desenvolvimento curricular, passando para o conceito e importância da Articulação Curricular na promoção de um ensino e educação com sucesso. A seguir, procedeu-se ao levantamento do quadro legal e explanaram-se os tipos de práticas na AC.

O presente estudo englobou 7 docentes da disciplina de inglês e o Diretor do Agrupamento, no intuito de conhecer as suas perceções acerca do processo de articulação curricular vertical entre o 1º e 2º CEB. Das entrevistas, emergiram três categorias, nomeadamente: Articulação, Modos de Efetivação e Fatores Potenciadores. Por sua vez, estas categorias dividiram-se em subcategorias, como expresso no devido capítulo da apresentação e análise dos resultados (cf. Cap.4).

No que respeita à categoria da **Articulação Curricular**, verificou-se que todos entrevistados, independentemente da sua função na escola, consideram que a AC promove o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os docentes, no sentido horizontal e vertical, intra e inter ciclos de ensino. Além disso, consideram que promove o sucesso educativo dos alunos e facilita o processo de transição entre ciclos, como preconiza o PASEO (2017), as Aprendizagens Essenciais (AE, 2018), assim como autores referenciados no enquadramento

teórico (Aniceto, 2010; Serra, 2004). Assim, conclui-se que, na sua maioria, os participantes consideram importante a articulação entre os dois níveis de ensino, o que vem evidenciar que, tanto professores como membros de gestão, parecem estar devidamente sensibilizados para a importância da articulação, respondendo-se, desta forma, a um dos objetivos específicos "identificar as conceções dos docentes de inglês do 1º e 2º ciclos sobre a articulação curricular entre ciclos".

No que respeita à questão acerca do **conhecimento dos normativos legais**, verificou-se que são os elementos com cargos de gestão quem melhor os conhece. Por sua vez, na perceção dos professores, constata-se que há conhecimento da legislação sobre a necessidade da sua concretização, mas não quanto ao modo como a mesma deverá ser efetivada. Esta questão impõe a reflexão sobre se a AC ocorreria se não estivesse regulamentada nem existissem órgãos responsáveis pela sua coordenação e realização. A escola, como refere a Coordenadora do Departamento do grupo de inglês, enfatiza a AC destacando a importância da presença da docente do 1º CEB, nas reuniões do departamento, como forma da sua concretização.

Relativamente à categoria **Modos de Efetivação**, no geral, todos os docentes apontam para uma articulação através da realização de atividades iguais nos diferentes ciclos. Atividades relacionadas com temas festivos, a visita dos alunos do 4º ano à escola sede no 3º período, a realização das reuniões de departamento ou de grupo e da reunião de transição realizada no início de cada ano letivo. Neste ponto, os elementos entrevistados que exercem cargos de gestão, salientaram a importância de integrar o docente de inglês do 1º CEB, no Departamento de Línguas, como estratégia e prática de articulação vertical nesta disciplina. A Diretora ressaltou, ainda, que no Agrupamento se desenvolve um projeto de coadjuvação, cujo objetivo é a promoção da articulação entre ciclos, na área das Expressões. No entanto, este projeto não é desenvolvido em qualquer outra área curricular ou disciplina entre o 1º e 2º CEB.

Quanto à responsabilidade pela **prática de AC e trabalho colaborativo**, os docentes direcionam as respostas para a direção, o Conselho Pedagógico e o Coordenador de Departamento. Verificou-se, também, que todos os professores percecionam do mesmo modo as diferentes estratégias necessárias à efetivação da articulação, não se verificando dissonância de opiniões. Neste ponto, associadas às estratégias implementadas no Agrupamento, os docentes referiram-nas como sendo a sua prática de articulação, não deixando, ainda, de referir que, por iniciativa própria, por vezes, também realizam outro tipo de atividades mais relacionadas com os conteúdos, mas numa articulação mais horizontal. Deste modo, foi possível obter resposta a mais objetivos deste estudo, como "Conhecer a perceção dos docentes

relativamente às estratégias de articulação curricular entre ciclos" e "Avaliar a perceção dos docentes relativamente à prática efetiva da articulação curricular entre ciclos".

Relativamente à categoria **fatores potenciadores,** dividida em duas subcategorias: uma de melhoria e outra de constrangimento à AC, apurou-se a concordância entre os entrevistados, ao nível do **constrangimento**, uma vez que é salientado, por todos, a falta de tempo e o excesso de tarefas burocráticas, como fatores promotores de constrangimento da articulação. Consideram, ainda, como fator de constrangimento, a não existência de tempos próprios nos horários dos professores para que a AC se efetue com eficácia, uma vez que as reuniões são maioritariamente direcionadas para a transmissão de informações do CP e planificação de atividades para o PAA do que o debate e planificação de atividades em AC, entre os anos de transição de ciclo. Inclusive, alertam para o facto de, nas reuniões de transição de ciclo, a professora de Inglês do 1º Ciclo, não estar presente, estando apenas a Professora Titular de Turma (PTT). Esta situação acontece porque a professora de inglês é vista como uma professora de coadjuvação à turma que leciona, ao invés de uma docente de ensino curricular, com decisão na avaliação final dos alunos. Acresce a dificuldade na coordenação dos horários, o distanciamento entre escolas e a itinerância dos docentes de inglês, do 1º CEB, como outros elementos constrangedores à AC. As vozes dos docentes encontram eco na perceção da Diretora ao referir a dificuldade na elaboração de horários para se coincidirem tempos próprios para a AC. Perante o exposto foi possível ir ao encontro do objetivo "Conhecer a perceção dos docentes relativamente aos obstáculos e vantagens da articulação curricular entre ciclos".

Relativamente à AC e **fatores potenciadores de melhoria** existem referências sobre o trabalho colaborativo e de coadjuvação. De salientar o número elevado de referências a estratégias, como a coadjuvação para a Articulação Curricular entre os 1.º e 2.º ciclos, ressaltando que o desenvolvimento do trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998), parece assumir-se como fator muito importante, assim como o ensino coadjuvado (Leite, 2001). A constatação de que os docentes apontam estas duas medidas como fatores de melhoria da AC, pode assumir-se como reposta ao objetivo "Identificar medidas para melhorar a articulação curricular entre os docentes de inglês do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico".\

Reforça-se que, tendo em conta os normativos legais em vigor, os documentos orientadores (PEA, PM, RI, PAA) do Agrupamento de Escolas em que decorreu este estudo, evidenciam preocupação na promoção da AC, quer vertical quer horizontal, sendo a mesma concretizada através das diferentes atividades do PAA e de projetos de coadjuvação implementados no Agrupamento, objetivando contribuir para a melhoria do sucesso e da qualidade de ensino. Pelo

exposto, pode-se afirmar que, no Agrupamento, contexto do estudo, os órgãos de gestão intermédia e de topo revelam preocupação no desenvolvimento da AC, tendo em conta as medidas referenciadas nos documentos orientadores, medidas essas que, mesmos pontuais, também são valorizadas, aceites e aplicadas pelos professores. Em consequência, infere-se que a promoção e efetivação da AC, ente ciclos, já foi iniciada neste contexto do estudo, mesmo que tenha mais expressão ao nível da planificação de atividades letivas conjuntas, da colaboração em atividades comuns e na reunião de transição de ciclo, em que se transmitem informações acerca dos alunos. Nesta senda, é possível obter a resposta ao objetivo "Refletir acerca da contribuição da Articulação Curricular na mudança de práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional docente" concluindo que a mesma é promotora do trabalho colaborativo e, consequentemente, do desenvolvimento profissional dos docentes, permitindo-lhes uma visão mais sequencial dos ciclos de ensino e aproximação do 1º ciclo aos restantes.

Durante o estudo, com a recolha, tratamento e análise dos dados, a investigadora apercebeu-se de uma certa mudança a gerar-se no Departamento dos professores de Línguas, com foco na disciplina de Inglês. É que, não são apenas os professores do 1ºCEB que conseguem contemplar a sequencialidade com os ciclos contíguos, mas também os professores do 2ºCEB. Importa realçar que estes, até há bem pouco tempo, só revelavam preocupação com a transição dos alunos para o ciclo posterior, começando, agora, a vislumbrar o ciclo anterior e a preocupar-se em compreender métodos, estratégias e programas curriculares do 1.º CEB.

Por fim, no que respeita ao objetivo "Inferir sobre a contribuição da articulação curricular para o sucesso educativo", os dados obtidos neste estudo, tratados pela aplicação online WebQDA, um software de análise qualitativa, sugere que, pelo número de referências dos entrevistados à importância da articulação como facilitador no processo de transição dos alunos do 1º para o 2º CEB, a AC desempenha, de facto, uma enorme contribuição para o sucesso educativo.

Como **síntese final**, no contexto em estudo e com base nos propósitos desta investigação, embora não seja possível avaliar o impacto da mesma relativamente à promoção efetiva de práticas de Articulação Curricular, acredita-se que as várias fases da investigação desenvolvida, nomeadamente a realização das entrevistas, desencadearam nos sujeitos entrevistados, processos de análise e reflexão sobre as suas práticas, tendo sido um contributo para o seu desenvolvimento profissional. A ideia de que é fundamental a existência de diálogo entre os profissionais dos dois níveis de ensino, promovendo uma reflexão conjunta, minimizando os efeitos negativos que a transição poderá ter no desenvolvimento e na aprendizagem das

crianças, defendida ao longo da literatura (Aniceto, 2010; Barbosa, 2010; Carvalho, 2010), sai, assim reforçada. Acresce, que esse diálogo pode facilitar a concretização de atividades comuns. Será, sem dúvida, mais fácil se a preocupação do docente passar por conhecer o nível antecedente e o subsequente.

Nesta perspetiva, sendo que esta investigação foi desenvolvida no âmbito do mestrado em Supervisão pedagógica, recorda-se o supervisor como mediador e promotor do desenvolvimento profissional, mudanças de práticas e mentalidades e que, enquanto técnico, poderá dar um contributo importante nesta etapa fundamental que é a transição da criança. Há que olhar para a supervisão de professores como uma orientação por parte de um professor (supervisor pedagógico) mais experiente, mais informado, sobre outro(s) professore(s) ou candidato(s) a professore(s) (Alarcão & Tavares, 2007). Nesta perspetiva, persiste o sentimento de este estudo ter contribuído para o desencadeamento de processos reflexivos e promotores da implementação destas práticas, ajudando a diminuir os efeitos negativos que a ausência de articulação provoca na transição dos alunos e no sucesso do seu percurso escolar.

Os resultados deste estudo, no entender da investigadora, são um potencial contributo para a compreensão da importância da Articulação Curricular, por permitirem uma reflexão participada em torno da problemática por parte de todos os intervenientes, tendo em vista, no futuro, o desenvolvimento de processos de articulação mais eficazes, no contexto em que o estudo decorreu.

Não obstante as potencialidades apresentadas há limitações sentidas durante a investigação que devem ser referidas. Uma delas é a certeza de que a transição do 1.º para o 2.º CEB é influenciada por complexos fatores de natureza multidimensional que não podem ser inteiramente estudados num trabalho de investigação confinado a um só Agrupamento de Escolas.

Apesar dos obstáculos encontrados, a decisão de realização do estudo proporcionou uma visão mais precisa do problema, alargando os horizontes da investigadora e dos docentes envolvidos, e enriquecendo o conhecimento sobre a temática. A transição ajuda a criança a crescer, no entanto, compete a quem a rodeia facilitar esse processo. Algumas crianças adaptam-se mais facilmente às mudanças, outras não. Aqui, as estratégias de articulação podem desempenhar um papel facilitador para que essas crianças o façam de forma positiva e com sucesso (Vasconcelos, 2007; Serra, 2004; Pipa, 2011).

Conclui-se, assim, que ainda muito há a fazer no que toca à articulação entre ciclos, no caso concreto entre o 1º e o 2º CEB na disciplina de Inglês. Com toda a burocracia existente, com

todos os prós e contras referenciados, há que unir esforços e trabalhar em prol das crianças. Professores e educadores devem, num estreito trabalho colaborativo e cooperativo, refletir e planificar para que a articulação entre ciclos efetivamente aconteça, dando continuidade e sequencialidade às aprendizagens.

Posto isto é agora fundamental realizar uma reflexão acerca das limitações e sugestões para futuras investigações/intervenções.

Limitações do estudo e pesquisas futuras

Como limitações consideramos que pode ter existido um viés na obtenção de respostas, uma vez que pelo menos metade dos participantes desempenham cargos de supervisão e avaliação docente e a investigadora faz parte do grupo da disciplina em estudo, o que pode ter influenciado as respostas no sentido da resposta socialmente correta.

Em futuras investigações seria relevante alargar o estudo a outros departamentos de forma a analisar as suas conceções de articulação curricular. Poderia ser interessante partir agora para um estudo observacional, com o intuito de descrever exatamente como são realizadas as práticas de articulação curricular entre o grupo de Inglês.

Os docentes encaram a articulação curricular, por vezes, como algo, difícil de alcançar e de concretizar. Daí que a sua disponibilidade para o fazer seja mais reduzida. Além disso, a nível de conceito, talvez, ainda alguns, não o terão aprofundado o suficiente de tal forma que os leve a confundir este conceito com outros conceitos.

Um dos entraves à articulação curricular pode ser a "cultura profissional" dos docentes nomeadamente constrangimentos como a desmotivação, a dificuldade de conhecimento de alguns dos elementos que constituem o grupo e as próprias reservas de cada docente.

Se os docentes podem estar condicionados pelas orientações vindas da tutela, também é verdade que uma melhor gestão dos horários pode ser facilitadora para a articulação curricular, nomeadamente quando planificam, elaboram testes, fichas e outros documentos.

Salienta-se que estes aspetos vão de encontro ao estudo de Leite (2000), que ao promoveram a gestão flexível do currículo, os professores demonstraram a importância da contextualização do currículo, no ponto de vista de gestão curricular para que seja adequado o currículo nacional as características de cada grupo.

Com este trabalho procurou-se contribuir para uma reflexão sobre as práticas relativas à articulação vertical no ensino do Inglês, mais concretamente entre o 1º e 2º CEB, bem como

sobre formas de contribuir para uma melhoria desta prática tão importante para o sucesso educativo dos nossos alunos e para o nosso crescimento enquanto profissionais docentes. Temos consciência que este foi um contributo modesto, mas se conseguir motivar o desenvolvimento de outras investigações com maior repercussão, terá valido a pena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular – Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.

AE, Aprendizagens Essenciais (2018). Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Alarcão, I. & Roldão, M.C., (2010). *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional de professores*, (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina

Alarcão, I. &Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola de desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola de desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora

Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.

Alarcão, I. (2006). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In Sá-Chaves, I., Araújo e Sá, M. H., Moreira, A. (Coord.). *Isabel Alarcão-percursos e pensamento* (pp 320-373). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2008). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas*. São Paulo: Papirus Editora, pp.11-56.

Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo Revista de Ciência da Educação*, 8, 119-127.

Alarcão, I. (Ed.). (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDINE.

Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed.

Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp 43-59, 173-188). Porto. Porto Editora.

Alonso, L. (2002*)* Contributos para a fundamentação de um currículo integrado. *In O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Lisboa: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp: 109-120.

Alves, P. (2001). Currículo e Avaliação: uma perspetiva integrada. Porto: Porto Editora.

Alves, J. M. (2003). *Organização, Gestão e Projectos Educativos das Escolas. Cadernos Pedagógicos*, (6ªed.). Porto: Edições ASA.

Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (2010). *Línguas e Educação: Práticas e Percursos de Trabalho Colaborativo. Perspectivas a Partir de um Projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Aragão, M. (2013). *Articulação vertical das ciências naturais* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.

Barbosa, E. (2010). *Articulação Curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês; um estudo exploratório*. (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.

Bardin, L. (2018). *Análise de conteúdo*, (9ª ed.). Lisboa: Edições70.

Bastos, H. (2007). A Criança de Transição: Estudo das Representações e Atitudes face ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tese de mestrado não publicada. Porto: Universidade Portucalense.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora

Bravo, C.; Cravo, A.; Duarte, E. (2015). Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1º, 2º e 3º Ciclos. Homologadas a 31 de julho de 2015. Ministério de Educação e Ciência (MEC). Lisboa.

Bravo, C.; Cravo, A.; Duarte, E. (2015a). Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1º Ciclo. Caderno de Apoio (11 de maio 2015). Ministério de Educação e Ciência (MEC). Lisboa.

Bravo, M. (2010). *Do pré-escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: construindo práticas de articulação curricular.* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.

Braz, José Joaquim de Jesus (2009). *Articulação Curricular como Problema de Gestão Escolar*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Carvalho, A. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. (Dissertação de mestrado). Aveiro:

Universidade de Aveiro. Consultado em 06/06/2019. Disponível em https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4017/1/4725.pdf

CE, Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

CNE, Conselho Nacional de Educação (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos.* Lisboa: C.N.E.

Cosme, A. & Trindade, R. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação-Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. P., de Souza, F. N., Moreira, A., & de Souza, D. N. (2016). webQDA—Qualitative data analysis software: Usability assessment. In *2016 11th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 1-6). IEEE.

Departamento da Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica. (1998). *Organização Curricular e Programas do 1º CEB,* (4ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Dewey, J. (1959). *Como pensamos.* São Paulo: Editora Nacional

Edwards, R. & Holland, J. (2013). *What is Qualitative Interviewing?* London: Bloomsbury Academic.

Esteves, P.; Santos, H. P. B. (2008). As práticas docentes e o trabalho colaborativo. Pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Escola Superior de Paula Frassinetti. Porto

Esteves, L.M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, J. B. (2002). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Magno Edições.

Freitas, F.M., De Sousa, F.N. & E Costa, A.P. (2016). O Manual de Utilizador de um Software de Análise Qualitativa: as perceções dos utilizadores do webQDA. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação,* 19, 107 – 117.

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

Gama e Castro, T. e Rangel, M. (2004). *Jardim de Infância/1º Ciclo. Aprender por projectos: continuidades e descontinuidades. Infância e Educação*: Investigação e Práticas, 6: 135-149.

Gaspar, I. & Roldão, M.C., (2014). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gaspar, I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 29-57.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática, (*4ªed.). Oeiras: Celta Editora.

Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.

Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2017). *Supervision and instructional leadership. A developmental approach* (10th ed.). Boston: Pearson, Allyn and Bacon.

Gonçalves, M. L.; Andrade, A. I. (2006). Plurilinguismo e portfolio: um desafio curricular de articulação de saberes. In Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro). Braga, 9-11 de fevereiro.

Guerra, I. C. (20014). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo-sentidos e formas de uso.* Cascais: Princípia Editora.

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

Harris, B. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In J. Oliveira-Formosinho. *A Supervisão na Formação de Professores II da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora

Helms J. (2010). *Como aprofundar o trabalho com projectos*. Pátio: Educação Infantil, 22. Ano VIII: Janeiro/Março 2010: 4-7.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2011). *Metodologia científica*, (6ªed.). São Paulo: Atlas.

Leite, C. & Lopes, A. (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidade.* Porto: Edições ASA.

Leite, C. (2000). Monodocência – Coadjuvação. In *Gestão Curricular no primeiro Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão em Viseu*. Lisboa: Ministério da Educação.

Leite, C. (2001). Reorganização curricular no ensino básico: problemas, oportunidades e desafios. In C.V. Freitas, C. Leite & J.C. Morgado (Eds.). *A reorganização curricular do ensino básico* (pp.29-37). Porto: Edições Asa.

Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. R. (1989). Trabalho de Projecto I – *Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.

Léssard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos* e práticas. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, J. A. (2002). *As Culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos.* Porto: Porto Editora.

Lima, J. A. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação, 20*(2), 151-181. Consultado a 22/04/2018. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871918720070002 00006

Lopez, G. A. (1985). A University Peace Studies Curriculum for the 1990s. *Journal of Peace Research*, *22*(2), 117–128. https://doi.org/10.1177/002234338502200203

Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid. Narcea Ediciones.

Marchão, A. (2012) *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico.* Lisboa: Edições Colibri.

Marques, R. & Roldão, M.C. (Org.). (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico- reflexão participada*. Porto: Porto Editora.

Mesquita, A.M.D. (2014). *O processo de Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo avaliativo.* Braga: Universidade do Minho.

Monge, M. G. (2002). Educação Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico- uma perspectiva de continuidade educativa. *Revista Aprender*, p. 27- 32.

Morgado, J. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico: Fundamentos, Fragilidades e Perspectivas. In Leite, C., Freitas, C. & Morgado, J. (Org.). A *Reorganização Curricular no Ensino Básico*. Porto: Edições ASA.

Morgado, J.C. & Tomás, C.L.B.F. (2010). Articulação Curricular: concepções e práticas. In M.P. Alves *et al* (Org.), *Avaliação e Currículo*. *Actas do 22º Colóquio Internacional da ADEMEE- EUROPE* (p. 490-499). Braga: Universidade do Minho.

Mourão, S.; Dias, A. (2005). Inglês no 1º Ciclo, Práticas Partilhadas, Porto, Portugal: ASA.

Mourão, S.J.; Joseph, N.; Coelho, R.; Bento, C. (2005). Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa

Neri de Souza, F., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011, 12 e 13 de Maio). *Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software WebQDA.* Comunicação apresentada na VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação (Challanges2011). Braga: Universidade do Minho

Oliveira, L. (1992). *O clima e o diálogo na supervisão de professores*. Aveiro: CIDINE. 13-22.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola. Porto: Porto Editora, 9-121.

Oliveira-Formosinho, J. (2000). O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: Relato de uma investigação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas, 2*, 109-124.

Oliveira-Formosinho, J., Monge, G. & Oliveira-Formosinho, J. (Orgs.) (2016). *Transição entre ciclos educativos- Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Spodex, B., Brown, P., Lino, D & Niza, S. (1997*). Modelos Curriculares para a Educação de Infância.* Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.A. (2006). *Currículo: teoria e práxis* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.

Pardal, L & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.

PASEO (2017). DR - Diário da República: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Despacho 6478/2017. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for today´s schools* (8th ed.). Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass Éducation.

Pinter, A. (2007). Teaching Young Language Learners. Oxford: Oxford University Press.

Pipa, M. (2011). *Articulação entre o Pré-Escolar e o primeiro ciclo: fator de continuidade educativa.* Fafe: Instituto de Estudos Superiores de Fafe.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramon, M. (2017). O Binómio Língua-Cultura no Processo de Ensino-Aprendizagem de Português Língua Estrangeira. Universidade do Minho. Braga.

Ramos, H. C. C. (2017). *O papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade* (Dissertação de mestrado). Lisboa: ESE Almeida Garrett. Consulado a 21/07/2019. Disponível em http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/8254/Trabalho_Projeto_Helena_Ramos_26Jul2017.pdf?sequence=1

Rangel, M. (Coord). (2010). *A Metodologia do Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. *Da investigação às práticas I* (3). 21-43. Tangerina Educação e Ensino

Reis, L. P., Costa, A. P., & Souza, F. N. de. (2016). Análise Comparativa de Pacotes de Software de Análise de Dados Qualitativos. In Á. Rocha, L. P. Reis, M. P. Cota, O. S. Suárez, & R. Gonçalves (Eds.), *Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação* (pp. 998–1003). Espanha: AISTI.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Avenida 5 de Outubro, 107, Lisboa. Consultado em 25/05/2019. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/

Ribeiro, M. M. B. (2016). Contributos do manual para a avaliação das aprendizagens doa alunos do 3º ano do EB. Mestrado em Ensino Precoce do Inglês. Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico. Porto

Roldão, M. (2008). Que Educação quer para a Infância? In Alarcão, I., (Coord.). *Relatório do Estudo: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, pp. 99-113. Católica Portuguesa.

Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 1, 79-88.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular- Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo- Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2003). Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Práxis. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (2000). *Currículo e Gestão da Aprendizagem: as Palavras e as Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roldão, M.C. (2003) Gerir o Currículo e Avaliar Competências – As questões dos professores. Lisboa: Presença.

Roldão, M.C. (2013). *Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados*. In Machado, J. & Alves, J. (Orgs), *Melhorar a escola, Sucesso escolas, Disciplina, Motivação (*132-140). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da U. Porto.

Roldão, M.C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Universidade de Aveiro: Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2000). Portfólios Reflexivos, Estratégias de Formação e de Supervisão. *Cadernos Didácticos*, Série Supervisão nº1. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, R (2012). *Pontes entre nós. A articulação docente no 1.º CEB – um contributo para a aprendizagem.* Porto: Universidade Lusófona do Porto.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo.* Porto Alegre: Artmed.

Senge, P., McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline resource*. New York: Doubleday Dell Publishing Group.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico.* Porto: Porto Editora.

Silva, A. F. C. G. (2013). O Departamento Curricular do 1.º Ciclo nos Agrupamentos de Escolas: coordenação, organização e dinâmica de ação. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Silva, A. & Pinto, J. (2005). Uma visão global sobre as Ciências Sociais. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed.,). Porto: Afrontamento.

Souza, F.N; Costa, A.P & Moreira, A. (2011). Questionamento no Processo de Análise de Dados Qualitativos com apoio do software WebQDA. In Revista de educação: *EDUSER*, 3(1), 19-30.

Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a oito anos*. Porto Alegre: Artemed.

Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education. A counselling and pedagogical approach.* London: Methuen.

Strecht-Ribeiro, O. (2005). A Língua Inglesa no 1º ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Livros Horizonte

Strecht-Ribeiro, O. (1998). Línguas Estrangeiras no 1.º Ciclo. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.

Vasconcelos, A.A (2013*). Da investigação qualitativa: Entre diferentes mundos, processos e metodologias*. Consultado em 22/09/2019. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/ 10400.26/9088/1/Da%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%2020pp. %2013-20.pdf.

Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância- 1º ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I.S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão. Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

Vieira, M. A. (2012). *A importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do professor de educação especial.* (Dissertação de Mestrado). Porto: ESE de Paula Frassinetti. Consultado em 22/04/2018. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/ bitstream/20.500.11796/1137/2/TMESEPF_2012MariaConceicaoVieira.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In Cole, M. et al. Mind in society – The Developemnet of Higher Psychological Process. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

YIN, R. (2009). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed.

Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Nárceas, SA Ediciones.

Zabalza, M. (2004). Prácticas Educativas en la Educación Infantil. Transversalidad y Transiciones. Infância e Educação. Investigação e Práticas, n.º 6, pp. 7-26.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

AFC. (2017). Diário da República: Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (2017). Despacho 5908/2017. Publicação: Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05. Emissor: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Páginas:13881 – 13890

CE – Conselho Europeu, 2001

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007.

CNE – Conselho Nacional de Educação - 2014

Decreto de lei nº 176/2014 de 12 de dezembro

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho

Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro

Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de dezembro- Estatuto dos Jardins de Infância.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril

Decreto-Lei nº 115/98 de 4 de maio- Autonomia, Administração e Gestão Escolar.

Despacho Normativo nº 12591/2006, de 16 de junho. *Diário da República, 2.ª série, nº 115*.

Despacho Normativo nº 151/2015, *Diário da República nº 4.*

Despacho Normativo nº 12591/2006, de 16 de junho. *Diário da República, Série II, nº 115.*

Despacho Normativo nº 14753/2005, de 5 de julho. *Diário da República, Série II, nº 127*

Despacho Normativo nº 21440/2005, de 12 de outubro. *Diário da República, Série II, nº 196*

Despacho Normativo nº 6944-A/2018 de 19 de julho. Diário da República, Série II, nº 138/2018, 1º Suplemento, Série II

Despacho Normativo nº 8683/2011, de 28 de junho. *Diário da República, Série II, nº 236*

Despacho Normativo nº 24-A /2012, de 6 de dezembro. *Diário da República, Série II, nº 236.*

Despacho Normativo nº 6/2014, de 26 de maio. *Diário da República, Série II, nº 100.*

Despacho Normativo nº 17-A/2015. *Diário da República nº 185*

DR - Diário da República: Aprendizagens Essenciais. (2018).

Despacho Normativo nº 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II.

Lei 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portaria nº 260-A/2014 de 15 de dezembro. Diário da República n.º 241/2014, 1º Suplemento, Série I.

Portaria n.º 197/2017de 23 de junho. Diário da República n.º 120/2017, Série I.

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2012

RTCNE - Relatório Técnico do Conselho Nacional de Educação, 2014

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Plano Anual de Atividades (2017), Agrupamento de Escolas Júlio Dinis, Gondomar

Plano de Melhoria (2017). Agrupamento de Escolas Júlio Dinis, Gondomar

Projeto Educativo (2017), Agrupamento de Escolas Júlio Dinis, Gondomar

Regulamento Interno (2017), Agrupamento de Escolas Júlio Dinis, Gondomar

APÊNDICES

Apêndice I - Guiões dos Inquéritos por Entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA À DIRETORA

Entrevista n.º _____Data da realização da entrevista ____/____/_____Local: _____

O presente guião de inquérito por entrevista integra-se num trabalho de investigação, a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na Universidade Lusófona do Porto.

Destina-se à concretização de entrevistas, aos diferentes professores de Inglês do 1º e 2º CEB. Tem por finalidade recolher informação que permita averiguar a perceção dos professores de Inglês relativamente à Articulação vertical entre o 1º e o 2º CEB.

Antes da entrevista obteve-se o Consentimento informado, informou-se sobre a gravação em suporte áudio e sobre a garantia de anonimato e confidencialidade.

1.Qual é a sua formação académica?

2.(Se possui formação especializada) Em que área de especialização fez o seu Mestrado/ Doutoramento?

3.Que grupo de recrutamento leciona?

4.Qual é o seu tempo de serviço docente?

5.Qual é a sua idade?

6.Ocupa algum cargo no Agrupamento? Qual?

7. O que entende por Articulação Curricular e qual a sua finalidade?

8.Nomeie vantagens e desvantagens, se as houver, da articulação curricular?

9.Quando iniciou estas funções verificava que existia articulação?

10.Como e quem regulamenta a nível legislativo e de estratégias, no terreno, a Articulação Curricular?

11.Que estratégias foram implementadas para concretizar/fomentar essa articulação curricular? Tem verificado recetividade nas mesmas?

12. Pensa que há vantagens na articulação curricular no que respeita ao processo de ensino- aprendizagem?

13.Existem neste agrupamento projetos colaborativos entre os ciclos que promovam uma maior articulação vertical? Pode dar-nos exemplos?

14.Quais as principais dificuldades que a Direção sentiu para promover a Articulação Curricular? Quais foram as soluções encontradas?

15.Tem-se verificado recetividade às propostas/decisões da direção face ao modo de articulação a praticar?

16.Explique de que forma a articulação vertical contribui para o clima da escola? E quais as dificuldades sentidas?

17.Pensa que os docentes conhecem as orientações curriculares do nível de ensino anterior/seguinte?

18.Os Docentes dão sugestões/recomendações para que a articulação seja mais eficaz?

19.Na sua opinião os docentes valorizam a articulação entre o 1º e o 2º Ciclo do Ensino Básico?

20.Quais as maiores dificuldades manifestadas pelos docentes nesse processo de Articulação Curricular?

21.Considera que os docentes têm formação suficiente? Deveria haver uma aposta neste sentido?

22.São desenvolvidas estratégias de supervisão relativamente à prática da articulação Curricular? De que forma?

23.Considera que a nível legislativo a Articulação Curricular está suficientemente explícita? Se sim, em que documentos?

24.Em termos legislativos regista-se um contínuo apelo para a implementação da articulação entre ciclos. Acha que por esse motivo é uma das suas linhas de ação ou agiria da mesma forma em relação a esta temática?

Apêndice II - Guiões dos Inquéritos por Entrevista

GUIÃO DAS ENTREVISTAS ÀS PROFESSORAS E COORDENADORAS
Articulação curricular no ensino do Inglês entre o 1º e 2º CEB.

Entrevista n.º _____Data da realização da entrevista ____/____/_____Local: _____

O presente guião de inquérito por entrevista integra-se num trabalho de investigação, a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na Universidade Lusófona do Porto.

Destina-se à concretização de entrevistas, aos diferentes professores de Inglês do 1º e 2º CEB. Tem por finalidade recolher informação que permita averiguar a perceção dos professores de Inglês relativamente à Articulação vertical entre o 1º e o 2º CEB.

Antes da entrevista obteve-se o Consentimento informado, informou-se sobre a gravação em suporte áudio e sobre a garantia de anonimato e confidencialidade.

1.Qual é a sua formação académica?
2.Que grupo de recrutamento leciona?
3.Qual é o seu tempo de serviço docente?
4.Qual é a sua idade?
5.Ocupa algum cargo no Agrupamento? Qual?
6.O que entende por Articulação Curricular e qual a sua finalidade? Que importância tem para a transição dos alunos?
7.Considera que a nível legislativo a Articulação Curricular está suficientemente explícita? Em que documentos?
8.Costuma desenvolver práticas de articulação curricular vertical? Quais os principais constrangimentos que tem sentido e como pensa que podem ser superados?
9.Acha que no agrupamento se promovem estratégias de promoção da sequencialidade e da articulação entre ciclos, nomeadamente no ensino do inglês?
10.Na sua opinião como deve ser feita a Articulação Curricular do inglês no Ensino Básico?

Apêndice III – Transcrição das Entrevistas

Inquérito por Entrevista à Diretora - Entrevista 1

Transcrição da entrevista à Diretora

Paula- Antes de mais, bom dia e muito obrigada pela disponibilidade em participar neste estudo.
D - Não tens de agradecer. Já nos conhecemos há muito!!! Agora é que foste embora! Foi pena.

Paula - Qual é a sua formação académica?
D – Eu possuo uma Licenciatura

Paula - E possui alguma especialização? (se sim, qual?)
D – Sim, fiz a especialização (pós-graduação) em Administração Escolar.

Paula - Que grupo de recrutamento leciona?
D – Eu pertenço ao grupo 11º, 1º ciclo do Ensino Básico. Neste momento, com o desempenho destas funções não exerço a aticidade docente, não tenho componente letiva.

Paula - Qual é o seu tempo de serviço docente?
D – Muiiitos, 36 anos.

Paula - Qual é a sua idade?
D – Tenho 56.

Paula - Ocupa algum cargo no Agrupamento? Qual?
D – Bem, exerço funções de Diretora do Agrupamento. Já estive alguns anos como subdiretora.

Paula **- Exerce este cargo neste agrupamento de escolas há quanto tempo?** – Como diretora há 2 anos, mas como disse, tenho já mais alguns como subdiretora.

Paula - **O que entende por Articulação Curricular e qual a sua finalidade?**
D - Para mim, a articulação Curricular é a colaboração estrita entre todos os docentes, articulando conteúdos e estratégias ao longo dos diferentes ciclos. É realizar trabalho colaborativo para uma melhor aprendizagem dos alunos e sequencialidade nas aprendizagens, é conhecer o trabalho do outro e dar a conhecer o meu. Ou seja, a articulação curricular tem em vista a partilha de conhecimentos, ideias para desenvolver as aprendizagens tendo em vista o Perfil do aluno

Paula -**Nomeie vantagens e desvantagens, se as houver, da articulação curricular?**
D - Sim. Como vantagens vejo o facto de permitir aos docentes conhecer os outros ciclos, permitindo também a colaboração e um melhor conhecimento entre todos. Para além disso, transmite sequencialidade ao processo de ensino/aprendizagem e promove o trabalho colaborativo. Como desvantagens, ou melhor como entrave, vejo a distância e falta de tempos no horário do 1º ciclo para se proceder à articulação.

Paula -**Quando iniciou estas funções verificava que existia articulação?**
D - Sim. Já se realizavam as visitas à escola sede, participação conjunta na festa final de ano, existia até um projeto de coadjuvação horizontal ao nível do 1º ciclo.

Paula -**Como e quem regulamenta a nível legislativo e de estratégias, no terreno, a Articulação Curricular?**
D - Em termos legislativos, a articulação está regulamentada por lei, já desde 1986, embora pense que tem ainda bastantes lacunas, mas, tem vindo a melhorar. Ainda no ano letivo anterior foi publicado o Decreto Lei 55/2018 relativamente ao currículo do ensino básico e secundário, no qual se continua a ter como princípio promotor a articulação entre ciclos. No entanto, é também referido que no âmbito da autonomia e flexibilização curricular dos Agrupamentos, essa gestão curricular e modos de operacionalização competem a cada agrupamento, de acordo com os seus próprios projetos. Por isso, a operacionalização pode ser concretizada de diferentes formas nos diferentes agrupamentos. Daí que a regulamentação das estratégias no terreno, essa é uma função do Conselho

Pedagógico.

Paula -**Que estratégias foram implementadas para concretizar/fomentar essa articulação curricular? Tem verificado recetividade nas mesmas?**

D - Neste Agrupamento, para estimular essa articulação, têm-se implementado projetos de coadjuvação, nomeadamente de docentes das áreas das expressões do 2º ciclo a coadjuvar no 1º ciclo, reuniões inter docentes, partilha de saberes, visitas dos alunos do 4º ano à escola sede…

Paula -**Pensa que há vantagens na articulação curricular no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem?**

D - Penso que sim. Os professores passam a conhecer melhor a dinâmica do 1º ciclo, estimula-se o trabalho colaborativo e a partilha de experiências. Para os alunos, começam a habituar-se a ter mais do que um professor, em diferentes áreas, o que vai diminuir o impacto na transição ao 2º ciclo.

Paula -**Existem neste agrupamento projetos colaborativos entre os ciclos que promovam uma maior articulação vertical? Pode dar-nos exemplos?**

D - Sim, existem. Temos o projeto de coadjuvação no 1º ciclo, nas expressões, por parte de docentes do 2º ciclo

Paula -**Quais as principais dificuldades que a Direção sentiu para promover a Articulação Curricular? Quais foram as soluções encontradas?**

D - Articulação de horários. Os horários do 1º Ciclo são muito preenchidos e com uma carga horária superior, o que dificulta encontrar tempos que possibilitem essa articulação. Por enquanto temos desenvolvido este projeto de coadjuvação nas expressões, a visita à escola sede, a festa final de ano em que se convidam os mais novos, mas ainda não o fazemos noutros domínios, pelo menos entre o 1º e 2º Ciclos.

Paula -**Tem-se verificado recetividade às propostas/decisões da direção face ao modo de articulação a praticar?**

D - Na maioria é positiva. No início causou alguma estranheza, mas agora julgo que já está tudo mais normalizado. Ir às escolas do 1º ciclo era algo estranho para os docentes do 2º ou 3º ciclo. Mas agora já é algo que parece normal.

Paula -**Explique de que forma a articulação vertical contribui para o clima da escola? E quais as dificuldades sentidas?**

D - A coadjuvação é uma mais valia, tem sido bastante positivo. Os professores dessas áreas conhecem-se melhor, partilham mais e colaboram entre si. O pior mesmo é a falta de tempos comuns para poderem desenvolver ainda mais essa colaboração.

Paula -**Pensa que os docentes conhecem as orientações curriculares do nível de ensino anterior/seguinte?**

D - Penso que na sua maioria sim. Alguns poderá não conhecer, principalmente no que respeita ao currículo do 1º ciclo, mas penso que a situação está a alterar-se.

Paula -**Os Docentes dão sugestões/recomendações para que a articulação seja mais eficaz?**

D - Sim, alguns. Por exemplo, no grupo de inglês propõem atividades que possam ser realizadas por todos os ciclos. Claro que depois de aprovadas em Conselho Pedagógico, na prática, cada qual aplica no seu espaço, mas por vezes realizam-se exposições de trabalhos de todos os ciclos aqui na escola sede.

Paula - **Na sua opinião os docentes valorizam a articulação entre o 1º e o 2º Ciclo do Ensino Básico?**

Sim. Sinto muito isso, principalmente no pré-escolar e 1º ciclo e também pela implementação de projetos de coadjuvação.

Paula **-Quais as maiores dificuldades manifestadas pelos docentes nesse processo de Articulação Curricular?**

D - Falta de tempos comuns para conseguirem colaborar e a distância entre as escolas, isto no que respeita ao 1º e 2º ciclos, porque dentro do 2º e 3º CEB não se coloca essa questão. Estão todos no mesmo edifício.

Paula -**Considera que os docentes têm formação suficiente? Deveria haver uma aposta neste sentido?**

D - Os docentes têm formação suficiente. Podem não estar ainda muito cientes da necessidade da articulação vertical, mas penso que a situação tem vindo a modificar-se. Esta é uma prática que só se tem desenvolvido nos últimos anos. Apesar de estar prevista na lei desde a Lei de Base de 1986, só ultimamente tem sido mais

intensificada. Penso que, tendo em conta o Perfil do Aluno e as novas correntes do trabalho colaborativo, deveria apostar-se mais na Articulação curricular.

Paula -**São desenvolvidas estratégias de supervisão relativamente à prática da articulação Curricular? De que forma?**

D - Sim, através de conselhos de docentes e na avaliação das atividades do PAA.

Paula -**Considera que a nível legislativo a Articulação Curricular está suficientemente explícita? Se sim, em que documentos?**

D - Penso que não está assim muito explícita, tem ainda bastantes lacunas, mas tem vindo a melhorar. Há referência à sua necessidade e importância, mas não há explicitação quanto ao modo e frequência da sua aplicabilidade. Cada agrupamento gere à sua maneira. Isto conduz a uma diferença na concretização da articulação entre ciclos. Poderei dizer que, do modo como está, ela existe na teoria, mas ainda não é totalmente efetiva.

Paula -**Em termos legislativos regista-se um contínuo apelo para a implementação da articulação entre ciclos. Acha que por esse motivo é uma das suas linhas de ação ou agiria da mesma forma em relação a esta temática?**

D - Continuaria a agir da mesma forma. Julgo que tenho feito a minha parte para que essa articulação ocorra. Considero-a importante e por isso apoio todas as iniciativas que a promovam. Por isso está implementado este projeto de coadjuvação. E o mesmo acontece com o Inglês. As professoras estão integradas no grupo de inglês e no departamento de línguas, como meio de estímulo dessa articulação.

Transcrição das Entrevista às Coordenadoras e Professoras de Inglês

Inquérito por Entrevista à Coordenadora 1º Ciclo - <u>Entrevista 2</u>

Transcrição da entrevista à Coordenadora 1

Paula- Antes de mais, bom dia e muito obrigada por participar neste estudo de investigação.
C1 – Ora essa. De nada.

Paula - Qual é a sua formação académica?
C1 – Eu possuo uma Licenciatura.

Paula - Que grupo de recrutamento leciona?
C1 – No 110, 1º Ciclo.

Paula - Qual é o seu tempo de serviço docente?
C1 – Já lá vão 29 anos.

Paula - Qual é a sua idade?
C1 – Tenho 51 anos

Paula - Ocupa algum cargo no Agrupamento? Qual?
C1 – Exerço a função de Coordenadora do 1º Ciclo e professora de Apoio Educativo.

Paula -**O que entende por Articulação Curricular, qual a sua finalidade e importância para a transição dos alunos?**

C1 - Entendo ser momentos em que os professores de inglês articulam estratégias de intervenção nas turmas, falam do comportamento dos alunos e estratégias de intervenção, bem como dos conhecimentos importantes para o ciclo seguinte e como colmatar lacunas ou ocupar alunos com ritmo de trabalho mais rápido. Também considero ser fundamental articular os temas da disciplina de inglês com os temas das disciplinas lecionadas com o professor titular de turma do 1º ciclo.

Penso que a sua finalidade principal será sucesso escolar dos alunos e a sua melhor integração no processo de ensino e aprendizagem, bem como facilitar a transição entre níveis de escolaridade.

Seria fundamental. O que me diz a prática profissional e a prática como mãe, é que os alunos repetem conteúdos no 2.º ciclo, mas de uma forma muito parecida com o que aprenderam no 1.º ciclo. Ora, esta falta de

articulação nos programas curriculares leva à desmotivação dos alunos ainda antes de terminarem o 5.º ano.

Paula -**Considera que a nível legislativo a Articulação Curricular está suficientemente explícita? Em que documentos?**

C1 - Não, penso que não está bem explícita. Há apenas referências legislativas na Lei de Bases desde 86 e em decretos lei que se foram legislando desde então relativamente à articulação ao longo da escolaridade, mas nada explícito ou vinculativo à sua concretização. O decreto mais recente, o decreto Lei 55/2018 continua a referir a articulação entre ciclos, mas não explicita o modo ou temporização. Refere até que no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, cada agrupamento deve fazer a gestão curricular em função dos seus alunos. Ora, isto faz com que o modo de organização e concretização desta articulação seja diferente na generalidade dos agrupamentos. Nas reuniões de departamento ou de grupo planificam-se as propostas de atividades. Depois, é o Conselho Pedagógico que terá de aprovar ou não as atividades propostas.

Paula -**Costuma desenvolver práticas de articulação curricular? Quais os principais constrangimentos que tem sentido e como pensa que podem ser superados?**

C1 - Sim. Muitas partilhas e trocas de diálogo com a prof de inglês das minhas turmas, que têm resultado em melhorias significativas na aquisição das aprendizagens de alguns alunos, uma vez que me transmite os conteúdos trabalhados. Assim, tento adequar as minhas estratégias para não ser tão repetitiva. Mas a articulação desenvolve-se mais a nível horizontal do que vertical, ou seja entre PPT e professor de inglês do 1º ciclo. No meu agrupamento de escolas também se faz articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ano.

No caso do inglês no 1º ciclo do PTT e professor de inglês. No 2º Ciclo, praticamente não há articulação com o 1º. Só em situações de iniciativa individual. É o meu caso. Gosto de articular com a colega de Inglês do 1º ciclo.

Falta de tempo para reunir, tratar de materiais comuns, etc. A itinerância dos professores de inglês.

Causas de foro organizacional: Demasiadas horas letivas e poucas horas para que esta articulação se efetue. Agrupamento de escolas demasiado grandes e com muitas escolas do 1.º ceb. Os professores de inglês do 120 em itinerância, muitas turmas e um elevado número de alunos.

Paula -**Acha que no agrupamento se promovem estratégias de promoção da sequencialidade e da articulação entre ciclos?**

C1 - Praticamente não existe presencialmente, o que leva a que os docentes do 2.º e 3.º CEB nem façam ideia de como é o trabalho do 1.º ceb. A articulação que existe é através do PCT que o PTT deixa e que os docentes do 2.º ceb analisam metodicamente.

Apenas sei que as docentes do grupo 120 incorporam o Departamento de Línguas, em que estão todos os docentes do 2.º ciclo.

Paula -**Na sua opinião como deve ser feita a Articulação Curricular no Ensino Básico?**

C1 - Existir, no horário dos professores, momentos destinados especificamente a essa articulação.

Paula -**Relativamente ao objetivo "Potenciar a articulação nos departamentos e entre os departamentos curriculares", presente nos documentos normativos, qual a sua opinião?**

C1 - A minha opinião é que este é pouco esclarecedor. Além disso, está em papel, mas não dão tempo próprio para que esta articulação seja real.

Inquérito por Entrevista à Coordenadora do Departamento de Línguas - Entrevista 3

Transcrição da entrevista à Coordenadora 2

Paula- Antes de mais, bom dia e muito obrigada por participar neste estudo de investigação.
C2 – É um gosto.

Paula - Qual é a sua formação académica?
C2 – Licenciatura em Línguas e Literaturas modernas

Paula - Que grupo de recrutamento leciona?
C2 – 320 francês do 3º Ciclo.

Paula - Qual é o seu tempo de serviço docente?

C2 – Já lá vão 29 anos.

Paula - Qual é a sua idade?
C2 – Tenho 52 anos

Paula - Ocupa algum cargo no Agrupamento? Qual?
C2 – Exerço a função de Coordenadora do Departamento de Línguas e sou professora de Francês. Sou ainda diretora de turma.

Paula -**O que entende por Articulação Curricular e qual a sua finalidade? Que importância tem para a transição dos alunos?**
C2 - Para mim articulação é…, acho que é realizar trabalho colaborativo entre professores de vários ciclos;articulação curricular é articular os conteúdos dos diferentes anos e disciplinas, as aprendizagens, os saberes, para promover a melhoria de resultados escolares e promover o sucesso educativo dos alunos, a continuidade educativa e facilitar o processo de transição entre ciclos, para que eles não sintam tanto a diferença quando mudam de ciclo, mas penso também que poderá estar relacionada com o Perfil dos alunos. Desde que se fala disso ouve-se falar mais em articulação. Sei lá… Agora fala-se muito, quando comecei a trabalhar não me recordo disso. Então entre o 1º e o 2º ciclo, não mesmo. Mas penso que será muito importante entre o 1º e 2º porque aí é que há mais distanciamento ajudando os docentes a conhecerem-se melhor e a colaborarem mais. Os alunos estão habituados a ter só uma professora a dar todas as disciplinas e depois têm muitas, uma para cada, está a ver… é muita diferença.

Paula -**Considera que a nível legislativo a Articulação Curricular está suficientemente explícita? Em que documentos?**
C2 - Eu penso que está pouco explícita. Sou honesta, também não leio muita legislação, está a ver… leio o essencial, afinal já temos tantos papéis para ler… mas penso que não há referências esclarecedoras quanto a como se deve fazer a articulação nem aos tempos necessários para a fazer. Não sei se me fiz entender. Ela existe na lei, nos programas, no Projeto Educativo, mas o que já reparei, ao falar com outras colegas, é que os agrupamentos não a fazem da mesma forma, por causa da autonomia. É assim, como os agrupamentos são autónomos e a lei não especifica como fazer, há formas diferentes.

Paula -**Acha que no agrupamento se promovem estratégias de promoção da sequencialidade e da articulação entre ciclos? Costuma desenvolver práticas de articulação curricular?**
C2 - Sim, algumas. Como já mencionei, há algumas atividades em comum, o que dá a ideia de ser igual, bem,…que não há muitas diferenças em algumas coisas. Assim os alunos já estão mais habituados…não sei se me fiz entender. Os professores, bem temos as reuniões iniciais de ano letivo, de departamento e grupo realizadas ao longo do ano. Acho que é isso, vai-se vendo e falando sobre o que se faz em cada ciclo e dá para perceber melhor. Depois temos os conselhos de turma, as reuniões de diretores de turma, aí também se fala sobre as aprendizagens, sobre as matérias ao longo do ciclo, mas principalmente dentro de cada ciclo. É isso, as reuniões com os professores dos diferentes ciclos e participação conjunta em atividades e ou projetos, colaborar na atividade final do Agrupamento, a festa. Mas lá está, com o 1º ciclo é difícil, há mais distância, não se está habituado. Há pouco trabalho colaborativo. Nas reuniões de grupo ou departamento planificamos algumas atividades associadas a algumas festividades, se se estão a cumprir ou não os programas, as planificações, ….mas, assim…articular entre ciclos, quer dizer, articulação vertical, acho que não… Há sempre tanta coisa para falar…ah, houve uma vez que me lembro, que se falou do inglês no 1º ciclo, que os alunos já vinham mais despertos para a língua. Algumas colegas, do 2º ciclo, até disseram que achavam bom haver inglês no 1º ciclo, mas não muito mais do que isto. Não me lembro de se falar dos programas, de colaborar, de articulação vertical… isso não, com 1º ciclo, está a ver…
Eu… ora, eu sigo as diretrizes da direção, identifico os conteúdos programáticos dos diferentes anos do meu ciclo, também participo em projetos ou atividades conjuntas, tipo Valentine's, Noel…; falo com algumas colegas, troco experiências, mesmo sendo línguas diferentes, tentamos fazer algo que dê para todas, mas a minha disciplina não existe no 1º ciclo, por isso, não há muita colaboração.

Paula -**Como caracteriza as práticas de articulação curricular vivenciadas por si? Quais os principais constrangimentos que tem sentido?**
C2 - Bem, tenho, umas práticas pontuais, sobretudo no que diz respeito às atividades, principalmente entre 2º e 3º ciclo, tento desenvolver algum trabalho colaborativo. Com o 1º Ciclo acho que é diferente, é ainda muito recente. Até há bem pouco tempo, só havia reuniões de transição, nada de atividades comuns. Agora já se vão fazendo algumas, principalmente depois da introdução do Inglês no 1º ciclo. As festividades acabam por dar temas para se fazerem coisas iguais para todos. Mas não muito mais do que isso. Discutir conteúdos e estratégias, isso

não, ainda não há muto o hábito de colabora com os colegas do 1º ciclo. Também estão tão distantes, quase nunca os vemos, por causa da distância das escolas. Aqui o 2º e 3º estão juntos, está a ver, é mais fácil, mas mesmo assim há pouca. É quase como entre o pré e o 1º, estão mais próximos e isso torna tudo mais fácil. Há um corte é entre o 1º e o segundo, aí é que eu acho que se quebra a articulação, a sequência…

Como disse, acho que são pontuais e pouco produtivas. Ainda há pouco tempo de trabalho em conjunto. O 1º ciclo só há pouco começou a estar presente em reuniões com os outros ciclos, está a ver…, e no inglês, porque nas outras disciplinas acho que nem atividades comuns há,…não tenho a certeza,…ah, as expressões, agora, também há colegas a dar aulas no 1º ciclo, ...não sei como fazem,…mas só me lembro das reuniões de transição…e isso é pouco, não é… Por isso, articulação vertical entre o 1º e 2º acho que é mais na teoria, não há muita prática efetiva. Acho que é mesmo a forma como o está organizado o ensino. As diretrizes do Agrupamento também são poucas, só mesmo as referências no Projeto Educativo e as reuniões, mais nada. E depois as escolas estão muito distantes, muitos horários diferentes e isso não ajuda. Para trabalhar colaborativamente tem de haver tempo e se estamos muito longe é mais difícil, só mesmo nas reuniões. Mas também não há muito o hábito do trabalho colaborativo. Começa a haver, mas pouco, e depois, nas reuniões é mais informações, pouca troca de experiências, de colaboração…

Paula -**Na sua opinião como deve ser feita a Articulação Curricular no Ensino Básico? ***

C2 - Bem, para mim, além das atividades em comum, acho que se devia elaborar planos de trabalho em conjunto, trabalhar em colaboração para ver o que há em comum, ajudar na adequação de materiais, programando e organizando atividades e projetos em conjunto. Por exemplo, as reuniões é mas sobre papéis, decretos, transmitir informações. Ora, para isso, temos os emails… Sei que há informações importantes e que muita gente não lê os emails todos e isso podia perder a informação, mas as reuniões deviam servir para a troca de experiências, porque não há muito tempo livre, com horários disponíveis para todos, por isso teria de ser aí. Mas estamos lá duas horas quase só a ouvir informações.

Acho que são precisos momentos de reflexão conjunta, uma análise das metas do final de cada ciclo, por exemplo, reunir os professores de Português, Matemática, Inglês, Ciências com os do 1º ciclo para se perceber o que um espera do outro. é reflexão, acho que até desde a pré, com todos até ao 3º ciclo. Acho que há temas comuns a todos e que se conseguem trabalhar ao longo dos diferentes ciclos e só havendo estes momentos em conjunto, para estes fins, se conseguirá, efetivamente, desenvolver a articulação vertical.

Paula -**Relativamente ao objetivo "Potenciar a articulação nos departamentos e entre os departamentos curriculares", presente nos documentos normativos, qual a sua opinião? ***

C2 - Concordo a articulação vertical, mas penso que faltam as estratégias viáveis para a sua concretização efetiva. Ela está lá no papel, mas não na prática. Pelo menos não plenamente. Era preciso dar linhas orientadoras mais claras, otimizar os recursos e principalmente o espírito de trabalho colaborativo. Isso facilitaria a articulação.

Inquérito por Entrevista à Coordenadora do grupo de Inglês - <u>Entrevista 4</u>

Transcrição da entrevista à Coordenadora 3

Paula- Antes de mais, bom dia e muito obrigada por participar neste estudo de investigação.
C3 – Sempre às ordens!.

Paula - Qual é a sua formação académica?
C3 – Licenciatura em Línguas e Literaturas modernas

Paula - Que grupo de recrutamento leciona?
C3 – 330 Inglês do 3º Ciclo.

Paula - Qual é o seu tempo de serviço docente?
C3 – Já lá vão 36 anos.

Paula - Qual é a sua idade?
C3 – Tenho 57 anos

Paula - Ocupa algum cargo no Agrupamento? Qual?
C3 – Exerço a função de Coordenadora do grupo de Inglês, sou professora de Inglês e ainda diretora de turma.

Paula -**O que entende por Articulação Curricular e qual a sua finalidade? Que importância tem para a transição dos alunos?**

C3 - No meu entender, a Articulação Curricular potencia o desenvolvimento dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento, promovendo sequencialidade, dando uma perspetiva de continuidade das aprendizagens. Por isso articulação é realizar trabalho em conjunto, em parceria, partilhando ideias. A Articulação é trabalhar os mesmos temas, ganhando experiências. É fazer um trabalho colaborativo tendo em mente o Perfil dos Alunos à saída do ensino básico. Ora, este trabalho, para mim, tem de ser feito com todas as disciplinas, como um projeto. Além disso, a articulação vertical pode ajudar a tornar a transição ao 2º ciclo simples e fácil para os alunos, uma vez que articular é tornar a aprendizagem significativa e em espiral de conteúdos para os professores, não redundante ou disperso, dando sentido à construção da aprendizagem, numa perspetiva do Perfil do Aluno, facilitando a transição entre a monodocência do 1º Ciclo e a pluridocência do 2º. Acho que é neste nível que se sente mais.

Paula -**Considera que a nível legislativo a Articulação Curricular está suficientemente explícita? Em que documentos?**

C3 - Há sempre uma grande distância entre a legislação e o terreno. Quer isto dizer que há referências legislativas, mas na prática não penso existir grande concretização, por isso, não é muito explícita e com a autonomia dos agrupamentos, penso haver muitas diferenças de interpretação quanto à forma como deve ser implementada. Se virmos bem, a articulação é desenvolvida de formas diferentes em todos os agrupamentos. Está na lei, nos programas, no Projeto Educativo, mas o modo e tempo de desenvolvimento não está. O que para mim, torna tudo mais confuso…hoje um professor está aqui faz de uma forma, no próximo ano muda de agrupamento já tem que se adaptar ao modo deles. Não há um fio condutor comum a todos.

Paula -**Acha que no agrupamento se promovem estratégias de promoção da sequencialidade e da articulação entre ciclos? Costuma desenvolver práticas de articulação curricular?**

C3 - Sim, a Direção, principalmente, mas também como o inglês do 1º ciclo está presente nas reuniões do grupo de inglês e do departamento de línguas os professores do grupo ao proporem algumas atividades transversais para o Plano Anual de Atividades. Isso acontece ao nível do departamento e de grupo. Há a preocupação de saber o que foi feito, como foi feito, principais constrangimentos, para depois definir melhor como fazer no ano seguinte. Contudo, penso que esta articulação tem sido mais efetiva entre o 2º e o 3º Ciclo. Agora temos mais contacto com o 1º Ciclo devido à implementação do ensino do Inglês, havendo mais algumas atividades em comum. Há também visitas à EB2/3 por parte dos alunos do 4º ano e, claro, as reuniões, entre elas as reuniões de transição no final de cada ano letivo

Paula -**Como caracteriza as práticas de articulação curricular vivenciadas por si? Quais os principais constrangimentos que tem sentido?**

C3 - Como uma parte do meu trabalho a este nível é como subcoordenadora de Inglês, por isso, atuo como mediadora e facilitadora no diálogo entre todos os ciclos. Como o Inglês 1º ciclo faz parte de Departamento e do grupo de Inglês, estando assim presente nas reuniões e partilhando as decisões, este está mais ligado aos outros ciclos, agora. Assim, tenta-se encontrar atividades que sejam transversais, tais como o Christmas e Valentine's Day. Por isso, considero as minhas experiências positivas, até têm contribuído para um melhor conhecimento do que é a realidade do 1º ciclo. E importante, também, é a organização escolar: o Inglês tem que estar no Departamento de Línguas; não pode ficar apenas confinado ao 1. Ciclo. Mas pode ainda fazer-se mais, como é o facto da professora de inglês estar presente nas reuniões de transição de ciclo. Não devia ser apenas a titular do 1º ciclo. Contudo, o tempo disponível é altamente dificultador já que os horários são impeditivos. Além disso, os docentes de 1. ciclo percorrem diversas escolas, com elevado número de turmas e raramente estão na escola sede.

Paula -**Na sua opinião como deve ser feita a Articulação Curricular no Ensino Básico? ***

C3 - Com calma, articulando conteúdos e hábitos de trabalho que facilitem a transição, sem transmitir ansiedades desnecessárias aos alunos (e profs), trabalhar em colaboração para ver o que há em comum, ajudar na adequação de materiais, programando e organizando atividades e projetos em conjunto. O ideal seria que a mesma fosse vertical, por causa do Perfil dos alunos.

Paula -**Relativamente ao objetivo "Potenciar a articulação nos departamentos e entre os departamentos curriculares", presente nos documentos normativos, qual a sua opinião?**

C3 - Vem no seguimento dos DACs e do Perfil do Aluno, mas as condições no terreno são limitativas, quer em termos logísticos devido ao distanciamento entre escolas, quer em termos de tempo, horários muito diversos e dificuldade em juntar todos ao mesmo tempo.

Inquérito por Entrevista à Professora 1 de inglês do 1º Ciclo - Entrevista 5

Transcrição da entrevista à professora 1

Paula- Antes de mais, bom dia e muito obrigada por participar neste estudo.
P1 – É sempre um gosto poder ajudar, Paula.

Paula - Qual é a sua formação académica?
P1 – Eu possuo uma Licenciatura

Paula - Que grupo de recrutamento leciona?
P1 – No 120, Inglês do 1º Ciclo, durante 20 anos ou mais fui professora do 1º Ciclo. Depois, com o surgimento deste grupo é que resolvi mudar.

Paula - Qual é o seu tempo de serviço docente?
P1 – Já totaliza 25 anos…São bodas de prata!!!

Paula - Qual é a sua idade?
P1 – 56

Paula - Ocupa algum cargo no Agrupamento? Qual?
P1 – Exerço a função de docente de Inglês nº 1º Ciclo. Não tenho qualquer cargo de coordenação ou outro.

Paula - O que entende por Articulação Curricular e qual a sua finalidade? Que importância tem para a transição dos alunos?
P1 – Para mim, a articulação curricular é a realização de atividades em comum que contribuam para o desenvolvimento da língua, tendo em conta os diferentes ciclos de ensino; é articular os conteúdos dos diferentes ciclos, por exemplo os do 1º com os do 2º ciclo, para que de se promover o sucesso e a sequencialidade para que o ciclo seguinte seja o aprofundar do anterior. Partilharem-se ideias, trabalharem-se temas comuns. No fundo é colaborar e ajudar. Progressivamente a articulação curricular estabelece uma aproximação dos dois ciclos ao nível das competências essenciais e do Perfil do Aluno. Assim e possível conhecer as realidades dos diferentes ciclos e ver as aprendizagens em sequencialidade. Ao fazer isto também se contribui para o sucesso educativo dos alunos e facilita-se a transição deles, proporcionando aos alunos uma aproximação ao nível do desempenho esperado para o ciclo seguinte.

Paula - Considera que a nível legislativo a Articulação Curricular está suficientemente explícita? Em que documentos?
P1 – Não. Também não os conheço muito bem, confesso. Acho que os programas falam disso, mas não tenho a certeza.

Paula - Costuma desenvolver práticas de articulação curricular vertical? Quais os principais constrangimentos que tem sentido e como pensa que podem ser superados?
P1 – Na minha perspetiva do que é a articulação entre ciclos, que no caso, sendo entre o 1º e 2º ciclo, é vertical, penso que as práticas de articulação são insuficientes. Há momentos de planificação de atividades relacionadas com os temas festivos do Inglês, mas não de articulação de conteúdos a trabalhar. Não se trabalha em função do que é preciso saber no 1º ciclo para se ter sucesso no 2º. Só há contacto entre os docentes nas reuniões de grupo de inglês ou de departamento de línguas, onde o principal mote é transmitir informações do pedagógico ou legislação, muita burocracia. Não sobra tempo para articular com os colegas. Por isso acho que não se faz mais porque não há tempo. Podia-se tentar que estas reuniões fossem mais para troca de experiências, reflexão, diálogo sobre os conteúdos. As informações podiam ser dadas por via eletrónica, por exemplo. Depois, há a questão do distanciamento das escolas do 1º ciclo da escola sede; a falta de planificação de conteúdos em colaboração; o afastamento entre os docentes dos dois ciclos, que se encontra ainda um pouco enraizado na nossa classe que revela ainda desconhecimento do que se faz em cada ciclo. Nem nas reuniões de transição do 1º para o 2º os professores de inglês estão presentes. Penso que ainda não se pensa no Inglês do 1º ciclo como uma disciplina curricular, mas mais como uma atividade extracurricular.

Paula - Acha que no agrupamento se promovem estratégias de promoção da sequencialidade e da articulação entre ciclos, nomeadamente no ensino do inglês?

P1 – da articulação entre ciclos, nomeadamente no ensino do inglês?

Penso que ao nível dos conteúdos não se registaram estratégias para a articulação curricular, apenas a realização de exposições e uma ida à escola sede por parte dos alunos do 4º ano. Ah… e também a festa final de ano, mas com pouca intervenção do 1º ciclo. A articulação é referida no Projeto educativo, mas práticas efetivas, penso que não as há. Apenas se decide, na reunião do grupo de docentes ou de departamento, quais as atividades para inclusão no Plano Anual de Atividades. Se considerarmos articulação apenas como articulação de atividades comuns… A inclusão do Inglês no departamento de línguas, para mim, é uma estratégia para promover essa articulação, mas penso que só no papel, pois quase só se fala dos outros ciclos, planificações, critérios de avaliação informações e atividades para o PAA, ou seja, burocracias e não do 1º. Há coisas em que até se diz…isso é no 1º, aqui não ser assim…

Paula - Na sua opinião como deve ser feita a Articulação Curricular do inglês no Ensino Básico?

P1 - Penso que se os professores tivessem mais tempo para partilhar a realidade de cada ciclo, poderiam mais facilmente articular conteúdos. Os professores deviam acordar sobre o que é mais importante ser trabalhado para o sucesso no ciclo seguinte e para que este não repetisse conteúdos já assimilados, mas antes os aprofundassem. Podia-se desenvolver concursos, troca de correspondência entre ciclos, levar os alunos do 1º ciclo com mais frequência à escola sede. Assim, só há articulação em atividades festivas ou realizando exposições de trabalhos na escola sede e festa final. Por isso penso que a articulação está no papel mas não na prática.

Paula - Mas e no caso do inglês?? É a mesma coisa?

P1 - Bem, no caso do Inglês, na minha opinião e experiência, não é muito diferente. Nas reuniões falam-se das atividades para o PAA, mas nunca se falou sobre os conteúdos trabalhados em cada ciclo. O mais relevante é saber se se estão a cumprir os programas, as planificações, a taxa de sucesso ou insucesso. E no que respeita aos conteúdos 1º ciclo, nem há o interesse de saber como se trabalha, o que se dá, etc. Não se reflete sobre o que é trabalhado no ciclo anterior nem o que é preciso para o ciclo seguinte. Atividades…atividades…sempre as atividades do PAA e os programas!!

Talvez fosse bom haver esses momentos previstos nos horários dos professores, haver visitas dos professores do 1º ao 2º ciclo e vice-versa, talvez até coadjuvação entre eles no 4º e 5º anos. Assim conheciam os programas e as dinâmicas, os alunos ficavam a conhecer os futuros professores e isso talvez fosse bom para a transição dos alunos.

Inquérito por Entrevista à Professora 2 de inglês do 1º Ciclo - <u>Entrevista 6</u>

Transcrição da entrevista à professora 2

Paula- Antes de mais, bom dia e muito obrigada por participar neste estudo. Qual é a sua formação académica?

P2 – Sou licenciada em português - inglês, 2o ciclo ensino básico.

Paula - Que grupo de recrutamento leciona?

P2 – 120, Inglês do 1º Ciclo, embora também já tenha lecionado no 2º ciclo.

Paula - Qual é o seu tempo de serviço docente?

P2 - 20 anos

Paula - Qual é a sua idade?

P2 – 45

Paula - Ocupa algum cargo no Agrupamento? Qual?

P2 – Exerço a função de docente de Inglês nº 1º Ciclo.

Paula **- O que entende por Articulação Curricular e qual a sua finalidade? Que importância tem para a transição dos alunos?**

P2 –Eu penso que a articulação curricular é articular conteúdos de uma forma suave e lúdica, assim como atividades programadas, é conhecer os programas e o que há em comum entre eles, estabelecer um elo de ligação entre o ciclo que termina e o novo ciclo, este com uma realidade diferente, facilitando a transição e o sucesso

escolar dos alunos. No fundo é desenvolver um trabalho colaborativo tendo em vista o Perfil dos alunos, é o desenvolvimento de conteúdos de uma forma crescente. Eles aprendem uma coisa na no 1º ciclo para depois poderem repetir mas aprofundando.

Paula **- Considera que a nível legislativo a Articulação Curricular está suficientemente explícita? Em que documentos?**

P2 –Pouco explícita por enquanto. Sei que está prevista nos programas, no projeto educativo, mas penso que não há referência ao modo de desenvolvimento. Ora, tendo em conta a autonomia e a flexibilidade escolar isto leva a que a articulação curricular seja desenvolvida de forma diferente nos agrupamentos.

Paula **- Costuma desenvolver práticas de articulação curricular? Quais os principais constrangimentos que tem sentido e como pensa que podem ser superados?**

P2 –Sim, costumo desenvolver práticas de articulação, mas mais com as colegas do 1º ciclo. Tento saber, às vezes, quais os temas que estão a trabalhar para que eu trabalhe o mesmo no inglês. Mas com as colegas do 2º ciclo, não, apenas articulamos atividades do PAA e vivo-as com alguma satisfação, embora sentindo por vezes pouca vontade da parte do segundo ciclo. Penso que ainda não há uma verdadeira ligação entre os professores de ambos os ciclos e, consequentemente, desconhecimento do trabalho realizado em cada ciclo. Essencialmente, nas reuniões de departamento e de grupo, a articulação concretiza-se planificando atividades para o PAA e que envolvem os diferentes ciclos. É nestas reuniões que se propõem atividades, mas é o Conselho pedagógico que depois as aprova ou não. Até acho que há mais articulação entre o pré e o 1º ciclo que entre os restantes. Talvez pela proximidade das escolas, não sei, ou até pela tradicional ligação entre ambos. A maior quebra, penso eu, é entre o 1º e o 2º ciclo. Aí é que tem sido mais difícil. Acho que é uma questão de cultura. Depois a questão dos horários e a distância entre escolas, a burocracia, os programas para cumprir… E ainda o facto de nós, inglês do 1º ciclo, termos de dar aulas em diferentes escolas, muitas mudanças ao longo do dia, muitas turmas e alunos…isso deixa-nos, também, sem grande predisposição para reuniões e trabalho colaborativo. Também o desconhecimento dos programas do outro ciclo. Muitos colegas não conhecem nem procuram conhecer.

Para mim, para conseguirmos uma articulação efetiva, real, total, penso que é preciso mudar ainda mais as mentalidades bem como a burocracia e organização de horários.

Paula **- Acha que no agrupamento se promovem estratégias de promoção da sequencialidade e da articulação entre ciclos? Considera-a importante para a transição entre ciclos?**

P2 –Sim, algumas, nomeadamente por parte dos elementos do grupo de inglês. Atividades relacionadas com as festividades e exposição de trabalhos. Também se promove a visita dos alunos do 4º ano à escola sede. Mas nada mais. A articulação curricular ao nível dos conteúdos entre os dois ciclos é importante porque permite um maior "conforto" para o aluno no momento da transição por isso acho importante para que a transição seja mais calma e segura. Não se partilham estratégias nem se reflete sobre as experiências.

Paula **- Na sua opinião como deve ser feita a Articulação Curricular do inglês no Ensino Básico**

P2 –Bem, na minha opinião, devia ser concretizada efetivamente, com a reunião dos professores dos dois ciclos para refletirem sobre os conteúdos a trabalhar ao longo do ano, irem acertando estratégias. Para isso é preciso que haja tempos previstos nos horários, que se promova o trabalho colaborativo, não apenas ao nível das atividades, mas principalmente ao nível dos conteúdos. Até penso que se podia aproveitar para que os colegas do inglês do 1º ciclo e os do 2º tivessem turmas nos dois ciclos de ensino. Assim também transmitiriam alguma segurança aos alunos, já as conheciam. E todas conheciam os dois ciclos. Ou até haver coadjuvação durante algum tempo, por exemplo no 3º período do 4º ano e no 1º período do 5º. Não sei se me fiz entender. Contemplar isso nos projetos educativos e PAA, criar grupos de trabalho para a articulação nas disciplinas, haver um tempo estabelecido, por período, para realização de trabalho de articulação vertical em cada disciplina.

Inquérito por Entrevista à Professora 3 de inglês do 2º Ciclo - <u>Entrevista 7</u>

Transcrição da entrevista à professora 3

Paula- Antes de mais, bom dia e muito obrigada por participar neste estudo.
Paula - Qual é a sua formação académica?
P3 – Mestrado.

Paula - Que grupo de recrutamento leciona?
P3 – 220

Paula - Qual é o seu tempo de serviço docente?
P3 - 10 anos

Paula - Qual é a sua idade?
P3- 37

Paula - Ocupa algum cargo no Agrupamento? Qual?
P3 – Sou professora de Inglês nº 2º Ciclo.

Paula -**O que entende por Articulação Curricular e qual a sua finalidade? Que importância tem para a transição dos alunos?**
P3 – É perceber o que é que o 2º ciclo irá trabalhar para que no 1º ciclo se dê uma orientação nesse sentido, para ser mais fácil para os professores do 2º ciclo continuarem com o trabalho. É colaborar e planificar, em conjunto, diferentes atividades para os dois ciclos para que os alunos obtenham bons resultados e incutir gosto nos alunos pela escola. A articulação curricular é muito importante, pois pode facilitar a integração dos alunos no novo ciclo, proporcionando um melhor conhecimento do ciclo seguinte ainda durante o ciclo anterior.

Paula -**Considera que a nível legislativo a Articulação Curricular está suficientemente explícita? Em que documentos?**
P3 – Não. Há referências à articulação entre ciclos em vários decretos lei, nos programas, nos projetos educativos, mas não há, explicitamente, referência à sua concretização real. Acho que é referida como importante, mas não é imposta.

Paula -**Costuma desenvolver práticas de articulação curricular? Quais os principais constrangimentos que tem sentido e como pensa que podem ser superados?**
P3 – Sim, tentando realizar atividades conjuntas entre os dois ciclos, com temas que sejam comuns, como é o caso das festividades, o Halloween, Valentine's Day, Christmas, Easter… Paritcipo ativamente nas reuniões dando sugestões, colaboro na concretização das atividades aprovadas.Até agora têm sido muito boas, embora nem todos os docentes estejam preparados para o fazerem. Implica tempo, disponibilidade e gosto pelo trabalho colaborativo. Penso que no 2 ciclo não tive qualquer problema, a articulação do inglês dentro do próprio currículo do 1 ciclo é que continua a ser uma batalha pela mudança que trouxe à monodocência e o trabalho que envolve. Há sempre a falta de tempo e os programas para cumprir. O Pior é conseguir que estas atividades decorram em conjunto porque as escolas do 1º ciclo estão muito distantes.

Paula -**Acha que no agrupamento se promovem estratégias de promoção da sequencialidade e da articulação entre ciclos no ensino do Inglês?**
P3 – Sim, penso que sim, porque nas reuniões tentamos encontrar atividades comuns para o PAA, o inglês do 1º ciclo está presente nas reuniões do grupo de inglês e do departamento de línguas, o que ajuda a articular. Depois compete ao Conselho Pedagógico e à direção a sua aprovação ou não.Mas acho que se podia fazer mais.

Paula -**Na sua opinião como deve ser feita a Articulação Curricular do inglês no Ensino Básico?**
P3 – Aumentando o crédito horário das próprias escolas. Mais autonomia e mais tempos específicos para a concretização dessa articulação e como já referi anteriormente, a coadjuvação.

Inquérito por Entrevista à Professora 4 de inglês do 1º Ciclo - <u>Entrevista 8</u>

Transcrição da entrevista à professora 4

Paula- Antes de mais, bom dia e muito obrigada por participar neste estudo.
P4 – Não tens o que agradecer.

Paula - Qual é a sua formação académica?
P4 – Eu possuo uma Licenciatura

Paula - Que grupo de recrutamento leciona?
P4 – No 220, Inglês do 2º Ciclo.

Paula - Qual é o seu tempo de serviço docente?
P4 – Já lá vão 11 anos

Paula - Qual é a sua idade?
P4 – 47

Paula - Ocupa algum cargo no Agrupamento? Qual?
P4 – Exerço a função de Professora de Inglês no 2º Ciclo. E já é muito…, não achas!!!

Paula -**O que entende por Articulação Curricular e qual a sua finalidade? Que importância tem para a transição dos alunos?**

P4 – É a articulação de conteúdos e estratégias. É conhecer os programas, articular o que há em comum, ou seja, aquilo que se dá nos diferentes ciclos e que é comum em todos. Há conteúdos que se trabalham ao longo dos diferentes ciclos e articular é trabalhar sobre eles e ver o que se pode evitar repetir. Apelar à procura de conhecimento, colaboração entre os professores tendo em conta as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória, procurar uma sequencialidade no ensino

No que respeita à transição, para mim, a Articulação Curricular é fundamental para a passagem serena entre ciclos. Se for concretizada contribui para que haja um fio condutor na aprendizagem, transmite sentido aos alunos, dá uma sequencialidade àquilo que os alunos estão a aprender. Para além disso, pode ajudar a uma melhor integração numa escola maior, com mais professores. Como no 1º Ciclo eles estão a maior parte do tempo com a mesma professora, se houver articulação, todos os professores do 2º ciclo poderão ajustar melhor as suas estratégias para facilitar a adaptação.

Paula -**Considera que a nível legislativo a Articulação Curricular está suficientemente explícita? Se sim, em que documentos? ***

P4 – Não, penso que não é muito explícita. Penso que os programas falam sobre articulação, mas não tenho a certeza. Sei que há legislação que aborda a articulação entre ciclos, mas não há diretrizes concretas quanto ao tempo e modo de a concretizar. Pelo menos nada que nos obrigue a articular efetivamente. Isto é, há orientações, mas não há obrigatoriedade, nenhum objetivo a cumprir, não sei se me fiz entender. Por isso é que a articulação é desenvolvida de diferentes formas nos diferentes agrupamentos. Não há linha comum.

Paula -**Costuma desenvolver práticas de Articulação Curricular vertical? Quais os principais constrangimentos que tem sentido e como pensa que podem ser superados?**

P4 - Insuficientes, sem dúvida. Se pensarmos no que é a articulação, as práticas são insuficientes. Tirando as reuniões de grupo e departamento, não há mais momentos em comum. Não há tempos previstos para essa articulação. Os programas para cumprir, as tarefas burocráticas não deixam muito tempo livre e isso, associada à falta de hábito de colaboração com o 1º ciclo, também contribui para uma insuficiente articulação. Penso que há mais articulação e colaboração entre o 2º e 3º ciclo. Partilham o mesmo espaço físico, estão mais perto uns dos outros e isso permite maior disponibilidade de tempo para colaborar com os colegas. As escolas do 1º Ciclo estão muito distantes. Só estamos juntos nas reuniões. Isso não ajuda. Na minha experiência a articulação é realizada através de atividades comuns, algumas, mas muitas ficam dentro de cada escola. Os alunos do 1º ciclo raramente estão em contacto com os outros, só na visita anual dos alunos do 4º ano para conhecerem a EB2/3.

Com a introdução do Inglês no 1º ciclo e a presença das colegas nas nossas reuniões, acho que já há mais aproximação e realizar atividades em comum, o Christmas, o St. Patricks, o Valentine's Day…embora decorram em espaços físicos diferentes. Além disso, participo nas reuniões, dou ideias para atividades. Tento sempre articular com as colegas de 1º ciclo para termos atividades em comum e até propor exposições de trabalhos de todos na escola sede. Precisávamos de menos burocracia e mais tempo.

Acho que devia haver reuniões calendarizadas entre todos os docentes do 1º e 2º ciclo, com alguma regularidade. Quando as turmas iniciam o 4º ano era muito importante que as professoras do 1º e 2º ciclo começassem logo a articular os conteúdos. Assim haveria ma maior perceção do que é trabalhado em cada ciclo e o que é necessário para o sucesso no ciclo seguinte e uma melhor transição. Talvez até coadjuvação coma as colegas do 1º ciclo e as do 5º ano.

No que respeita aos professores, o bom senso, disponibilidade para trabalho colaborativo e, acima de tudo, vontade em se desenvolver e saber mais. No que respeita à organização escolar, uma melhor planificação, contemplando tempos nos horários para essa articulação. Uma melhor orientação por parte da direção, criando mecanismos que facilitem essa articulação, porque a distância entre as escolas e a itinerância das professoras de inglês do 1º ciclo, juntamente com o elevado número de turmas dificultam a Articulação.

Paula -**Acha que no agrupamento se promovem estratégias de promoção da sequencialidade e da**

articulação entre ciclos no ensino do Inglês?

P4 – Algumas vezes, em atividades relacionadas com o Projeto Educativo e com o Plano Anual de Atividades. Mas articulação entre docentes na planificação de conteúdos, não. Apenas se promovem atividades comuns aos diferentes ciclos, relacionadas com algumas festividades, como o Halloween ou o Christmas. Mas planificar conteúdos para sequencialidade, isso não. A articulação está referenciada no Projeto educativo, mas…. Apenas a realização das reuniões periódicas de grupo e departamento.

Ou seja, penso que são insuficientes. Como já disse, apenas se concretizam algumas atividades, da iniciativa e pesquisa feita pelos docentes e discutidas nas reuniões de grupo ou departamento, mas compete ao Conselho Pedagógico e à Direção a decisão de aprovação ou não, ou seja, de como concretizar a articulação. no âmbito do inglês devido à sua introdução no 1º ciclo, também se articula com ele. No que respeita às outras áreas, acho até que a única articulação ocorre com a visita dos alunos do 4º ano à escola sede, no final de cada ano letivo. Nunca ouvi falar em atividades para o Português ou História, por exemplo. Desconheço reuniões entre o 1º e 2º ciclo ao longo do ano. No que respeita aos professores, apenas ocorre uma reunião no final do ao letivo para se falar da turma, no geral e salientar aspetos mais importantes relacionados com as aprendizagens ou comportamentos