



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ARTICULAÇÃO NO ENSINO BÁSICO

ESTUDO DE CASO

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação

Administração e Organização Escolar

Manuel Vítor Gonçalves Leite

Orientador:

Professor Doutor Joaquim Machado

Braga, 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ARTICULAÇÃO NO ENSINO BÁSICO

ESTUDO DE CASO

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação

Administração e Organização Escolar

Manuel Vítor Gonçalves Leite

Orientador:

Professor Doutor Joaquim Machado

Braga, 2013

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero manifestar o meu reconhecimento muito especial ao meu orientador científico da Universidade Católica Portuguesa, Professor Doutor Joaquim Machado, pelo profissionalismo, orientação, disponibilidade, encorajamento e amizade que demonstrou ao longo do Mestrado.

Ao Professor Doutor António Fernandes, enquanto Coordenador e docente do Mestrado em Organização e Administração Escolar, pela sua frontalidade, rigor científico e orientação académica.

À Diretora do Agrupamento de Escolas João de Meira e aos colegas entrevistados a disponibilidade e gentileza que me concederam na realização deste trabalho.

Aos meus colegas do curso de Mestrado o apoio e o privilégio do seu companheirismo

Por último mas, no meu coração:

À Helena, grande responsável pela realização deste projeto, pelo amor e compreensão que sempre manifestou, pela colaboração e reflexões académicas persistentes e por ter partilhado comigo momentos de angústia e alegria na concretização desta investigação.

Aos meus filhos Vítor Henrique e Nuno Henrique pelas muitas horas que foram privados da minha presença.

Resumo

O presente estudo focaliza-se no estudo da articulação desenvolvida num Agrupamento Vertical de Escolas e visa compreender a forma como os docentes do Agrupamento percebem a articulação curricular, pedagógica e organizacional.

Optámos por um estudo de caso de carácter qualitativo e descritivo. A recolha de dados foi feita através de doze entrevistas e pesquisa documental. Foi nosso objectivo perceber como é que, no ensino básico, os professores perspetivam a articulação horizontal, procurando distinguir as formas de articulação horizontal existentes, bem como compreender como se desenvolve a articulação vertical no agrupamento, identificando cumulativamente práticas de transição entre níveis e ciclos de ensino, de modo a contribuir para o conhecimento das práticas de articulação no contexto escolar.

Deparamo-nos com concepções diferentes e práticas diversas de articulação, entendendo os professores que a articulação é importante para garantir a sequencialidade do percurso escolar dos alunos e para rentabilizar o trabalho docente.

Palavras-chave: ensino básico, sequencialidade, gradualidade, transição, articulação.

Abstract

The present study focuses on the research on the articulation developed in a Vertical tutor group of Schools and seeks to understand how the teachers of this tutor group perceive the curriculum, pedagogical and organizational articulation.

We chose a qualitative and descriptive case study. The collecting of data was made through twelve interviews and documentary research. It was our goal to understand how teachers see the horizontal articulation (in elementary school), trying to distinguish the different existing ones, how it develops in the vertical tutor group of schools, identifying cumulatively practices of transition between levels and stages of teaching, contributing thereby to the knowledge of articulation practices in the school context.

We face different conceptions as well as diverse articulation practices, and teachers do understand that articulation is important to ensure the sequentiality of the students' school career and to make the most out of teachers' work.

Keywords: elementary school, sequentiality, gradualness, transition, articulation.

Para compreender a complexidade humana, ou seja, todos os diferentes aspectos da realidade humana, não devemos apenas colocá-los lado a lado como peças isoladas de um “quebra-cabeça”, mas precisamos saber juntá-los.

Edgar Morin

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I – SABERES ESCOLARES E INTEGRAÇÃO NO ENSINO	8
1. Na origem está a disciplina.....	9
2. Multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.....	11
3. A integração curricular.....	15
3.1. O Âmbito da integração.....	15
3.2. O alcance da integração.....	17
3.3. Intensidade da Integração.....	18
3.4. Princípios subjacentes às situações de ensino integrado.....	20
3.5. Níveis de realização da integração.....	21
3.6. Vias de integração.....	23
3.7. Modalidades de integração.....	24
3.8. Duração da experiência de integração.....	25
3.9. Origem da experiência de integração.....	26
3.10. Enquadramento da experiência de integração.....	27
CAPITULO II – UNIDADE E ARTICULAÇÃO	28
1. A unidade organizativa.....	28
2. Apreciações críticas sobre a constituição dos agrupamentos.....	34
3. Articulação Curricular.....	39
CAPITULO III – TRANSIÇÃO, GRADUALIDADE, E SEQUENCIALIDADE ..	45
1. A transição entre níveis e ciclos de ensino.....	45
2. A transição no processo de escolarização e (des)vinculação.....	48
3. Graduação, sequencialidade e (des)continuidades.....	50
4. As transições na passagem de ciclo de escolaridade.....	53
5. Os fracassos na transição escolar.....	55
6. Estrutura sequencial do ensino.....	58
7. Gradualidade e sequencialidade do ensino e agrupamento de escolas.....	59

8. Articulação, continuidade e sequencialidade.....	64
9. Articulação Pedagógica e colaboração docente.....	68

CAPITULO IV – METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO

ESTUDO.....	73
1. Metodologia da Investigação.....	74
1.1 - Investigação qualitativa.....	75
1.2. Estudo de caso.....	76
2. Técnica de recolha de dados.....	76
2.1. A entrevista.....	77
2.2. Pesquisa documental.....	80
3. Análise de conteúdo.....	82
4. Contextualização do estudo.....	83
5. Problemática da investigação.....	84
6. Limites de Estudo.....	86

CAPÍTULO V – A ARTICULAÇÃO NOS DOCUMENTOS E ESTRUTURAS

DO AGRUPAMENTO.....	87
1. Documentos de orientação pedagógica e curricular.....	87
2. A articulação no Projeto Educativo do Agrupamento (2007-2010).....	90
3. A articulação no Projeto Curricular de Agrupamento.....	91
4. A articulação no Plano Anual de Atividades (PAA) -2009-2010.....	93
5. Articulação nos Projetos Curriculares de Turma (PCTs).....	95
6. A articulação no Regulamento Interno do Agrupamento.....	98
7. A articulação no relatório de autoavaliação do Agrupamento.....	98
8. A articulação na avaliação da Inspeção-geral da Educação (IGE).....	100
9. A articulação no «Projeto de Intervenção» da Diretora do Agrupamento.....	100
10. Equipa de articulação da Escola.....	101
10.1 - Articulação horizontal.....	102
10.2 - Articulação Vertical.....	102
11. A articulação nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.....	103
11.1. Articulação nas Atas do Conselho Pedagógico.....	105
11.1.1. Articulação horizontal e vertical.....	105
11.1.2. Articulação como ponto débil.....	105

11.1.3. O papel dos Departamentos Curriculares no desenvolvimento da articulação.....	106
11.1.4. Articulação, integração e sequencialidade.....	106
11.2. Articulação nas Atas de Coordenação de Diretores de Turma.....	107
11.3. Articulação nas Atas dos Departamentos Curriculares da escola.....	108
11.3.1. Departamento Científico-Natural.....	108
11.3.2. Departamento e subdepartamentos de Ciências Sociais e Humanas (DCSH).....	111
11.3.3. Departamento e subdepartamentos de Línguas (DL).....	112
11.3.4. Departamento de Expressões (DE).....	115
CAPÍTULO VI – A PERSPETIVA DOS PROFESSORES.....	116
1. Articulação horizontal.....	116
2. Formas de Articulação horizontal.....	121
3. Articulação vertical.....	125
4. Práticas de transição entre níveis e ciclos de ensino.....	129
5. Fontes e efeitos da transição entre meios educativos.....	132
6. Ações para facilitar a transição.....	134
CONCLUSÃO.....	138
Bibliografia.....	147

Índice quadros

Quadro 1 – Domínio 2 – Prestação do serviço educativo.....	44
Quadro 2 – A cultura da escola primária e da escola secundária.....	57
Quadro 3 – Ações de articulação.....	98
Quadro 4 – Articulações curriculares nos PCT(s) do 3.ºCiclo do Ensino Básico – 7º ano.....	100
Quadro 5 – Articulações curriculares nos PCT(s) do 3.ºCiclo do Ensino Básico – 8º ano.....	101
Quadro 6 – N.º de articulações curriculares nos PCT(s) do 3.ºCiclo do Ensino Básico – 9º ano.....	101
Quadro 7 – Totais de articulações curriculares nos PCT(s) do 3.ºCiclo do Ensino Básico.....	102

INTRODUÇÃO

A escolha do tema *Articulação no ensino básico* advém, por um lado, da necessidade de se conhecer o decretado em sucessivas vagas legislativas no âmbito das políticas de organização territorial com vista a garantir um percurso sequencial e articulado dos alunos e, por outro, estudar o impacto destas na prática de um Agrupamento de Escolas. Neste estudo aduz-se a realidade evidente dos efeitos da transição entre ciclos. Assiste-se atualmente a uma maior prestação de contas do serviço educativo prestado pela escola ao mesmo tempo que se exige que esta garanta a qualidade de ensino tornando-a cada vez mais responsável, apelando a uma maior avaliação das práticas educativas, nomeadamente no âmbito da articulação e sequencialidade curricular, pedagógica e organizacional.

Apesar das medidas tomadas no sentido de promover a criação de uma unidade global do ensino básico de 9 anos, organizado em ciclos com articulação e sequencialidade progressiva (conforme as intenções proferidas na Lei de Bases do Sistema Educativo), os documentos curriculares e em particular os programas revelam uma falta de articulação entre o 1º Ciclo e os ciclos seguintes. As políticas curriculares centradas no Ensino Básico de 9 anos mostram a existência de um Ensino Básico marcado por uma linha de descontinuidade. A análise das políticas curriculares demonstra a dificuldade em pensar o Ensino Básico como um todo do 1º ao 9º ano de escolaridade. As intenções expressas na Lei de Bases parecem dissipar-se à medida que nos aproximamos dos territórios das escolas e das salas de aula, onde irrompem lógicas diferenciadas que configuram o currículo do Ensino Básico (Brites Ferreira, 2001: 312).

De facto, das escolas básicas, secundárias e superiores chegam sinais de que um número significativo de alunos se perde à entrada de cada ciclo de ensino. Uma exploração das estatísticas oficiais do sistema educativo português mostra que a retenção de ano continua a aplicar-se a uma percentagem muito considerável dos alunos portugueses — apesar da ideia comum de que “agora toda a gente passa” — e aumenta sempre de intensidade no primeiro ano de cada ciclo de escolaridade. O fenómeno é visível já no 2º ano e no 5º ano, primeiro do 2º ciclo, mas atinge proporções maiores no 7º e 10º anos de escolaridade, início do 3º ciclo e do ensino secundário, respetivamente (Abrantes, 2008b: 9).

A transição dos alunos entre ciclos de ensino tende a ser palco privilegiado destes processos (conflituais) de negociação da realidade, tanto a nível institucional (construção dos projetos educativos e curriculares, elaboração do regulamento interno, eleição dos cargos, etc.) como a nível da interação quotidiana, entre professores, alunos e famílias. A necessidade de um trabalho mais sistemático de colaboração entre os vários ciclos de ensino é enunciada, em diferentes contextos e por distintos atores, mas vai-se adiando, perante as urgências do quotidiano e as referidas resistências, muitas vezes, consumadas através da passividade (Abrantes, 2008b: 52).

A nível nacional o relatório da Avaliação das Escolas IGE (2008-2009:35) refere que os fatores de articulação e sequencialidade apresentam um elevado número de pontos fracos destacando-se as referências a debilidades na articulação curricular e na sequência das aprendizagens. Nas 209 escolas avaliadas pela IGE alguns exemplos da atribuição de pontos fracos referem-se “a articulação inexistente entre a educação pré-escolar e o primeiro ano e entre este e os segundos e terceiros anos dificulta a sequencialidade das aprendizagens, traduzida em elevadas taxas de retenção nos 5º e 7º anos; a fraca articulação entre os estabelecimentos de ensino e entre os departamentos que não assegura a sequencialidade das aprendizagens e impede o desenvolvimento de projetos comuns; a articulação insuficiente, na generalidade, entre os docentes titulares de turma do primeiro ciclo do ensino básico e os responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular, o que compromete a qualidade das mesmas”. Em contrapartida, em 83 escolas a atribuição de pontos fortes devem-se à existência de “articulação entre a educação pré-escolar, 1º e 2º ciclo, com sequência no sucesso educativo dos alunos; o trabalho consistente desenvolvido pelo conselho de docentes e departamentos curriculares, com vista a garantir a articulação e sequencialidade das aprendizagens; a orientação vocacional e profissional é assegurada, com reflexos nas escolhas dos jovens e apoio às famílias”.

Brites Ferreira (2001: 319), considera que perspetivar a Educação Básica como um processo de formação ao longo da vida requer uma reorganização curricular, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que assegure maior qualidade das aprendizagens, sem quebra de identidades e objetivos. Ainda neste ponto, seria crucial atender-se à continuidade educativa que se produz “*intercâmbio entre as partes conectadas, ambas comunicam, interagem e se modificam mutuamente*” (ZABALZA, 2004: 10) numa linha de ação condutora de ligação das fases anteriores às posteriores. A continuidade educativa faz sentido na medida em que mune os estabelecimentos de

ensino de uma base organizacional estável e segura no processo formativo dos alunos, e minimiza o impacto dos processos de transição entre níveis.

Foi neste contexto que consideramos essencial situar este tema de acordo com vários capítulos, designadamente saberes escolares e integração do ensino; unidade e articulação; e transição, gradualidade, e sequencialidade. Tivemos como aspiração elaborar um estudo de caso, segundo a investigação qualitativa. A recolha de dados foi feita através de entrevistas e análise documental. Temos consciência que não poderíamos obter dados objetivos se a articulação é feita ou não, mas sim tentamos compreender de como esta se desenvolve nesta escola. De acordo com os resultados obtidos deste estudo, seria vantajoso a escola sentir a necessidade de refletir sobre os mesmos no sentido de haver um fio condutor, entre o que se faz e não está registado, e o que está registado e não se faz, e ainda, sendo uma realidade decretada, o quão difícil é ser praticada.

CAPÍTULO I

SABERES ESCOLARES E INTEGRAÇÃO DO ENSINO

Os professores por sua iniciativa, têm vindo a realizar, com progressiva frequência, experiências/práticas de ensino que visam alguma integração dos saberes disciplinares e envolvem algum tipo de trabalho de colaboração entre duas ou mais disciplinas. Na maior parte dos casos, o trabalho efetivamente realizado fica muito aquém do que se pode e deve entender por ensino interdisciplinar, não ultrapassando muitas vezes, o nível da simples animação sociocultural. Isto deve-se, muito mais às imensas dificuldades encontradas, aos óbices que a instituição escolar coloca a qualquer tipo de trabalho que ponha em causa a sua rígida estrutura disciplinar (disciplinarização institucionalizada), do que à boa vontade, ao entusiasmo e à dedicação com que os professores se entregam a esse tipo de experiências. Para o efeito, os docentes experienciam modelos nas suas aulas ou fora delas, em espaços inventados em escolas quase sempre lotadas, em tempos roubados à lecionação de programas grandes demais, em horas extraordinárias de horários já de si sobrecarregados.

Sendo “os exemplos (...) muitos e diversos,” Olga Pombo destaca duas situações concretas:

Os exemplos são muitos e muito diversos. Dois professores trocam entre si impressões sobre as suas aulas, relativas, por exemplo, a uma turma que tenham em comum e, rapidamente, reconhecem as múltiplas vantagens que poderiam decorrer de uma estreita colaboração na lecionação de matérias afins constantes dos seus respetivos programas; surge um projeto vago, nebuloso, de contornos indefinidos, e logo a palavra interdisciplinaridade aparecerá como suscetível de o designar. Um grupo de professores reúne-se por razões institucionais, enquanto conselho de turma, grupo disciplinar ou conselho pedagógico, ou simplesmente de forma espontânea, interessado em fugir à rotina, em trocar experiências e pontos de vista. Em breve surgirá o projeto, logo qualificado de interdisciplinar, de «fazer alguma coisa em conjunto», projeto esse que, conforme os casos, poderá dar origem a um trabalho superficial ou de excepcional qualidade (1994: 2-3).

Para Pombo “há uma família de quatro elementos que se apresentam como mais ou menos equivalentes – *pluridisciplinaridade*, *multidisciplinaridade*, *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade* sendo que “as suas fronteiras não estão estabelecidas, nem para aqueles que as usam, nem para aqueles que as estudam, nem para aqueles que as procuram definir (2004: 2).” Existe algo de enigmático nesta família de palavras pois umas vezes são usadas umas, outras vezes outras. Há docentes que gostam mais de aplicar uma e a usam em todas as circunstâncias, outros mais de outras.

Como se fosse uma questão de gostar ou não gostar. Mas é assim, que as coisas usualmente funcionam.

1- Na origem está a disciplina

A Disciplinaridade permite-nos o exercício da Pluridisciplinaridade, também chamada Multidisciplinaridade, que diz respeito ao estudo de um objeto de uma única disciplina por diversas disciplinas ao mesmo tempo e da Interdisciplinaridade que diz respeito à transferência de métodos e conceitos de uma disciplina a outra. A Transdisciplinaridade¹ engloba e transcende o que passa por todas as disciplinas, reconhecendo o desconhecido e o inesgotável que estão presentes em todas elas, procurando encontrar seus pontos de interseção e um vetor comum.² No relatório da UNESCO da “Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” é dada muita ênfase aos quatro pilares de um novo tipo de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Nesse contexto, a abordagem transdisciplinar apresenta uma contribuição importante para o advento de um novo tipo de educação. Na visão transdisciplinar, há uma transrelação que liga os quatro pilares do novo sistema de educação e que tem sua origem na nossa própria constituição enquanto seres humanos. Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes. A cultura geral, enquanto abertura de outras linguagens e outros conhecimentos permite, antes de tudo, comunicar-se. Fechado na sua própria ciência, o especialista corre o risco de se desinteressar pelo o que fazem os outros. Sentirá dificuldade em cooperar, quaisquer que sejam as circunstâncias. Por outro lado, a formação cultural, cimento das sociedades no tempo e no espaço, implica a abertura a outros campos do conhecimento, e deste modo, podem operar-se fecundas sinergias entre as disciplinas. Especialmente em matéria de pesquisa, determinados avanços do conhecimento dá-se nos pontos de interseção das diversas áreas disciplinares.

Para Olga Pombo, devemos começar por reconhecer que as palavras multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, têm a mesma origem – a palavra *disciplina*. Isso permite aduzir que todas elas tratam de qualquer coisa que tem a ver com as disciplinas.

¹ A palavra Transdisciplinaridade foi usada pela primeira vez em 1970, pelo psicólogo suíço, Jean Piaget, quando, num colóquio sobre Interdisciplinaridade, disse: “...esta etapa deverá posteriormente ser sucedida por uma etapa superior transdisciplinar”.

² Citação de Andre Bourguignon em sua palestra *De la Pluridisciplinarité a la Transdisciplinarité* proferida no Congresso de Locarno, Suíça, - de 30 de abril a 2 maio de 1997. A. Bourguignon é Professor honorário de Psiquiatria da Faculdade de Medicina de Créteil e codiretor da publicação das obras completas de Freud em francês.

Disciplinas que pretendem juntar-se: multi, pluri, “a ideia é a mesma: juntar muitas, pô-las ao lado uma das outras. Ou então articular, pô-las inter, em inter-relação, estabelecer entre elas uma ação recíproca. O sufixo trans supõe um ir além, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina.” Admitimos então que há qualquer coisa que atravessa a pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. “Que essa qualquer coisa é, em todos os casos, uma tentativa de romper o caráter estanque das disciplinas.” Essa tentativa faz-se em diferentes níveis, em diferentes graus. O primeiro é o nível da justaposição em que as várias disciplinas estão simplesmente ao lado umas das outras, tocando-se mas não interagindo. Num segundo nível, as disciplinas comunicam-se, confrontam-se e discutem as suas perspectivas, estabelecendo uma interação mais ou menos forte. Num terceiro nível, transpõem as barreiras que as afastavam, fundem-se numa outra coisa que as *transcende* a todas. Há, portanto, “uma espécie de *continuum* de desenvolvimento entre alguma coisa que é de menos – a simples justaposição – e qualquer coisa que é de mais – a ultrapassagem e a fusão – a interdisciplinaridade designaria o espaço intermédio, a posição intercalar” (2004: 5-6).

No estabelecimento de um acordo terminológico e conceptual relativamente à interdisciplinaridade tem-se, portanto, como condição prévia a qualquer acordo o facto de o conceito de interdisciplinaridade fazer parte de uma ampla família de vocábulos ligados entre si pelo termo originante disciplina.

Daqui se pode inferir que (...) a *interdisciplinaridade*, a *multidisciplinaridade*, a *pluridisciplinaridade*, a *transdisciplinaridade*, e todos os outros conceitos congéneres têm em comum o facto de designarem diferentes modos de relação e articulação entre disciplinas. Todos estes conceitos comportam uma dupla vertente – digamos epistemológica e pedagógica – na medida em que a palavra disciplina, sua raiz comum, tanto se aplica às disciplinas científicas (ramos do saber) como às disciplinas escolares (entidades curriculares) (Pombo, Levy & Guimarães, 1994: 11).

Os conceitos de pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, enquanto conceitos caracterizadores de diversificadas práticas de ensino, devem ser entendidos como momentos de um mesmo contínuo: o processo progressivo de integração disciplinar (ou ensino integrado), isto é, de qualquer forma de ensino que estabeleça uma qualquer articulação entre duas ou mais disciplinas. A pluridisciplinaridade seria o pólo mínimo da integração disciplinar, a transdisciplinaridade o pólo máximo e a interdisciplinaridade o conjunto das múltiplas variações possíveis entre os dois extremos.

A proposta terminológica constrói-se no respeito pelas indicações semânticas que as palavras em uso carregam consigo. Os diversos conceitos em apreço, são construções com base na diferente prefixação da palavra *disciplinaridade*. Assim, o prefixo ‘*inter*’ explica a centralidade e carácter intermédio do conceito de interdisciplinaridade, como frisa Gusdorf (1990 *ap. Pombo et al.*: 12).” “o prefixo ‘*inter*’ não indica apenas uma pluralidade, uma justaposição; evoca também um espaço comum, um fator de coesão entre saberes diferentes.

Os prefixos *pluri* (vários) e *multi* (muitos) chamam a atenção para a diversidade e quantidade das disciplinas em jogo. O prefixo *trans* (para além de), avoca a passagem qualitativa a um estágio superior de **articulação disciplinar** (Pombo *et al.*, 1994: 12).

2- Multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade

No campo da investigação diz-se que há *multidisciplinaridade* quando, para realizar uma pesquisa determinada, se faz apelo ao *contributo de diferentes disciplinas*, tratando-se, contudo, de uma colaboração fortemente localizada e limitada quanto ao alcance: os interesses próprios da cada uma das disciplinas implicadas não sofrem qualquer alteração, conservando-se uma completa autonomia dos seus métodos bem, como dos seus próprios objetos particulares (Carvalho, 1988: 93). De facto, é o objeto que atravessa as várias disciplinas.

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa a «*transversalidade*» é definida como o “carácter do que atravessa ou está colocado perpendicular ou transversalmente” e “carácter do que é colateral, do que não é em linha reta”. Não nos dispersando do nosso objetivo, o de fazer uma aproximação aos conceitos atrás já apontados, observemos que Ramiro Marques entende a transversalidade como “uma forma de organizar e gerir o currículo em torno de competências e saberes multidisciplinares, centrados em projetos que atravessam várias áreas curriculares, exigindo o contributo de equipas docentes” (2007: 1). Em vez da tradicional dispersão curricular pelas disciplinas, opta-se por uma organização do currículo em torno de clusters de saberes e competências. Uma tal organização pressupõe a criação de equipas docentes e uma organização curricular em torno de projetos transdisciplinares. Exige, também, novos modos de ensinar e novos modos de avaliar.

A pluridisciplinaridade implica a associação mínima entre duas ou mais disciplinas. Essa associação não exige alterações na forma e organização do ensino, mas supõe algum esforço de coordenação entre professores dessas disciplinas. Esse esforço poderá traduzir-se numa simples organização temporal (sequencialidade ou simultaneidade) do processo de ensino/aprendizagem de determinados conteúdos programáticos, no pôr em presença das disciplinas em jogo quando do tratamento didático de um tópico comum, na colaboração com vista à recolha de informações provenientes das disciplinas envolvidas ou à análise conjunta de um mesmo objeto, no encontro pontual para a resolução de um problema concreto (Pombo *et al.*, 1994: 12). A este propósito, Nicolescu Basarab, sustenta que a pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo.

Por exemplo:

Um quadro de Giotto pode ser estudado pela ótica da história da arte, em conjunto com a da física, da química, da história das religiões, da história da Europa e da geometria. Ou ainda, a filosofia marxista pode ser estudada pelas óticas conjugadas da filosofia, da física, da economia, da psicanálise ou da literatura. Com isso, o objeto sairá assim enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas. O conhecimento do objeto em sua própria disciplina é aprofundado por uma fecunda contribuição pluridisciplinar. A pesquisa pluridisciplinar traz um *algo a mais* à disciplina em questão (a história da arte ou a filosofia, em nossos exemplos), porém este “algo a mais” está a serviço apenas desta mesma disciplina (2000a:10).

Podemos desta forma concluir que a abordagem pluridisciplinar transpõe as disciplinas, mas sua finalidade contínua insere-se na estrutura da investigação disciplinar. De acordo com Nicolescu (2000a: 11) a interdisciplinaridade tem uma pretensão diferente da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Nicolescu distingue três graus de interdisciplinaridade:

- *um grau de aplicação*. Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer;
- *um grau epistemológico*. Por exemplo, a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia do direito;
- *um grau de geração de novas disciplinas*. Por exemplo, a transferência dos métodos da matemática para o campo da física gerou a física matemática; os da física de partículas para a astrofísica, a cosmologia quântica; os da matemática para os fenómenos meteorológicos ou para os da bolsa, a teoria do caos; os da informática para a arte, a arte informática (2000a:11).

Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar. A

Interdisciplinaridade diz respeito a duas ou mais disciplinas ou Áreas do conhecimento. Na sua conceptualização, “há uma coordenação mais acentuada que permite a existência de uma intercomunicação efetiva, o que tem como consequência e como pressuposto adaptações com caráter de continuidade – e devidamente planificadas – nos métodos das várias disciplinas envolvidas. O objetivo comum torna-se um subobjeto para todas elas” (Carvalho, 1988: 93).

Pombo *et al* atestam que deve entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum. A interdisciplinaridade implica, pois, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e pressupõe desde logo, um trabalho continuado de estreita cooperação dos professores envolvidos. Conforme os casos e os níveis de integração ambicionados, ela pode manifestar-se numa multiplicidade muito alargada de possibilidades: “transposição de conceitos, terminologias, tipos de discurso e argumentação, cooperação metodológica e instrumental, transferência de conteúdos, problemas, resultados, exemplos, aplicações, entre outros (1994:13).”³ A este propósito, Roldão (1999: 44) diz que “criar uma cultura interdisciplinar na escola não passa por opô-la às disciplinas, mas por organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo.” Estruturar a vida da instituição e a prática curricular e organizativa com base na concretização de lógicas de trabalho colaborativo (quer no plano disciplinar, quer no plano interdisciplinar) parece indispensável para romper uma lógica fragmentária instituída que não facilita a formação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento, onde a alfabetização científica é uma necessidade crescente para a compreensão da complexidade do real.

Como refere Nicolescu Basarab, “o ponto de vista transdisciplinar permite-nos considerar uma realidade multidimensional, estruturada em muitos níveis, substituindo a realidade do pensamento clássico de um único nível, unidimensional” (2000b: 129).

No âmbito da transdisciplinaridade, alcança-se já um método comum que procura satisfazer prioritariamente as exigências específicas de um novo objeto.

Anuncia-se e realiza-se emergência de uma nova disciplina, de uma nova ciência, sem que isso aniquile os seus diferenciáveis matizes constituintes. Por isso, para

³ Sobre este conceito, transcreve-se as definições de René Thom (1990): «transferência de problemática, conceitos e métodos de uma disciplina para outra» e, sobretudo, a de Resweber da qual nos permitimos salientar o seguinte: «a interdisciplinaridade(...) revela de que modo a identidade do objeto de estudo se complexifica através dos diferentes métodos das várias disciplinas e explicita a sua problematicidade e mútua relatividade» (citados por Pombo & Levy (1994:13).

Maturana (2000: 79), uma das boas coisas da transdisciplinaridade é que não podemos ser acusados de pisar onde não devemos pisar quando falamos de coisas que não pertencem à nossa própria disciplina. Assim, estaremos a cruzar fronteiras livremente, sem sermos acusados de transgressão, apesar de podermos ser acusados de estar enganados, o que é diferente. Dando o exemplo das Ciências da Educação, escreve Adalberto Dias de Carvalho que a ideia de transdisciplinaridade traduz, de uma maneira exata, a sua heterogeneidade constitutiva embora, no caso desta ciência a multiplicidade das suas vertentes se submeta, à unidade complexa do seu objeto. Este não é mais um simples objeto – ou subobjeto – comum, ele é antes o objeto único de uma única ciência (Carvalho, 1988: 93).

Por sua vez, Pombo *et al* assinalam a transdisciplinaridade como o nível máximo de integração disciplinar que seria possível alcançar num sistema de ensino:

[Significa] a **unificação** de duas ou mais disciplinas tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um setor mais ou menos alargado do saber. Trata-se de uma *forma extrema de integração disciplinar*, impossível nas circunstâncias atuais da nossa prática docente: rompendo as fronteiras entre as disciplinas envolvidas, ela implicaria profundas alterações no regime de ensino e na organização da escola e suporia uma prévia integração dos programas curriculares, tanto a nível horizontal como vertical (1994: 13).

A propósito da «*inter, multi e transdisciplinaridade*», afirma Edgar Morin,:

As palavras importam muito e, ao mesmo tempo, pouco. No caso de multi, inter e transdisciplinaridade, cada um desses termos tem uma contribuição a dar, mas nenhum se basta. O importante mesmo é a atitude epistemológica. A interdisciplinaridade junta disciplinas diferentes; a multidisciplinaridade, articula-as; só a transdisciplinaridade, porém, supera a particularidade, conjuga os saberes e faz com que aportes diferentes trabalhem por um mesmo fim (*apud* Silva, 2007: 33).

A inter e a multidisciplinaridade, segundo Morin, são importantes, mas podem ser utilizadas de modo simplificador. Para haver transdisciplinaridade, no entanto, é preciso complexidade. Por outras palavras, a transdisciplinaridade implica a passagem do simples ao complexo.

Morin (2007: 24) acrescenta que é necessário e útil fazer pesquisas interdisciplinares. Se elas são bem feitas é possível que aconteça o enriquecimento e a abertura de espíritos de diferentes disciplinas. Por exemplo, em França, sociólogos rurais, estudando problemas dos camponeses, abriram-se para questões ecológicas da biosfera e do meio ambiente. Em suma, é um caminho útil. Mas o que é muito mais importante, refere ele, é multidisciplinaridade, ou seja, a união de diferentes disciplinas num conjunto coerente, que leva por si mesma à transdisciplinaridade. No seguimento,

Nicolescu aponta a transdisciplinaridade, como àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. “O seu objetivo é *a compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (2000a: 11).

3- A integração curricular

Pombo *et al.* (1994:32) sugerem dez categorias de análise que tipificam quaisquer situações de ensino que visem alguma articulação dos saberes disciplinares: *Âmbito da integração*; *Alcance da integração*; *Intensidade da integração*; *Perspetiva integradora*; *Nível de realização da integração*; *Via de integração*; *Modalidade de integração*; *Duração da experiência de integração*; *Origem da experiência de integração* e *Enquadramento da experiência de integração*. As quatro primeiras categorias são respeitantes ao número e natureza das disciplinas envolvidas, ao grau de integração disciplinar e aos pressupostos teóricos e metodológicos da atividade integradora. As demais categorias, incidem fundamentalmente sobre diversos modos de realização de ensino integrado.

3.1 - O Âmbito da integração

A categoria *Âmbito da integração* refere-se ao número de disciplinas envolvidas numa situação de ensino integrado. Conforme os casos, o número de disciplinas a integrar poderá ser de duas, três ou mais disciplinas até ao caso limite em que se pretendem integrar todas as disciplinas de um determinado ano escolar. A sua plena realização exigiria que, previamente, houvesse a possibilidade de reunir uma série de condições que ultrapassam as competências e a margem de manobra dos professores (tais como a articulação horizontal dos programas, a flexibilidade de horários dos professores, a existência de espaços escolares disponíveis, etc.). Importa, pois, esclarecer que, segundo os autores, não é de modo nenhum necessário englobar todas as disciplinas de um ano escolar para que se realize uma experiência de ensino integrado, uma vez que a integração pode-se fazer com apenas duas ou três disciplinas (Pombo *et al.*, 1994:32).

O número de disciplinas envolvidas ou a envolver numa experiência de integração depende das circunstâncias em que esta é levada a cabo. Se a experiência corresponde a uma planificação estruturada, o número de disciplinas a integrar,

pressupõe um quadro teórico previamente estabelecido, dos objetivos que a experiência pretende atingir, das atividades que se pretendem realizar. Mas esse número de disciplinas envolvidas pode, depender essencialmente do interesse ou da simples disponibilidade dos professores das diferentes disciplinas que, por razões múltiplas, se propõem ou oferecem para colaborar num trabalho conjunto. Nesta situação, a integração aparece mais como resultante de um desejo de colaboração de um conjunto de professores do que de um “projeto de integração curricular coerente” (Pombo *et al.*, 1994:33; Bean, 2000: 42).

Em qualquer dos casos, é também verdade que o número de disciplinas que se pretende integrar determina, em grande medida, a própria conceção e realização da experiência, assim como a sua avaliação. É sem dúvida muito diferente ter como problema a integração de duas disciplinas ou tentar integrar todas as disciplinas de um ano curricular. Ainda que, em geral, a integração de duas ou mais disciplinas seja feita através de um trabalho de colaboração entre os professores dessas disciplinas, é ainda concebível que, a integração possa ser levada a cabo por um só professor a quem caberia fazer convergir, sobre um dado assunto, um certo número de conhecimentos ou procedimentos metodológicos tradicionalmente associados com outras disciplinas. Pombo *et al* referem exemplos de integração de conhecimentos de diferentes disciplinas:

O caso do professor de Física ao querer enriquecer, por exemplo, o ensino da ótica integrando conhecimentos de fotografia, história de arte, etc. Ou o caso do professor de Matemática que faz apelo a conhecimentos e situações trabalhados em outras áreas científicas e não científicas – da Física, da Química, da Geografia, da Arte – quer como fonte de conhecimentos matemáticos, quer como domínio de aplicação destes conhecimentos (a este respeito, e apenas como ilustração, são já clássicos os exemplos da noção de derivada associada à noção de velocidade de um móvel em física ou de uma reação em Química; das razões e proporções associadas às escalas em Geografia; das transformações geométricas associadas a atividades e objetos artísticos). Em certo sentido, este tipo de integração é inevitável, ou, pelo menos, característico de um ensino minimamente rico e motivante. Seja, ainda, o caso do professor de Física ou de Química que, necessariamente, terá de fazer apelo a conhecimentos de Matemática. E, no caso do ensino da História, não será elementar apelar para conhecimentos de Geografia? (1994:33).

Assim sendo, podemos mesmo ir mais longe e perguntarmo-nos se uma disciplina pode ser de tal modo hermética que possa ser lecionada sem invocar conhecimentos de outras disciplinas. É verdade que, nos casos enunciados, a Matemática e a Geografia, podem figurar como *meras disciplinas de «serviço»*, tendendo a ser usadas apenas como meios ou ferramentas que servem de suporte das primeiras – Física, Química, História. “Tal situação (...) é contrária ao espírito da interdisciplinaridade e integração dos saberes, segundo o qual as diferentes disciplinas

devem convergir para o tratamento de um dado tema ou atividade, sem que haja qualquer dependência ou hierarquização entre elas, mas antes colaboração e interação, visando um determinado fim “ (Pombo *et al.*, 1994:33-34).

3.2 - O alcance da integração

A categoria *Alcance da integração* – Esta categoria diz respeito à natureza das disciplinas envolvidas numa experiência de ensino integrado, isto é, ao tipo de conteúdos programáticos que se pretende integrar. O alcance da integração refere-se, portanto, à diversidade das disciplinas interactuantes numa experiência determinada, discriminando-as, não pela quantidade, mas pela sua natureza (Pombo *et al.*, 1994:34).

Assim, o alcance de uma experiência de integração será menor quando as disciplinas em jogo pertencerem a uma mesma área curricular e maior quando estiverem em causa disciplinas de diferentes áreas curriculares (científicas, artísticas, tecnológicas, da área das humanidades ou outras). É ainda possível considerar, como situação extrema, no que se refere ao alcance da integração, uma experiência que incluiria disciplinas (ou tópicos de disciplinas) não pertencentes ao currículo escolar (ou, pelo menos, ao currículo relativo ao ano em que a experiência é realizada), mas que se revelem úteis para a concretização dos objetivos propostos. Por exemplo, apesar de a Sociologia ou a técnica do azulejo não fazerem parte do ensino básico, pode ser vantajoso incluir elementos destes saberes numa experiência de integração neste nível de escolaridade.

Tal como não é indiferente o número de disciplinas envolvidas, também diferentes associações disciplinares levantarão problemas epistemológicos, organizativos, metodológicos e pedagógicos distintos e terão, potencialmente, consequências diferentes em termos da integração pretendida. Pretender, por exemplo, incluir num projeto de ensino integrado duas ciências da natureza e uma ciência humana vai implicar, naturalmente, o enfrentar problemas de natureza epistemológica e metodológica. Mas, se o alcance desse mesmo projeto for mais alargado, incluindo por exemplo uma disciplina de carácter tecnológico ou desportivo, aos problemas anteriores virão acrescentar-se novas dificuldades de natureza pedagógica e relativas à própria organização do ensino. Se é verdade que cada disciplina tem a sua especificidade e, conseqüentemente, a sua didática, também é verdade que existem maiores afinidades entre algumas disciplinas (por exemplo, entre disciplinas experimentais, tais como a

Física, a Química e a Biologia) do que, por exemplo, entre disciplinas científicas e disciplinas desportivas. Porém, *não é a proximidade epistemológica das disciplinas a integrar que determina o valor, o interesse e a riqueza dos resultados de má experiência de ensino integrado. Por vezes, são mesmo o seu afastamento e aparente disparidade que se podem revelar mais fecundos e de maior valor educativo* (Pombo *et al.*, 1994:35-36).

Por analogia com o âmbito da integração, também o alcance da integração num projeto de ensino integrado depende da natureza desse projeto, dos seus pressupostos teóricos, dos objetivos estabelecidos e do tipo de atividade que se pretende realizar. Pode também acontecer que professores de várias disciplinas se reúnam, primeiro em função das mais diversas afinidades, e só depois decidam qual o projeto que querem implementar. Em todo o caso, “ *a seleção das disciplinas a envolver numa experiência de integração deve articular-se com a ‘modalidade de integração’ que se pretende levar a cabo e ajudar a equacionar os pressupostos que presidem ao projeto integrador*” (Pombo *et al.*, 1994:36).

3.3 - Intensidade da Integração

A *Intensidade da integração* refere-se ao grau de interação entre as várias disciplinas envolvidas numa situação de ensino integrado. A integração poderá ser mais ou menos profunda conforme seja maior ou menor a interação estabelecida entre as disciplinas que se pretende integrar.

Num extremo, podemos considerar as situações em que a interação disciplinar é débil, reduzindo-se a formas de coordenação entre as disciplinas envolvidas, exigindo-se somente que os professores coordenem entre si o trabalho que cada um realiza na sua disciplina. Para estas situações Pombo *et al* (1994:36) preferem o termo pluridisciplinaridade. Será, por exemplo, o caso em que dois ou mais professores acordam entre si o momento para trabalhar em aula um assunto comum às disciplinas que lecionam, ou assuntos diferentes em cada uma, mas cuja aprendizagem tem, nessas disciplinas, implicações recíprocas. Desse acordo poderá, por exemplo, resultar que tais assuntos venham a ser trabalhados simultaneamente nas várias disciplinas ou, pelo contrário, que o seu tratamento se faça em momentos sequencialmente organizados (Pombo *et al*, 1994:37).

No extremo oposto, podemos considerar as situações em que a interação disciplinar é de tal forma elevada, pelo elevado grau de interação disciplinar alcançado, que se assiste a um processo de **fusão** entre as várias disciplinas envolvidas. Tudo se passa como se as diferentes disciplinas «rompessem» as suas próprias fronteiras, operassem uma penetração recíproca dos seus respetivos domínios, linguagens, metodologias, caminhando em uníssono para um objetivo final – a construção de um saber totalmente unificado. Para este tipo de situações, Pombo *et al.* (1994:36) reservam o termo transdisciplinaridade. Na situação atual do nosso sistema de ensino, e sem que profundas alterações estruturais aí tenham sido introduzidas (a nível da flexibilidade de horários, da criação de espaços livres e, sobretudo, da articulação horizontal e vertical dos programas), consideram Pombo *et al.*, (1994: 37) que só excecionalmente e de forma muito pontual é possível alcançar este nível de integração.

Entre um e outro extremo, pode considera-se um contínuo de situações em que é crescente a intensidade da integração entre disciplinas. Mais do que uma simples coordenação, haveria aqui um processo de aprofundamento progressivo da integração entre as disciplinas envolvidas, mantendo-se todavia os limites de cada uma. Para estas situações a autora reserva o termo interdisciplinaridade.⁴

Entre os diversos níveis de aprofundamento da experiência de integração não é possível estabelecer elementos discretos que permitam distinguir com precisão onde acaba a pluridisciplinaridade e começa a interdisciplinaridade, onde acaba a interdisciplinaridade e começa a transdisciplinaridade. Cada um destes graus tem o seu valor próprio e a sua adequação às condições concretas em que cada experiência se realiza. No interior de uma mesma experiência, o nível de integração alcançado pode mesmo ser diferente de disciplina para disciplina. Não se pretende pois, de modo algum, que o trabalho de integração tenha que orientar-se para a transdisciplinaridade, isto é, para o nível de mais elevada integração, mas simplesmente afirmar que a intensidade da integração depende da natureza das disciplinas envolvidas, do tipo de projeto que se pretende realizar, das condições concretas de partida (Pombo *et al.*, 1994:39).

⁴ Vejamos algumas afirmações de ilustres pensadores sobre o conceito em apreço, transcritas por Pombo (1993:95):

- Justaposição de disciplinas diversas, às vezes sem relação aparente entre elas (Berger).
- Quando a solução de um problema requer a obtenção de informações de uma ou mais ciências ou setores do conhecimento, sem que as disciplinas que são convocadas por aqueles que as utilizam sejam alteradas ou enriquecidas por isso (Piaget).
- Conjunto de disciplinas justapostas sem nenhuma cooperação entre elas (Jantsch).
- A multidisciplinaridade orienta-se para a interdisciplinaridade quando as relações de interdependência entre as disciplinas emergem. Passa-se então do simples «intercâmbio de ideias» a uma cooperação e a uma certa compenetração das disciplinas (Palmade).

3.4 - Princípios subjacentes às situações de ensino integrado

Numa situação de ensino pluridisciplinar, está pressuposta a ideia de que as diferentes disciplinas devem desenvolver o seu trabalho lado a lado, sem que, em algum ponto, se torne necessário o encontro ou a confluência dos seus conteúdos ou dos seus métodos. A coordenação disciplinar não supõe portanto mais do que um paralelismo entre as disciplinas a envolver. Sendo cada disciplina independente e detentora do seu domínio próprio, da sua linguagem específica e da sua metodologia, considera-se não ser legítimo que se lhes exija o esforço de uma interseção, mas tão só o de uma convivência organizacional, de um acerto de ritmos (simultaneidade, sequencialidade), uma coabitação regulada (Pombo *et al.*, 1994:39). A este respeito, lembra Pacheco (2000: 32), que a integração curricular não pressupõe a inexistência da estrutura curricular por disciplinas, mas preserva a construção do campo de conhecimento que é resultante da confluência de diferentes conhecimentos disciplinares, sem fragmentá-los. Nesta perspetiva, não há que se falar em negação das disciplinas mas na busca de uma posição diferente de seu papel que secularmente foi apropriado, sem, contudo, esquecer que, ao procurar trabalhar numa dimensão do currículo integrado-crítico, estamos a expressar a vontade político-educacional por uma educação configurada numa prática que não pode ser decretada como uma moda pedagógica de inovação curricular.

No caso de uma situação **interdisciplinar**, o princípio teórico subjacente é o de que, sendo cada uma das disciplinas que concorrem para o estudo de um objeto comum detentora da sua perspetiva própria (perspetivismo) só a convergência ou combinação dessas perspetivas pode permitir o esclarecimento completo, harmonioso ou coerente do problema em questão. Nesse sentido, a interdisciplinaridade implica um esforço de exploração dos contributos e resultados das diversas disciplinas, de confronto e cruzamento das suas metodologias, de transposição conceptual, de procura de linguagens comuns, numa palavra, de convergência e complementaridade dos discursos. Ela está fundada na crença de que é possível alcançar uma síntese relativamente ao objeto comum e que essa síntese exprime melhor a verdade desse objeto do que cada uma das perspetivas parciais que, sobre ele, cada disciplina oferece

Por fim, numa situação de **transdisciplinaridade**, pressupõe-se a **unidade** global do mundo (ou do conhecimento do mundo) que transcende os saberes disciplinares, mas que constitui o limite para o qual convergem esses saberes disciplinares (**holismo**). “E escreve Gusdorf que cada disciplina propõe um caminho de

aproximação ao saber, revela um aspeto da verdade global, “a transdisciplinaridade aponta para um objeto comum, situado além do horizonte da investigação epistemológica, nesse ponto imaginário em que todas as paralelas acabam por se encontrar” (1990). Mais do que um esforço de convergência na análise (interdisciplinaridade), a transdisciplinaridade apontaria, portanto, no regresso ao fundamento último de todos os saberes e para a possibilidade de unificação total dos conteúdos e dos discursos (Pombo *et al.*, 1994:40).

3.5 - Níveis de realização da integração

A integrar-se pode realizar-se a, um nível macro, a um nível que podemos considerar intermédio e a um nível micro.

O **nível macro** ou, contexto politico-administrativo segundo Pacheco (2001: 68) ou ainda, macrodecisão curricular (Pacheco, José A. & Paraskeva João M., 1999: 12) dizem respeito ao momento da **elaboração dos *curricula***, momento em que se tomam as grandes opções de ordem filosófica, política e educacional que, posteriormente, vão determinar o carácter globalmente mais ou menos integrador do *curricula* escolar de um determinado país. A integração, a este nível, faz-se precisamente através dessas grandes opções que, para isso, deverão estabelecer princípios, pressupostos e orientações curriculares de carácter integrador. Podemos ainda considerar uma instância mais recuada, aquela na qual são estabelecidos os **princípios gerais que devem regular o sistema educativo de um país**, no nosso caso, a «Lei de Bases do Sistema Educativo», e nos quais pode (ou não) estar consignado esse princípio de integração ou, em caso negativo, ele aparecer como legitimável ou desejável (Pombo *et al.*, 1994:40-41).

O nível intermédio, ou plano intermédio ou da escola, nas palavras de Pacheco (2001: 68), ou ainda, decisão ao nível organizacional / contexto de Gestão (Pacheco, & Paraskeva, 1999: 9-12) dizem respeito ao momento da elaboração dos programas das várias disciplinas dos *curricula*. A integração realiza-se então em duas direções: horizontalmente, entre os programas das disciplinas de um mesmo ano de escolaridade, seleccionando conteúdos e dando-lhes uma ordenação e organização suscetíveis de tratamento integrado, e verticalmente, estabelecendo uma maior coerência entre os programas das disciplinas dos diversos anos de escolaridade (Pombo *et al.*, 1994:41).

O nível micro, ou contexto de realização, de acordo com Pacheco (2001: 68), ou ainda, nível da aprendizagem (Pacheco & Paraskeva, 1999: 9) referem-se ao momento

da elaboração de situações de ensino. A integração realiza-se então, quer ao nível da conceção e planificação de na experiência de ensino integrado, quer ao nível da sua efetiva realização (Pombo *et al*, 1994:41).

A situação ideal seria aquela em que a experiência de integração efetivamente realizada (nível micro) estivesse fundada e devidamente enquadrada numa elaboração integrada dos programas (nível intermédio), por sua vez decorrente de uma opção global pela integração (nível macro). Contudo, na prática, as situações que se nos oferecem são muito diferentes, porque raramente se verifica uma adequada articulação entre o nível macro da elaboração dos *curricula* e o nível intermédio da construção dos programas e, por outro lado, ao longo do complicado processo de elaboração dos programas pelas equipas de trabalho do Ministério da Educação, vão-se operando desvios e afastamentos relativamente às orientações emanadas do nível macro. Pode mesmo acontecer que intenções declaradas e explicitadas a nível das políticas educativas, que segundo Pacheco & Paraskeva (1999: 9) “definem não só as orientações globais mas também os instrumentos que dão forma à prática curricular,” venham depois a ser totalmente comprometidas no nível imediatamente inferior da elaboração dos programas. Em segundo lugar, porque a integração horizontal e vertical dos programas é uma tarefa difícil, exigindo a constituição de onerosas e morosas equipas interdisciplinares capazes de ultrapassar as barreiras disciplinares estabelecidas entre os diversos saberes, de vencer velhos hábitos de trabalho, de superar o individualismo e o «espírito de capela» (Pombo *et al*, 1994:41).

O professor apenas pode intervir a nível micro, isto é, quando se trata já da conceção e realização de uma experiência de ensino integrado, estamos perante uma situação suscetível de permitir a iniciativa do professor. E aqui que entra o professor, a sua liberdade e inventividade, os seus limites e responsabilidades. Na margem de manobra que corresponde às suas prerrogativas, é a este nível que este, por sua própria iniciativa, pode realizar alguma experiência de integração. Ao nível da aprendizagem, reafirma Oberg (1991:303), as decisões curriculares mais significativas são aquelas que os professores tomam, competindo-lhes não só a interpretação dos textos e práticas curriculares, bem como a consideração dos alunos como sujeitos e não como objetos da aprendizagem (Grundy, 1987:69). Ao conceber a escola como produtora e executora em potencial do currículo, estamos possibilitando aos atores escolares a condução do processo educativo. É a possibilidade de que o professor seja o interventor e facilitador dos processos de (re)construção e transformação do pensamento e ações dos alunos.

Neste sentido, a escola construirá mecanismos de participação como possibilidade de pensar, de tomar a palavra em igualdade de condições, de gerar diálogos e acordos, de respeito ao direito das pessoas de intervir na tomada de decisões que afetam sua vida e de se comprometer na ação (Carbonell, 2002: 91).

3.6. Vias de integração

A experiência de integração pode realizar-se segundo uma via curricular disciplinar ou segundo uma via curricular extradisciplinar. A experiência realiza-se mediante a integração de duas ou mais disciplinas – **via (curricular) disciplinar** – ou por intermédio de espaços não-disciplinares eventualmente previstos no currículo escolar do aluno – **via (curricular) extradisciplinar** (Pombo *et al*, 1994:42). A via curricular disciplinar oferece um enquadramento teórico, conceptual e problemático suficiente para que, no seu interior, a integração possa ser realizada.

Na via curricular extradisciplinar a integração realiza-se através de atividades exteriores ao currículo dos alunos. Trata-se então de atividades facultativas – extracurriculares – tais como clubes de ciências, clubes de poesia, projetos de diversa ordem ou um grupo que se reúne para, pontualmente, promover uma visita de estudo (Pombo *et al*, 1994:42).

Aqui, como em geral em geral em toda a atividade docente, são as circunstâncias particulares que envolvem a realização de uma experiência de ensino, que devem determinar a escolha da via mais ajustada. Se a via curricular disciplinar é aquela que exige maior flexibilidade no tratamento dos programas e que, por isso mesmo, mais dependente está das potencialidades e limitações desses mesmos programas, a via extracurricular levanta sobretudo dificuldades a nível da organização do ensino, exigindo espaços que se não confinam ao trabalho da sala de aula, ocupando horas aos horários dos professores e dos alunos. Por outro lado, se é um facto que qualquer das vias pode permitir um trabalho rico e estimulante de integração dos saberes, a via extracurricular é aquela que mais se presta a um resvalar da atividade de integração dos saberes para a pura animação cultural com todas as ambiguidades que isso pode carregar consigo.

Contudo, a via curricular extradisciplinar é aquela que mais favorece o «encontro» entre professores e alunos. Operando fora dos limites institucionais que determinam o seu relacionamento habitual, ela está melhor preparada do que a via curricular para

desbloquear outros modos de relação pessoal, para favorecer o confronto e compreensão das personalidades em jogo, para suscitar solidariedades entre aqueles que, em conjunto, se aventuram para lá dos limites disciplinares (Pombo *et al*, 1994:43). Para o efeito Pacheco & Paraskeva (1999: 12) dizem que é fundamental inscrever na agenda das mudanças a partilha das tomadas de decisão curricular ao nível das parcerias (*partnership*) e ao nível da liderança (*leadership*)

Quando pensam nas reformas e inovação, os decisores da política curricular tendem a apoiar-se em quadros normativos e complexos (novos programas e critérios de avaliação), menosprezando, entretanto, outras abordagens alternativas, por exemplo, ouvir e atuar no que diz respeito ao que os alunos têm a dizer acerca da aprendizagem nas escolas. Com efeito, a macrodecisão curricular não pode ser o ponto crítico da mudança e inovação escolar tal como não o poderá ser a decisão ao nível organizacional, dado que tudo depende da reorganização das práticas curriculares no interior das escolas (1999: 12).

Por sua vez, Perrenoud (1995:119), patenteando a intervenção reduzida dos alunos na escola, observa criticamente: "este fraco poder traduz, na lógica da organização, a dependência das crianças e dos adolescentes relativamente aos adultos. Considerados como imaturos, irresponsáveis, incapazes de gerirem a sua própria vida, os menores são, na escola como fora dela, colocados sob a vigilância e o poder de adultos supostamente indulgentes e responsáveis".

3.7. Modalidades de integração

A integração pode realizar-se a nível dos programas das disciplinas curriculares ou apenas de determinadas unidades didáticas selecionadas para o efeito, através de temas extrínsecos aos programas das diferentes disciplinas do currículo e ainda através de atividades não letivas mas que exijam a convergência de diversas disciplinas.

Relativamente às duas primeiras modalidades, trata-se de situações em que a integração é, necessariamente, realizada segundo uma via curricular disciplinar. Em ambos os casos a integração desenvolve-se essencialmente na sala de aula e tem por base os conteúdos programáticos das disciplinas curriculares envolvidas na experiência. As duas modalidades só se distinguem pela sua ambição: num caso pretende-se a integração dos programas; no outro, apenas de uma ou mais unidades didáticas (Pombo *et al*, 1994:43).

Numa proposta de organização da escola apresentada à Comissão de Reforma do Sistema de Educativo (CRSE), João Formosinho (1988^a) apresenta os “agrupamentos educativos” como superação da turma-classe enquanto unidade básica de organização

intermédia da escola e como estrutura intermédia que propicia formas de colaboração entre os professores e de gestão integrada do currículo através da organização do processo de ensino segundo o modelo de “Equipas Educativas”. Este modelo consiste em “**agrupar** educativamente os conteúdos em **áreas interdisciplinares**, **agrupar** educativamente os alunos em **grupos de turmas**, **agrupar** educativamente os professores em **equipas educativas**” (Formosinho & Machado, 2008: 12).

3.8. Duração da experiência de integração

Podemos ainda atender ao período de tempo durante o qual se desenvolve a experiência de integração. A situação será pontual quando a experiência é centrada, por exemplo, na realização de uma atividade específica (uma visita de estudo) ou de um número reduzido de aulas. A experiência pode mesmo ter a duração mínima de uma única aula na qual, por exemplo, um colega de uma outra disciplina é chamado a colaborar na lecionação integrada de determinado tópico. Mas se, por exemplo, se pretender um tratamento integrado de uma unidade didática por um conjunto de professores que decidem apresentá-la de forma coordenada, a experiência de integração terá uma localização temporal mais alargada. Pode ainda acontecer que a experiência se estenda ao longo de todo um ano de escolaridade, ou mesmo por todo um ciclo de escolaridade. A duração da integração depende de variados fatores, em especial da «modalidade da integração» adotada. Se, como vimos, se pretender, por exemplo, a integração dos programas de duas ou mais disciplinas, torna-se necessário preparar e realizar uma experiência anual. Pelo contrário, se se pretende apenas tratar de forma integrada um conjunto de unidades didáticas, a integração terá uma localização temporal mais reduzida.

A duração da experiência de integração tem efeitos a nível das condições materiais e da organização de ensino. Se a experiência tem uma duração reduzida, o professor pode concretizá-la sem dificuldades de maior, lançando apenas mão dos recursos de que dispõe. Pelo contrário, se se pretender realizar uma experiência de integração abrangendo um ano ou um ciclo de escolaridade, esta dificilmente poderá ser levada a cabo sem urna autorização do Ministério de Educação ou, pelo menos do Conselho Pedagógico, porquanto a sua a exequibilidade obriga à reunião de condições institucionais e materiais como, eventuais alterações dos programas, redução de horários, atribuição de espaços próprios, etc.

3.9. Origem da experiência de integração

Esta categoria diz respeito à instância que é responsável pelo desencadear da realização da experiência de ensino integrado. Quem toma a iniciativa, quem decide realizar a experiência? Qual o lugar institucional e, conseqüentemente, a responsabilidade de quem projeta e realiza a experiência?

Na verdade, uma experiência de integração pode ficar a dever-se à iniciativa de pessoas ou instituições exteriores à escola ou ser desencadeada a partir do interior da escola. No caso de a experiência ter uma origem exterior à escola, é ainda possível distinguir várias situações: a proposta pode provir do Ministério da Educação. Nesse caso, são os estes serviços que estabelecem as diretivas a que a experiência deve obedecer. Mas a proposta relativa realização de experiências de integração pode também ser apresentada por Universidades, Centros de Formação de Professores ou Projetos de Investigação interessados em desenvolver e acompanhar experiências de ensino integrado, cabendo à instituição proponente a escolha da escola ou escolas em que a experiência pode ser realizada, o pedido de colaboração do pessoal docente competente e interessado na sua formação, o cabal esclarecimento dos objetivos da experiência e, finalmente, o seu acompanhamento e avaliação (Pombo *et al.*, 1993:45-46).

Quando a iniciativa de pôr em marcha uma experiência de integração é interior à escola, devemos considerar várias hipóteses. A iniciativa pode caber ao Conselho pedagógico que, fazendo uso dos seus próprios meios e capacidades, decide levar a cabo uma experiência pedagógica de caráter interdisciplinar. A iniciativa pode partir de um grupo disciplinar. Neste caso, o conjunto dos professores de uma determinada disciplina, por exemplo durante a planificação do ano letivo, reconhece coletivamente o interesse do tratamento de um tópico ou unidade programática em regime de laboração com outra ou outras disciplinas. A situação mais frequente é, porém, aquela em que a experiência é desencadeada por um professor ou por um pequeno grupo de professores e por estes realizada de forma autónoma e independente. Desta forma, é o professor ou professores que decidem realizar a experiência que, posteriormente, procuram obter a colaboração de outros colegas e que, normalmente, se assumem daí em diante como o pólo dinamizador da experiência.

3.10. Enquadramento da experiência de integração

Esta categoria diz respeito à existência ou não de apoios que são prestados à realização da experiência de integração. Aqui deparamo-nos com uma situação muito volúvel, podendo a experiência, ser realizada sem qualquer apoio, apenas como resultado do interesse, da iniciativa e da boa vontade de um ou vários professores.

Porém uma experiência deste tipo pode beneficiar de apoios institucionais respeitantes ao enquadramento legal da experiência ou à disponibilização de condições de funcionamento (redução de horários dos professores, flexibilidade de horários, criação de tempos livres comuns para trabalho interdisciplinar, etc.), bem como de apoios científicos relativos quer à informação (bibliotecas, centros de documentação, publicações de várias ordens, etc.), quer à formação (cursos de formação de professores, ações de formação contínua), quer à planificação e acompanhamento da experiência.

Lembram Pombo *et al* (1994: 47-48) que os apoios são fundamentais para a realização da experiência de integração, especialmente se esta pretende ter um âmbito e alcance consideráveis, mas que o elemento mais determinante é o empenho dos professores que a realizam. Neste âmbito, Pacheco & Paraskeva (1999: 14-15) observam que “a investigação educativa tem demonstrado que a mudança ao nível das práticas escolares torna-se num processo e inconsequente, pois é determinado pelo movimento de decisão ‘top-down’ e pela ideia de que os professores não são efetivamente nem líderes curriculares nem líderes da mudança, ignorando-se, assim, a realidade das escolas e acreditando-se que a mudança deve ser concebida pela lógica administrativa.” Para estes autores, o desenvolvimento curricular centralizado na escola ou nos professores passa por alteração das práticas curriculares no interior das escolas e das salas de aula, quer na busca de qualidades pessoais significativas para a liderança curricular do professor, quer ainda, e como sugere Apple (1996:139), na alteração das macro e micro relações de poder. Aqueles autores concluem:

A inovação curricular depende de uma série de fatores que conduzem à liderança do professor, sobretudo naquilo que se prende com a sua capacidade para interpretar o currículo, transformando-o numa hipótese de trabalho que deve interligar as intenções e a prática, ou seja, criar uma atmosfera não ameaçadora no aspeto social das relações escolares; focalizar a mudança nos aspetos relativos ao processo de ensino e aprendizagem; garantir o funcionamento das estruturas organizacionais para facilitar a organização das iniciativas curriculares e a criação de redes de comunicação” (Pacheco & Paraskeva, 1999: 15).

CAPÍTULO II

UNIDADE E ARTICULAÇÃO

Neste capítulo contextualizamos a articulação no que se refere ao enquadramento normativo e à sua evolução ao longo dos tempos. Aludimos também aos objetivos da avaliação externa das escolas realizada pela IGE, concretamente ao domínio dois – prestação do serviço educativo, onde um dos fatores contemplados é a existência e evidência de articulação na escola. Ainda neste ponto, tentamos compreender como se tem desenvolvido a articulação nas escolas (pontos fortes e pontos fracos) de acordo com os relatórios da IGE.

1. A unidade organizativa

A Constituição da República Portuguesa consagra, no seu Artigo 75º, o conceito de “rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população”, atribuindo ao Estado a responsabilidade pela sua criação e manutenção. Por sua vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) prevê no seu Artigo 40º vários tipos de estabelecimentos de educação e ensino, incluindo agrupamentos ou, como designa no Artigo 45º, “grupos de estabelecimentos” com direção única, assegurada por órgãos próprios (Lima, 2004: 8).

No seu trabalho de apresentação e comentários, Eurico de Lemos Pires inventaria vinte e um tipos de estabelecimentos e de agrupamentos de estabelecimentos permitidos pela Lei de Bases, concluindo que tal variedade de escolas e de agrupamentos passaria a conferir uma considerável flexibilidade no que ao ordenamento da rede se refere (Pires, 1987: 37-39, *apud* Lima, 2004: 8).

Em termos normativos, na **Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº. 46/86 de 14 de outubro**, já se contemplava a preocupação com a articulação. No número 2 do seu art.º 8.º está claramente expressa essa preocupação: A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico. Com a escolaridade obrigatória de nove anos e a estruturação do ensino básico em três ciclos de ensino, já proposto pela LBSE, tal como aí se refere, os ciclos “devem ser articulados entre si”, produzir a mudança de atitudes dos professores de

modo a centrarem a sua ação numa maior coordenação interdisciplinar e maior responsabilização pelo sucesso educativo dos seus alunos, promovendo em simultâneo a integração do pré-escolar e do primeiro ciclo nesta construção organizacional e administrativa.

É no do **Decreto-lei nº 46/85, de 22 de fevereiro** que, pela primeira vez, se fala de agrupamentos de escolas e se criam as Escolas C+S tendo por horizonte um ensino básico de três ciclos, que seria impulsionado através do Despacho Normativo 19/SERE/SEAM/90, de 6 de março, que consagra a escola básica de nove anos, levando à criação das primeiras escolas básicas integradas. Esta modalidade de integração vertical já tinha sido referida no **Despacho Conjunto 28/SERE/SEAM/88**, de 30 de junho, que focava também a possibilidade da criação de agrupamentos horizontais de escolas do mesmo ciclo.

Esta questão dos agrupamentos foi também focada nos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema de Educativo (CRSE), de tal modo que num seminário realizado em Braga, em maio de 1987, sobre a gestão do Sistema Escolar, João Formosinho admitia que” a Lei de Bases previa escolas organizadas em agrupamentos verticais e horizontais ou por combinação de ambos os modelos, o que facilitaria a coordenação regional e diminuiria o número de conselhos de direção das escolas (Formosinho, 1988, *apud* Lima, 2004: 10). A principal mudança no sistema escolar apresentava então a criação nas escolas de um órgão de direção, o que descentralizava a administração escolar e atribuía maior autonomia às escolas.

Nos finais dos anos 80, a Administração Educacional reconhece fragilidades num sistema em que a tomada de decisões é feita apenas a nível central e impulsiona estabelecimentos a tomar decisões estratégicas. A autonomia das escolas consagrada pelo Decreto-lei 43/89 de 3 de fevereiro teve influência na autonomia de cada escola, promovendo o financiamento de projetos e conduzindo a um programa de reforço de autonomia das escolas.

O regime de direção, administração e gestão das escolas aprovado pelo **Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio**, introduz o conceito de área escolar, entendida como *grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e ou do 1.º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direção, administração e gestão comuns*. Este regime vigorou apenas durante um ano a título de experiência, sendo depois revogado.

Posteriormente, o **Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90 de 15 de maio** – determina que cada Direção Regional de Educação promova a criação, em regime de experiência pedagógica, no ano letivo de 1990/91, de uma escola básica de 9 anos a nível de sede de concelho – deu *conteúdo real aos pressupostos organizacionais latentes na LBSE*, definindo-a como a que possibilita ao jovem a frequência de todo o ensino básico no mesmo edifício e, tanto quanto possível, com o mesmo conjunto de docentes e a mesma cultura escolar.

No **Despacho 33/ME/91 de 8 de março** – que aprovou a tipologia dos estabelecimentos educativos atualmente em vigor – nasce o conceito de Escola Básica Integrada com preocupações de articulação da Educação Básica: Para assegurar a sequencialidade dos três ciclos do ensino básico, deve ser evitada a vinculação exclusiva das instalações a um único ciclo de ensino... pois a tipologia de escola a prover é a que corresponde à organização do ensino de acordo com a Lei de Bases do sistema Educativo... a escola básica de 1.º, 2.º e 3.º ciclos com jardins de infância, à qual se poderá chamar escola básica integrada (n.º 2).

No ano letivo 1996/97, o Departamento da Educação Básica (DEB), criou um grupo de reflexão composto por três equipas (Braga, Coimbra, e Setúbal), tendo como objetivo identificar os problemas do 1º ciclo Ensino Básico e apresentar soluções. Alguns dos problemas identificados foram desde logo a escassez dos recursos, o isolamento devido à pequena dimensão das escolas e à sua dispersão, a grande mobilidade docente e o desajustamento entre o meio rural e o meio urbano. Ao nível das soluções propostas para estes problemas, não houve, no entanto, o mesmo consenso. Eram apontadas soluções baseadas na animação pedagógica e formação, enquanto outros defendiam soluções organizacionais, posição assumida pela equipa de Braga que era orientada por João Formosinho. Pouco a pouco, o grupo uniu-se à volta da ideia de que era prioritário proceder a mudanças organizacionais, criando unidades organizacionais de maior dimensão, mais direcionadas ao exercício da autonomia e inovação pedagógica. Estas mudanças deveriam abranger também a educação pré-escolar, devido às afinidades organizacionais e pedagógicas entre estes meios de ensino. Foi então proposta a criação de unidades territoriais de gestão, a coordenação que englobava articuladamente a educação pré-escolar, o 1º ciclo e o Ensino Básico Mediatizado. Estas unidades seriam designadas Centros de Educação Básica Inicial (CEBI). Estes centros eram, portanto, a proposta da mudança sistémica na medida em que apontavam para a atuação integrada, ao nível local, de valências sociais e

educativas tais como complemento de horários, atividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres, serviços de cantinas e de transportes, etc. Foi também proposto pela equipa de Braga que estes Centros de Educação Básica Inicial possuíssem um corpo docente e de recursos humanos estável, no sentido de combater a instabilidade na vida dos professores e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças. Para isso propunha que o CEBI, vinculasse os docentes para assim garantir a continuidade dos projetos da escola e das interações educativas. Esta medida implicava, no entanto, a alteração do sistema de concursos dos professores.

A melhoria efetiva da oferta dos serviços prestados aos alunos, carece de dinâmicas pedagógicas organizacionalmente sustentadas, que requerem uma socialização colaborativa que supere o isolamento e o individualismo. E o primeiro passo para a criação de unidades organizacionais, é a criação de uma escola – comunidade a partir do agrupamento de estabelecimentos de ensino” (Formosinho, 1998: 61).

Estas propostas deram origem ao **despacho normativo n.º 27/97, de 2 de junho**, que permitia a criação de agrupamentos escolares, pretendendo agrupar todas as escolas do território português, em unidades de gestão, que foram distinguidos pela dinâmica social, em agrupamentos horizontais que compreendiam estabelecimentos do 1º ciclo e de educação pré-escolar e em agrupamentos verticais que, para além destes, incluíam também os 2º e 3º ciclos do ensino básico. Os agrupamentos horizontais eram justificados pela realidade organizacional e pedagógica dos níveis de educação do 1º ciclo e pré-escolar. Os agrupamentos verticais eram justificados pelo maior grau de articulação e nível de sequência que ia desde a educação pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade. Pretendia-se “favorecer percursos escolares sequencializados e articulados, superar situações de isolamento e prevenir a exclusão social, reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos” (Lima, 2004: 18).

Quase um ano mais tarde, é aprovado o **Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio**, instituindo-se o agrupamento de escolas como “uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino cuja primeira finalidade era *favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica* (alínea a) do n.º 1 do art.º 5.º), com base numa partilha e adequação de recursos às necessidades locais promovendo “*a dimensão local das políticas*. Os princípios gerais que deviam presidir à constituição de

agrupamentos de escolas eram, entre outros, a *construção de percursos escolares integrados e a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos*. A formação de Agrupamentos perspetiva as escolas locais como um todo ao invés de uma fragmentação em pólos educativos independentes, que durante muitos anos caracterizaram o nosso sistema educativo. Assim se refere no texto legal em referência aos princípios gerais da constituição dos Agrupamentos; “*no processo de constituição de Agrupamentos de Escolas deve garantir-se que nenhum estabelecimento fique em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade* (Decreto-Lei n.º 115-A/98, art.6º, nº4).

O Decreto-Lei 115-A/98 apela, assim, a um associativismo autonómico das periferias e, por outro lado, impõe uma lógica de reordenamento escolar com calendários impostos e permite um grande protagonismo à administração regional desconcentrada. Para tentar resolver estes problemas surge o Decreto regulamentar nº12/2000 de 29 de agosto, que pretende dar mais valor à existência de projetos educativos comuns reforçando por isso a iniciativa das escolas, à participação das associações de pais e encarregados de educação e a intervenção dos municípios.

O **Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho**, estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, tendo em vista *a necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível de turma, ano ou ciclo de escolarização em ligação com os pais ou encarregados de educação*. É nesse sentido que se criam, para além de outros cargos e funções, os Departamentos Curriculares, os Conselhos de Docentes e a Coordenação de ano de ciclo ou de curso. A articulação curricular aparece-nos aqui definida com a função de *promover a cooperação entre os docentes da escola ou do agrupamento de escolas procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos* (n.º1 do art.º 3.º).

O **Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto**, define as condições necessárias à constituição e instalação dos agrupamentos de escolas previstos no regime de autonomia administração e gestão criado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alegando que importa *garantir a coerência e a continuidade entre os diversos ciclos da educação básica, favorecendo claramente os agrupamentos verticais*.

Importa, pois, garantir a coerência e a continuidade entre os diferentes ciclos da educação básica, de acordo com o enquadramento definido na Lei de Bases do Sistema Educativo. Com efeito, a existência de três ciclos de escolaridade básica não subordinados a uma visão

integradora e, em muitos casos, subordinados a uma lógica compartimentada e desarticulada, tem vindo a evidenciar inconvenientes de natureza pedagógica e administrativa, exigindo a coordenação de iniciativas e a criação de projetos educativos integrados suscetíveis de favorecer percursos escolares coerentes.

Mais tarde, surge nova polémica com a publicação do **Despacho nº13313/2003** que se distingue das orientações anteriores pelo facto de pretender agrupar todas as escolas do território português, em unidades de gestão. Serão privilegiados os agrupamentos verticais, sendo mantidos os agrupamentos horizontais apenas em casos extraordinários, devidamente fundamentados pelo Diretor Regional. Este Despacho nº13313/2003 impunha também um calendário pelo que este processo deveria estar concluído no ano letivo 2004/2005 e define os agrupamentos como unidades de gestão, sendo as escolas ou jardins de infância definidos numa nova categoria administrativa de subunidades de gestão. Este último estabelece o agrupamento, exclusivamente numa lógica vertical e refere que *“procura favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos bem como resolver um eventual isolamento de algumas escolas”*, dando uma possível solução a algumas escolas do 1º ciclo e pré-escolar, bem como os restantes diplomas em aplicação.

Assim, e apesar da contestação, a reorganização da rede escolar conforme o Despacho nº13313/2003, num curto espaço de tempo, reduziu drasticamente as subunidades de gestão transitando para uma administração baseada nos agrupamentos ou unidades de gestão escolar. Portanto, e como já foi referido, foi privilegiada a associação de escolas em agrupamentos verticais (*“argumento do percurso sequencial do alunos”* - Lima, 2011: 99), restando apenas um pequeno número de agrupamentos horizontais.

O regime de autonomia, administração e gestão aprovado pelo **Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril**, volta a consagrar os agrupamentos de escolas como unidades organizacionais, cuja constituição obedece aos seguintes critérios (art. 5º): *a)* Construção de percursos escolares integrados; *b)* Articulação curricular entre níveis e ciclos educativos; *c)* Proximidade geográfica; *d)* Necessidades de ordenamento da rede dos ensinos básico e secundário e da educação pré -escolar. Na Secção I - Organização pedagógica, no artigo 43.º contempla a Articulação e gestão curricular, operacionalizada em dois pontos: 1 — 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; 2 — 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.

2. Apreciações críticas sobre a constituição dos agrupamentos

Embora a passagem do primeiro ciclo (ensino primário) para o segundo ciclo se revelasse como a mais dramática para o prosseguimento de estudos, também a passagem do 2.º ciclo para o 3.º oferecia sérios obstáculos. Por um lado a curta permanência dos alunos nesta escola não facilitava a sua adequada socialização, por outro lado, as diferenças curriculares entre o 2.º e 3.º ciclo embora menores do que entre aquele e o 1.º não deixavam de ser um obstáculo à sequencialidade das aprendizagens. Também a transição das crianças do jardim de infância para o 1.º ciclo, embora nestes ciclos o modelo de organização pedagógica e de docência seja semelhante, seria facilitada se se assegurasse uma continuidade no espaço e uma melhor articulação entre os docentes destes dois níveis (Fernandes, 2009:2).

Segundo Sousa Fernandes, podemos assim sintetizar as razões pedagógicas que estão na base do agrupamento como visando prosseguir os seguintes objetivos:

- Assegurar uma sequencialidade progressiva entre ciclos de estudos com vista a melhores aprendizagens;
- Dar uma dimensão humana adequada para que a escola se constitua numa comunidade educativa;
- Permitir uma socialização equilibrada dos alunos ao longo do percurso escolar sem ruturas nas mudanças de ciclo;
- Oferecer um melhor acompanhamento pessoal aos alunos ao longo da escolaridade;
- Disponibilizar um leque mais vasto de serviços, instalações e equipamentos para reforço da formação escolar e cívica;
- Construir uma equipa docente e uma cultura profissional que aproxime entre si os docentes de todos os ciclos numa visão mais integrada e partilhada.

A territorialização da educação escolar, veio também fundamentar a incrementação de agrupamentos de escolas como uma forma de dar expressão a esta nova orientação da política educativa. A territorialização procura ser uma resposta

adequada do sistema educativo às condições sociais, económicas e culturais específicas de cada território educativo. Essa adequação concretiza-se através da construção de um projeto educativo para esse território que reflita a condições do mesmo e se proponha dar-lhes uma resposta formativa correspondente. Ora a construção de um projeto educativo orientado para um território específico tem consequências políticas, organizacionais e pedagógicas relevantes (Fernandes, 2009:2).

Na dimensão organizacional e pedagógica, o agrupamento caracteriza-se por:

- Ser uma forma de dar unidade a um projeto educativo local através de uma integração organizativa, curricular e pedagógica dos vários ciclos de estudo que asseguram a articulação e sequencialidade entre si, mesmo que as unidades componentes se encontrem, eventualmente, dispersas;

- Concretizar o projeto educativo através de diversificações formativas, curriculares e pedagógicas de forma a corresponder aos interesses e necessidades quer dos alunos quer das localidades onde está integrado;

- Desenvolver uma pedagogia personalizada que tenha em conta os percursos, contextos, as motivações e os tempos de aprendizagem dos alunos e não uma mera acumulação de documentos escritos pressionados para obter resultados a curto prazo;

- Garantir uma participação mais bem estruturada quer dos interesses públicos quer dos interesses privados do território na construção, acompanhamento e avaliação do projeto desenvolvido no agrupamento (Ferreira, 2005: 284).

Naturalmente que a fragmentação de escolas e a sua ligação e responsabilização direta apenas perante a administração educativa serão sempre um obstáculo à construção de um projeto educativo local uma vez que faltam dois elementos essenciais: as articulações e respetivas implicações entre estabelecimentos de ensino e destes com os representantes dos interesses locais (Fernandes, 2005: 311).

O agrupamento é uma modalidade de articulação de estabelecimentos de ensino que supõe a existência, além de um projeto comum, de uma organização e direção unificadas.

Neste caso, o projeto é o elemento dinamizador da ação e as ligações entre os intervenientes efetuam-se através de protocolos, parcerias e participações no âmbito do projeto assumido. A rede é uma modalidade de associação de pessoas e organizações adequada à atual representação da sociedade moderna (Fernandes, 2009:4).

Por isso a questão que se colocou não foi saber se agrupamento seria a melhor resposta organizacional para dar cumprimento a um projeto educativo envolvendo

várias escolas situadas num território. Admitiu-se que ele à partida era a única modalidade adequada para as envolver ficando apenas em aberto decidir quais as que deveriam ser incluídas em cada agrupamento.

Em relação a isso surgiram duas propostas alternativas:

1. Uma era constituída pelos agrupamentos verticais que integram todos os estabelecimentos do ensino básico e jardins de infância numa só organização. Esta modalidade está presente, embora sem exclusividade, na proposta da Comissão de Reforma do Sistema Educativo referente ao ensino básico do 1.º Ciclo (Documentos Preparatórios II: 242) e é também assumida pelas Escolas Básicas Integradas. Segundo Lemos Pires “as escolas básicas integradas representam a solução institucional para resolver o problema, ainda em aberto, da unidade do ensino básico, pela *integração dos três ciclos* (sublinhado no original) que o constituem, numa só estrutura orgânica, o que não havia sido anteriormente tentado com o ensino básico de seis anos, em dois ciclos, com os resultados nefastos que se conhecem” (Pires, 1993: 68). Nos agrupamentos verticais das escolas básicas integradas vieram também a integrar-se os jardins de infância.

2. A outra proposta consistia na criação de agrupamentos horizontais. João Formosinho foi a voz mais insistente na defesa desta solução que visava sobretudo a criação de estruturas organizativas chamadas “Centros de Educação Primeira” ou “Centros de Educação Básica Inicial” (Formosinho, 1998; Ferreira, 2005: 276) incluindo a educação infantil e primária numa mesma unidade organizacional. A razão fundamental era a grande continuidade organizacional, pedagógica e docente entre ambos que os distinguia claramente dos seguintes nos três aspetos referidos. A criação destes centros, resolvendo o problema da dimensão reduzida das pequenas escolas, assegurava a qualidade de formação sem perder os pequenos alunos numa organização massificada e heterogénea.

Segundo Lemos Pires este conjunto constituiria uma mini-rede composta “pela escola nuclear, a *escola-sede* e por um conjunto de *unidades escolares* do primeiro ciclo [e jardins de infância], associadas ou não em pólos escolares” (Pires, 1993: 54). A dispersão das escolas do agrupamento, que de facto é sobretudo a dispersão das escolas do primeiro ciclo e dos jardins de infância, não deixa de adicionar problemas de continuidade pedagógica e educativa aos que resultam da heterogeneidade interna entre os ciclos referidos por João Formosinho. Quando essas distâncias são consideráveis, a comunicação entre núcleos escolares, entre docentes e alunos de diferentes ciclos bem

como a própria socialização e uso de equipamentos existentes na sede do agrupamento tornam-se problemáticos contrariando os benefícios esperados.

De facto, os mecanismos de transição não passam necessariamente pela integração organizacional, pois existem outras formas de ligação como projetos conjuntos, encontros entre docentes dos dois ciclos, visitas e contactos entre escolas que podem preencher perfeitamente essa função como, aliás, é a prática adotada nos atuais agrupamentos, mas sem o peso burocrático destes. Mas a justaposição de ciclos com estruturas curriculares e organizacionais tão diferentes pode induzir, como está já acontecendo, à transferência para o 1.º ciclo, e mesmo o jardim de infância, da compartimentação curricular e organizacional dos ciclos posteriores (Fernandes, 2009:7).

Uma outra forma de resolver o processo transição seria repensar toda a organização do ensino básico de modo a que o primeiro ciclo não corra o risco de ser “colonizado” pelos restantes mas estabeleça com eles um diálogo entre pares numa mútua interação e influência assegurando assim o processo de sequencialidade progressiva. De facto, a flexibilidade curricular e organizacional do 1.º ciclo poderia servir de estímulo para que algo de semelhante se aplicasse nos restantes. Deste modo a unificação do ensino básico passaria do nível formal da linguagem legal para o de uma realidade substancialmente diferente. Mas isso implicaria a transformação mais profunda da organização da escola tal como ela está pensada para uma sociedade industrial que dominou até aos meados do século XX onde as grandes organizações, quer da produção quer dos serviços, assumiram a forma de organizações burocráticas, normativas, especializadas, meritocráticas e hierárquicas orientadas para uma sociedade massificada de ofertas uniformes. Essa transformação assumiria a forma de organização de projeto, flexível, diversificada, colegial, característica da sociedade emergente pós-industrial (citando Heckscher: 1994: 24, Fernandes, 2009:9) seria uma organização pós-burocrática.

Quanto ao balanço atual da dinâmica dos agrupamentos na evolução do sistema educativo, Sousa Fernandes (2009:10) refere que, “deve reconhecer-se que as dinâmicas desenvolvidas tiveram efeitos bastante positivos na melhoria das prestações educativas, no envolvimento dos diversos atores, na diversificação das formações e no sucesso dos alunos”. Estudos demonstram que, “os principais atores destas estratégias são sem dúvida os órgãos escolares que não só mobilizaram os docentes, funcionários e alunos como desenvolveram e reforçaram as ligações e colaborações com os outros atores

locais. Por seu turno também as autarquias locais, e neste termo incluem-se tanto as câmaras municipais como as juntas de freguesia, têm tido um envolvimento e mobilização crescentes à volta dos agrupamentos da sua área”. A estas juntam-se as associações de pais e encarregados de educação que se mostram cada vez mais presentes e implicados. Refiram-se finalmente algumas associações locais e empresas ligadas aos agrupamentos através de projetos, instalações, colaborações, estágios ou outros serviços.

Para evitar aquilo que João Silva (1987: 35) falou de “eliminação precoce”, os agrupamentos estabeleceram estratégias pedagógicas que, sem acabar com as diferenças estruturais entre ciclos, atenuam fortemente os riscos da transição. Elas consistem numa colaboração mais estreita entre os professores dos diferentes ciclos e na transmissão de informações quer em reuniões conjuntas entre professores do ano terminal de um ciclo com os professores do ano inicial do ciclo seguinte quer em documentos permutados a fim de que, na constituição das turmas, sejam tidos em conta os aspetos mais relevantes em relação aos alunos e haja um conhecimento adequado dos mesmos quer na dimensão académica quer na dimensão pessoal e familiar e assim se poderem adotar as pedagogias apropriadas. Este esforço de aproximação entre professores é acompanhado pelos contactos que os alunos do 1.º ciclo ou do jardim de infância fazem com a escola sede onde, como regra, estão os ciclos posteriores. Há casos em que, no mesmo espaço físico, existem estabelecimentos de todos os níveis e então o contacto é bastante mais frequente. Nos casos em que tal situação se não verifica ou se verifica apenas para alguns estabelecimentos, as visitas à escola sede constituem alternativa possível para facilitar esse conhecimento.

Um outro aspeto decisivo para construir a unidade social do agrupamento constitui a incrementação de uma cultura docente comum a todos os professores independentemente do nível de ensino que asseguram. A este respeito deve reconhecer-se que as próprias disposições legais vieram dar um contributo fundamental. O Estatuto da Carreira Docente do Ensino não Superior de 1989 veio fazer depender o sistema remuneratório docente das formações escolares obtidas e não do nível de ensino ministrado. A partir de então o critério de remuneração passou a funcionar do mesmo modo para educadoras, professoras do 1.º ciclo ou professores dos restantes ciclos do ensino básico e secundário. A aproximação remuneratória é um indicador que veio acabar com uma base forte de diferenciação de estatutos. A possibilidade de eleição de professores de qualquer ciclo para os órgãos de direção e a presença obrigatória de professores do 1.º

ciclo e educadoras de infância nos mesmos foi um outro fator legal de aproximação. A estes acrescenta-se a existência de um projeto educativo comum para todo o agrupamento elaborado com a participação de todos os docentes e a colaboração entre professores dos diversos ciclos em grupos de trabalho e organização de eventos conjuntos que estão destruindo as barreiras sociais que durante muito tempo segregaram sobretudo os docentes do 1.º ciclo.

O conceito de Articulação e Sequencialidade, associado ao sistema de ensino público no limiar séc. XXI, surge indubitavelmente associado a normativos tais como o Despacho nº27/97, de 2 de junho, o Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio e o Despacho nº13313/2003, de 8 de julho. Este último estabelece o agrupamento, exclusivamente numa lógica vertical e refere que *“procura favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos bem como resolver um eventual isolamento de algumas escolas”*, dando uma possível solução a algumas escolas do 1º ciclo e pré-escolar, bem como os restantes diplomas em aplicação.

Com a escolaridade obrigatória de nove anos e a estruturação do ensino básico em três ciclos de ensino, já proposto pela LBSE, tal como aí se refere, os ciclos *“devem ser articulados entre si”*, produzir a mudança de atitudes dos professores de modo a centrarem a sua ação numa maior coordenação interdisciplinar e maior responsabilização pelo sucesso educativo dos seus alunos, promovendo em simultâneo a integração do pré-escolar e do primeiro ciclo nesta construção organizacional e administrativa.

3. Articulação Curricular

Através do **Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro**, a preocupação com a articulação entre níveis e ciclos de ensino é também carreada para a gestão curricular, ao contrário do que se verificou aquando da publicação do Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto. De facto, alegando diversas e importantes razões estratégicas, constata-se agora que assume especial relevância uma *reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento*. Pretende-se mais uma vez assegurar a coerência e a sequencialidade entre os três ciclos do Ensino Básico e a articulação destes com o ensino secundário (Ferreira: 2010:26).

Com a publicação da **Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro**, concretiza-se o princípio da regulamentação do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, levado a cabo pela Inspeção-Geral de Educação (IGE). São seus objetivos, "promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia..." e "assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas". Dos cinco domínios a serem avaliados em todas as escolas, no primeiro ciclo avaliativo (2006-2011), existe um domínio que se refere à prestação do serviço educativo e pretende dar respostas à seguinte questão: Para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola e como o presta? O fator “articulação e sequencialidade” faz parte deste domínio.

No documento “Referentes e instrumentos de trabalho” da avaliação externa das escolas da IGE (2009:23/24) a escola é avaliada respondendo às seguintes questões no que se refere à articulação e sequencialidade:

Quadro 1

Domínio 2 – Prestação do serviço educativo			
Para obter os resultados, que o serviço educativo presta à escola/agrupamento e como o presta?			
Fatores	Perguntas ilustrativas do entendimento do fator	Referentes a ter em conta na avaliação do fator	Indicadores de análise do fator
	Há articulação intra e interdepartamental, com coordenação e consolidação científica?	Gestão conjunta e articulada dos programas e orientações curriculares. Articulação intra e interdepartamental na concretização das atividades	<ul style="list-style-type: none"> ■ Planificações de médio/longo prazo (anuais/trimestrais) tendo em conta: <ul style="list-style-type: none"> ▶ O contexto da escola projeto curricular de escola; ▶ Articulação dos conteúdos e das competências. ■ A articulação interdisciplinar evidente nas atividades, nomeadamente no âmbito do Plano Anual/Plurianual de Atividades e dos projetos curriculares de grupo/turma.
	Há metas e objetivos quer ao nível dos processos quer dos resultados? Quais os departamentos com melhor desempenho, nos sentidos expressos?	Definição de metas e critérios de avaliação do trabalho a desenvolver pelas estruturas de coordenação e supervisão	<ul style="list-style-type: none"> ■ Estabelecimento e concretização de metas mensuráveis; ■ Identificação de situações de sucesso, quer ao nível dos processos quer dos resultados, na sequência do trabalho desenvolvido.
	Como é feita a coordenação pedagógica entre as unidades que integram o agrupamento? E ao nível de cada disciplina, como é estimulada a interação entre os vários professores que a ministram?	Articulação dos docentes na mesma unidade de educação/ensino e entre as unidades do agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> ■ Formas de articulação entre: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Os docentes na mesma unidade de educação/ensino e entre as unidades do agrupamento; ▶ Os coordenadores dos departamentos, os docentes dos grupos de crianças e os responsáveis pelas atividades de animação e apoio à família; ▶ Os coordenadores dos departamentos, os docentes das turmas e os responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular. ■ Coordenação pedagógica e trabalho cooperativo para:

			<ul style="list-style-type: none"> ▶ Produção e/ ou seleção de materiais e recursos didático-pedagógicos; ▶ Calibragem de instrumentos de avaliação; ▶ Definição de estratégias de diferenciação pedagógica; ▶ Partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes.
	<p>Como se garante a sequencialidade entre ciclos de aprendizagem e, de forma especial, entre unidades que constituem o agrupamento? Que responsabilidades assumem as coordenações de grupo e departamento</p>	<p>Gestão vertical do currículo e da informação sobre o percurso escolar das crianças/alunos</p> <p>Orientação e supervisão dos coordenadores dos departamentos curriculares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ações promovidas pela escola/agrupamento que assegurem a sequencialidade das aprendizagens na transição entre anos e ciclos. ■ Articulação entre docentes de uma mesma disciplina/área disciplinar de níveis/ciclos diferentes; ■ Articulação entre professores titulares de grupo/turma/diretores de turma da mesma escola e/ou de outras escolas de proveniência/destino dos alunos; ■ Modo de organização e de operacionalização da articulação da articulação entre docentes (com estabelecimento da periodicidade das reuniões, das agendas, formas de registo...).
	<p>Na transição entre ciclos, há um especial apoio aos alunos e suas famílias, orientando-os nas opções a tomar, nas dificuldades a enfrentar e na preparação prévia aconselhável?</p>	<p>Orientação dos alunos e famílias ao longo do percurso</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Integração orientada dos alunos noutros ciclos/níveis de ensino. ■ Articulação regular e sistemática entre os diretores de turma e o Serviço de Psicologia e Orientação; ■ Atividades de orientação dos alunos e das famílias nas opções a tomar (divulgação de opções e orientação vocacional; atividades de formação e de esclarecimento).

Nos relatórios anuais da IGE, constata-se que, no “relatório nacional de 2006/2007 apresenta 78% de debilidades no indicador de Articulação e Sequencialidade – a taxa mais expressiva de todas (Gráfico n.º 9 do relatório). O mesmo indicador (Gráfico n.º 17) no relatório nacional de 2007/2008, apresenta 88,5 % de frequência de pontos fracos, uma taxa de mau desempenho só ultrapassada de perto pelos 90,5% verificados no sucesso académico e já bem distanciada de outros indicadores indesejados, tais como os 74,5% verificados no acompanhamento da prática letiva na sala de aula, ou os 84% registados na autoavaliação. Em 2008/2009 este indicador de mau desempenho é mesmo o pior de todos naquele domínio com 95% de pontos fracos (Gráfico n.º 18 do da pág. 36 do relatório nacional de 2008/2009). Sobre este indicador a IGE refere o seguinte:

Os fatores Articulação e Sequencialidade e Acompanhamento da prática letiva em sala de aula apresentam um elevado número de pontos fracos, que superam significativamente os pontos fortes, destacando-se as referências a debilidades na articulação curricular e na sequencialidade das aprendizagens (Ferreira: 2010:28).

No que refere ao estudo da sequencialidade entre ciclos de ensino do agrupamento, pela avaliação externa, Duarte (2009:85), acrescenta que a tendência dominante captada

pelas equipas de avaliação externa recai na sub-categoria “Não há sequencialidade expressa e evidente”, presente em 56% dos casos, dando especial ênfase à falta de ação das estruturas e lideranças intermédias na promoção e favorecimento da sequencialidade entre níveis de educação e ensino: “-Insuficiente liderança das estruturas intermédias, que não assegura ações sistemáticas e consistentes de sequencialidade das aprendizagens entre níveis de educação e ensino”.

No que concerne à articulação na ação Duarte (2009:86) pretendeu identificar se efetivamente as equipas de avaliação externa encontraram sinais evidentes de articulação, ou seja, se existe ou não existe articulação entre níveis e ciclos de ensino, e de que forma ela se manifesta, constata que em 31% dos relatórios foram referidas marcas de articulação, mesmo sem perceberem, com clareza, o alcance dessa articulação, isto é, quais os atores envolvidos, que mecanismos implica, se abrange ou não todo o agrupamento como unidade unidirecional ou se foi apenas considerada a articulação realizada em pequenos grupos ou ciclos. Foi referido, a título único, o papel do Conselho Executivo na promoção da articulação: “Liderança do Conselho Executivo que potencia a cooperação e a articulação entre os vários órgãos e estabelecimentos do Agrupamento”. (R32). Contrariamente ao que esperávamos encontrar, foi dada ênfase, uma única vez, aos órgãos envolvidos no processo de articulação de modo deliberado e estratégico: “O Agrupamento promove a articulação através dos Conselhos de Docentes, Departamentos Curriculares e Conselho Pedagógico, sendo complementado com a intervenção do Departamento de educação especial” (R9). Tomaremos como referencial as evidências retiradas das sub-categorias “articulação débil” (presentes em 15 relatórios) e “não articulação” (presentes em 7 relatórios), pois é nestas que com maior incidência encontramos substrato para entendermos o que predominantemente acontece:

Algumas ações para o desenvolvimento da articulação sendo estas mais consistentes e sistemáticas entre o pré-escolar e o 1º ciclo”. (R17); “As atividades de articulação entre o 2º e 3º ciclos não são tão evidentes. Os docentes do pré-escolar e o 1º ciclo têm realizado reuniões”. (R23); “A articulação intradepartamental apresenta-se pouco consolidada”. (R20); “é ainda débil a articulação entre ciclos (R12).

Em parte dos 47% onde se regista articulação débil, é sobretudo, dado destaque ao trabalho desenvolvido predominantemente entre o pré-escolar e o 1º ciclo, seguido deste com o 2º ciclo, estando ausente uma ação verticalizante da ação educativa.

Relativamente às formas de articulação, Duarte (2009:88) apurara as sub-categorias de registo: em “Reuniões interdepartamentais”, em “Reuniões

intradepartamentais, como conselhos de docentes e departamentos curriculares” ou simplesmente “Não funcionam”. Na sub-categoria 3.1, encontraram plasmados os nossos pressupostos quando regista:

O Agrupamento promove a articulação através do Conselho Pedagógico e Conselho de Articulação (R9);

Ações de articulação intra e interdepartamental ao nível do 2º e 3º ciclos, articulação do 1º ciclo com pré-escolar e 2º ciclo (R32);

Em reuniões entre diferentes estruturas, em vários momentos ao longo do ano (R1).

Para além do conselho pedagógico, surge-nos a figura do “conselho de articulação”, criada a nível interno, não presente nos normativos, a que a equipa de avaliação deu avaliação positiva. Acolheu ainda positivamente outras reuniões entendidas como propiciadoras de articulação. Em 56% dos relatórios, as reuniões intradepartamentais, foram as mais referidas, enquanto momento formal de articulação, afastando a lógica de articulação vertical que o tipo de agrupamento em estudo pressupõe:

Articulação horizontal sedimentada ao nível do conselho de docentes, com procedimentos normalizados (R2);

Reuniões numa lógica de ciclo (R12);

As reuniões efetuadas pelos departamentos/conselhos de docentes assumem-se como uma estratégia para promover a coordenação pedagógica e a interação entre disciplinas/anos de escolaridade (R31).

No que diz respeito à relevância da articulação, Duarte (2009:91), pretende identificar qual a expressividade ou atos explícitos de articulação e procedeu à criação de subcategorias que serviriam os propósitos da articulação: “*Reflexão do processo de ensino/ aprendizagem*”; “*Partilha de experiências e materiais*” e ainda o registo de “*não mencionado*”. A observação atenta dos relatórios e a subtração dos recortes efetuada mostram que os momentos de articulação servem um interesse primário que se traduz na troca de materiais de ensino e experiências entre docentes do mesmo grupo, que sirvam de apoio na tarefa, expresso em 53% dos casos, e expresso qualitativamente, por vezes de forma pouco precisa e definição pouco esclarecida, em expressões como:

O conselho de articulação tem vindo a produzir alguns materiais (R9);

Aferirem competências e organizar atividades (R17);

Trocam experiências, produzem materiais (R21);

Elaboração de planificações, produção de materiais e troca de experiências (R26);

Planearem em conjunto (R28).

A sub-categoria “reflexão do processo ensino/aprendizagem” surge com menor intensidade na frequência, expressa em 22% dos casos, não existindo qualquer registro expresso em 25% dos relatórios. Não restam dúvidas de que a necessidade de articulação como estratégia de reflexão do processo ensino/aprendizagem se apresenta como aspecto de menor significância comparativamente com o exercício da tarefa patente na partilha de materiais e experiências pedagógicas, necessários à atividade quotidiana, normalmente individual, em diferentes terrenos, e com atores distanciados no espaço.

No relatório da Avaliação externa (IGE, 2009/2010), “o fator articulação e sequencialidade evidencia ainda, embora de forma menos significativa quando comparada com o respetivo domínio, uma predominância com a classificação de Bom (51%), refletindo-se esta diferença num aumento considerável da classificação de Insuficiente (37%). Constata-se como pontos fortes evidenciados pelas escolas os seguintes:

Trabalho de articulação curricular, ao nível das competências transversais a privilegiar nas disciplinas ao longo dos ciclos, favorecendo a sustentabilidade das aprendizagens; o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido, de forma progressiva e intencional, para assegurar a articulação curricular ao nível da concretização das atividades delineadas no Plano Anual e do desenvolvimento dos projetos curriculares de turma (IGE, 2009/2010: 32).

Como pontos fracos assinalam-se os seguintes:

A insuficiente articulação curricular e sequencialidade entre os três ciclos da escolaridade, que impede o desenvolvimento do currículo de forma articulada e continuada ao longo do ensino básico; a reduzida articulação entre as práticas pedagógicas dos diferentes ciclos e entre os grupos disciplinares não garante a sequencialidade dos conteúdos programáticos lecionados nas diversas áreas curriculares e níveis de ensino; a falta de expressão do papel dos departamentos curriculares, o que inviabiliza a articulação intra e interdepartamental e compromete a interdisciplinaridade (IGE, 2009/2010: 33).

No novo quadro de referência para a avaliação externa das escolas, os cinco domínios passaram para três continuando um deles a ser designado de prestação do serviço educativo, onde se avalia o planeamento e articulação, mais concretamente na gestão articulada do currículo.

CAPITULO III

TRANSIÇÃO, GRADUALIDADE, E SEQUENCIALIDADE

A articulação no ensino, e designadamente no básico, pressupõe uma análise das categorias que a enformam e perspetivam o escopo de uma gramática escolar que interliga os aspetos organizacionais, pedagógicos e profissionais. Com esse propósito apresentamos encetamos um percurso que nos remete para uma escola graduada e entretecida por realidades, conceptualizadas por diversos investigadores, que contextualizam a articulação como um fenómeno fomentador e propiciador de interdisciplinaridade, de culturas de colaboração e apaziguador de desequilíbrios socioculturais e avaliativos das organizações e das pessoas.

1. A transição entre níveis e ciclos de ensino

As transições escolares têm constituído, nos últimos anos, uma forte preocupação da investigação educacional em vários países, designadamente nos campos das ciências da educação e da psicologia. São exemplo disso, os trabalhos de Sacristán, 1996; Hargreaves, Earl e Ryan, 1999; Kvalsund, 2000; Demetriou, Goalen e Rudduck, 2000; Galton, Morrison e Pell, 2000; San Antonio, 2004. Todavia, em Portugal, só mais recentemente, designadamente na última década, esta questão tem vindo a adquirir importância enquanto *problema social* e enquanto *problema sociológico* (Abrantes, 2009: 35) tendo motivado o interesse de Lopes, (2005), Bento (2007) e Abrantes (2005; 2006; 2008a; 2008b; 2009).

Segundo o *Dicionário da língua portuguesa contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, «transição» é “ a ação ou efeito de passar de um modo de ser ou estar para outro”. Portanto, trata-se de um processo que implica alteração, insegurança e necessariamente um esforço por adaptar-se ao novo, ao desconhecido. Se nos centrarmos nas transições educativas, na passagem de uma etapa a outra, a resolução adequada deste processo vai depender tanto da capacidade de adaptação dos alunos a novas exigências como das facilidades organizativas e curriculares que se ofereçam por parte das escolas (Antúñez *et al.*, 2007:83).

De acordo com o estudo “Insucesso e Abandono Escolar” produzido pelo Ministério da Educação em 2003, as taxas de abandono escolar são ténues no 1º ciclo, mostram-se crescentes nos ciclos seguintes e acentuam-se de forma marcante nos anos

seguintes à passagem de ciclo (5º, 7º e 10º). Segundo o mesmo estudo, o abandono escolar tem muito mais a ver com a idade do que com o ano de escolaridade que se frequenta e é geralmente precedido de histórias de insucesso repetido. Os anos de escolaridade críticos para a retenção dos alunos são os que se seguem à mudança de ciclo. O referido estudo chama a atenção para o excesso de transferências de escola a que os alunos estão sujeitos (Bento, 2007: 375).

Escreve Pedro Abrantes 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” (2008b: 9). Este fenómeno ocorre no 2º ano de escolaridade e no primeiro do 2º ciclo, atingindo proporções maiores no 7º e 10º anos de escolaridade, coincidindo, com o início do 3º ciclo e do ensino secundário. Acrescenta o autor que, “a redução da taxa de retenção entre 1995 e 2005 foi muito ténue, ocorrendo sobretudo no 4º ano e no 9º, enquanto aumentava no 5º e no 7º ano, sintoma de que se adensaram os problemas na transição entre os ciclos do ensino básico” (2008b: 9). Já no Relatório Final do Debate Nacional sobre a Educação, eram feitas algumas recomendações, com incidência nos diferentes níveis e graus de ensino, onde era aludida a necessidade de se prestar uma atenção especial à “articulação entre a educação de infância e o 1.º ciclo, bem como entre os vários níveis de ensino subsequentes, em especial do 1.º para o 2.º ciclo, dado que é nos anos iniciais de cada ciclo que se registam as maiores taxas de insucesso e abandono” (CNE, 2007: 60). Depreendemos daqui, a existência de uma barreira na mudança entre ciclos de ensino, que só uma parte dos alunos consegue transpor, e “da qual não têm consciência os principais protagonistas, alunos e professores, bem como os investigadores sociais, mas cuja dimensão e regularidade estão à vista” (Abrantes, 2008b: 9).

Para Silva, “as políticas de igualdade de sucesso só têm sentido quando realizadas através da criação de condições objetivas que permitam o acesso de todos à escola e em condições semelhantes”. De entre as várias transições do sistema educativo a passagem do ensino primário para o nível seguinte, surge “como um momento de insucesso escolar para grande número de alunos ao apresentar-se como uma forma descontínua e de rutura”. Apesar de o ensino básico ser obrigatório, “a transição reveste-se para muitos de forma violenta”, cujas consequências se adivinham. Para estes, trata-se da primeira pois não pertencem aos grupos que tiveram a oportunidade de acesso à educação pré-escolar (1987: 35).

Por sua vez, Azevedo, fala da “transição insensata e ilegal” realçando que a transição entre o 1º e 2º ciclos é uma das melhores provas de como esta prática social se torna, com o tempo e com “certificação corporativa”, uma prática mais que “normal”. Constata o mesmo autor, que o atual modelo de transição contraria a própria Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de outubro), apresentando-se desajustado em termos de progressão escolar e de desenvolvimento humano na medida em que uma criança no final do primeiro ciclo passa, de forma brusca e sem qualquer justificação lógica, de “um professor único e um currículo interdisciplinar, para 13 professores e 13 disciplinas” (2007: 87).

Brites (2001) debruçou-se sobre as discontinuidades verificadas entre os três ciclos que constituem hoje o ensino básico. Através de uma análise da documentação oficial, o autor identifica (1) uma desarticulação clara entre os objetivos e modos de organização do 1º e os do 2º/3º ciclos, estruturados ainda em torno da oposição tradicional entre ensino primário e secundário, e (2) os avanços e recuos, tensões e ambiguidades, entre a criação de um ensino básico de 9 anos e a simples extensão do ensino obrigatório, cobrindo três ciclos com tradições e lógicas de funcionamento claramente diferenciadas. Se estas ambiguidades e contradições subsistem na legislação, a distância conhecida entre políticas oficiais e realidades escolares obriga-nos a ponderar o modo como se reconfiguram as culturas dos vários ciclos de ensino no nível mais quotidiano e local (Abrantes, 2005:45).

Pedro Abrantes lembra que a distância entre ciclos remete para os distintos **quadros organizacionais nos quais se desenvolve cada um dos ciclos**, sublinhando que os processos sociais de *diferenciação simbólica* desempenham um papel tão importante quanto as formas organizacionais. (2008a: 3). Neste pressuposto afirma, Joaquim Gaírin, que “os processos de transição são sempre problemáticos, na medida em que supõem uma *mudança de contexto, normativo e de orientação da formação* (o *itálico* é nosso), que incide nos processos emotivos e sociais do estudante” (Antúnez *et al.*, 2007: 31). Por sua vez, Abrantes, refere que o alargamento da escolaridade obrigatória continua a deixar de fora segmentos alargados da população, levando mesmo a situações familiares prolongadas de precariedade e exclusão social. Segundo o autor, “a triagem implacável entre o ensino primário e liceal transfigurou-se, então, num processo mais suave e progressivo, no qual operam uma pluralidade de “micro-causalidades sociais”, alcançando uma intensidade máxima nos períodos de transição entre ciclos de ensino e concedendo em alguns casos origem a situações de indisciplina,

insucesso e abandono.” Esta distância desenvolve-se entre ciclos de ensino no interior da própria escolaridade básica e obrigatória (2008a: 4).

San Fabián (s.d) enuncia oito mudanças derivadas da passagem do 1.º ao 2.º e 3.º ciclos:

- Maior distância de casa à escola;
- Maior tendência na diminuição do autoconceito no aluno, devido precisamente a que passa de um estatuto superior (os mais velhos da escola) a um inferior; (são os mais novos).⁵
- Experienciação do abaixamento das notas, especialmente se se comparam com a avaliação no ano anterior;
- Mudanças nas relações sociais como produto da passagem de uma instituição a outra;
- Mudança de cultura institucional, relacionada com aspetos do tamanho da instituição, tipo de relações, mecanismos de regulação e autocontrolo;
- Mudança da metodologia didática, agora com o predomínio das exposições do professor, do manual e da aprendizagem memorística e de um sistema de trabalho onde o grupo realiza a mesma atividade simultaneamente e os professores mostram-se mais distantes;
- Alteração da relação com os professores devido ao aumento das matérias do currículo e à estrutura do próprio sistema de ensino;
- Intensificação dos conteúdos e do número de disciplinas e com isso a quantidade de horas que os estudantes devem aplicar para cumprir com os trabalhos de casa.

2. A transição no processo de escolarização e (des)vinculação

A análise de dados longitudinais com vista à reconstituição das trajetórias escolares individuais constitui um domínio de investigação pouco explorado em Portugal, sobretudo devido à ausência regular de informação oficial com aquelas características. Por outras palavras, a transição entre ciclos e a interdependência funcional entre os diferentes segmentos da escolarização individual – cognitiva, de socialização, de desenvolvimento pessoal –, não são ainda suscetíveis de identificação e análise ao longo de todo o período de escolaridade. É bem sabido que a maior parte do

⁵ Neste sentido, Midgley y Maehr indicam que (...) “se dan pocos indicadores de que el bienestar emocional y el involucramiento en lo académico cambia cuando se ingresa a la secundaria” (2000:10).

desenvolvimento físico, emocional, psicossocial e cognitivo ocorre durante a infância e adolescência, gizando as bases da autoestima e da autoconfiança e a natureza das expectativas, assim se condicionando drasticamente as oportunidades futuras (Graham & Power, 2004).

Ora, este tipo de estudos encerra um potencial explicativo, na medida em que a maioria dos percursos escolares dos estudantes é marcada pela interação de fatores associados aos momentos de transição mais críticos dentro das trajetórias escolares. A influência destes fatores vai-se exercendo cumulativamente e verifica-se particularmente na transição entre ciclos, e, de forma especial, na forma mais ou menos bem sucedida como aquela transição tem lugar. Significa isto, que “tomamos cada vez mais consciência de que os percursos escolares não são lineares, homogêneos e sequenciais” (Lopes, 2005:56).

Aplicada ao processo de escolarização, “a transição delimita os momentos da vida dos estudantes que têm lugar na passagem de um estágio a outro, abertura a um novo mundo, mudanças de ambientes educativos, um processo em que é necessário realizar um certo ajuste” (Sacristán, 1996: 18). Na vida dos estudantes, mudar de meios e níveis educativos é sinónimo de progresso. Uma transição pode ter ao mesmo tempo efeitos progressivos e regressivos para um mesmo indivíduo: ganha-se algo e perdem-se outras coisas. Nas transições educativas “ocorrem ambas as possibilidades: são ambivalentes para cada indivíduo e tem significados distintos para indivíduos diferentes” (1996:18). As experiências subjetivas e sociais que supõem as transições na educação devem-se à especial construção do sistema educativo no processo histórico do seu desenvolvimento, à existência no seu seio de instituições diversas e mecanismos de seleção da população que frequenta. A preocupação pelas transições na educação não provém da sua existência, que é natural, senão da possibilidade de se provocarem desvinculações e novas vinculações traumáticas, por não serem graduais ou por serem demasiados incoerentes nos meios entre os quais se transita. Estudos desenvolvidos no âmbito da teoria da vinculação com crianças no período pré-escolar indicam que as relações adulto/criança desempenham um papel fundamental nos processos cognitivos e sociais que constituem os fundamentos do sucesso escolar. De acordo com Helena Luís, há, por parte da criança, uma necessidade de estabelecer relações duradouras com os adultos de modo a poder confiar em quem os acolhe e permitir-se explorar a partir de uma base segura todo o ambiente escolar (2000: 75). Neste quadro, Abrantes salienta:

Independentemente dos seus vínculos sociais e quadros culturais, à entrada na escola, a criança constitui um número, é colocada num grupo de desconhecidos (professores e alunos), os trabalhos que lhe são exigidos são maioritariamente individuais e impessoais, a sua avaliação é estritamente individual e sujeita a critérios uniformes, constituindo os êxitos e os fracassos, os direitos e as responsabilidades atribuições eminentemente individuais. Por outro lado, este trabalho (quantas vezes, violento) de desvinculação e padronização abre um naipe de opções biográficas e possibilidades de mobilidade social sem precedentes, impelindo as crianças e adolescentes a assumir-se, primeiro que tudo, como indivíduos e a construir o seu projeto singular de vida, tanto na esfera profissional como na esfera pessoal (2008a: 5).

Nesta perspetiva, a preocupação pelas transições na educação não advém da sua existência, que é natural, senão da possibilidade de se provocarem “desvinculações e novas vinculações traumáticas por não serem graduais ou por ser demasiado incoerentes os ambientes entre os quais se transita” (Sacristán, 1996: 23). Um processo que é instintivamente associado às dificuldades na transição é a quebra dos laços de vinculação com colegas e professores. Este fenómeno observa-se na passagem da “primária à secundária”⁶, pois enquanto a cultura da primeira privilegia as relações personalizadas com um grupo pequeno de atores, a cultura da segunda perfilha uma lógica da “despersonalização”

3. Graduação, sequencialidade e (des)continuidades

Adotar a graduação do ensino nos moldes das escolas prussianas⁷ foi um desafio para os educadores norte-americanos e constituiu um processo moroso. Até por volta de 1850, o termo *grade* (série) não se aplicava a um nível particular dentro da escola, mas sim à prática de coordenar uma série de escolas de diferentes níveis. De acordo com Kaestle (*apud* Souza, 2005:12) o termo escola graduada (*graded school*) significando escola elementar é de uso posterior. Até então, dizer que uma cidade ou vilarejo possuía escolas graduadas significava dizer que o lugar possuía diferentes níveis educacionais, por exemplo, o jardim de infância, a escola primária, a *grammar school*⁸ e as escolas secundárias Souza esclarece:

A primeira experiência de instalação de uma escola elementar graduada nos Estados Unidos ocorreu em 1848, na cidade de Boston. Na época, o educador John Philbrick convenceu o

⁶ *Educación Secundária Obligatoria – ESO*” (a que corresponde, genericamente, as nossas escolas EB1 e EB2,3 respetivamente).

⁷ “A Prússia é importante por várias razões: foi o primeiro Estado europeu a construir com efetividade um sistema público de ensino, a resolver o problema da escolarização universal, a criar uma rede de ensino profissional e estabelecer uma universidade moderna em simultâneo com a França. Toda a organização do ensino primário e técnico foi efetuada ainda no século XVIII tendo sido os seus promotores os reis Frederico Guilherme (1713-1740) e Frederico I “O Grande” (1740-1786). Frederico Guilherme promulgou as primeiras leis de instrução em 1713 e 1717 tornando a instrução primária obrigatória e procurando expandir uma rede de ensino público” (Fernandes, 2007).

⁸ *Grammar school* refere-se ao segundo ciclo da escola primária nos Estados Unidos.

Conselho de Educação de Boston de que uma adequada classificação dos alunos requeria um novo tipo de edifício-escola. Em 1848, a nova *Quincy School* foi instalada e Philbrick tornou-se o diretor. O edifício foi construído com quatro andares, um auditório para 700 alunos e 12 salas de aula, cada uma destinada a 56 alunos. Cada professor tinha uma sala de aula separada correspondendo a cada série e cada aluno tinha uma carteira individual. O sistema logo se expandiu pelas grandes cidades do país (Tyack, 2000, pp. 44-45). A classificação dos alunos, anunciada pelos primeiros reformadores como critério de renovação educacional, tornou-se, nas décadas seguintes, um problema institucional. A escola graduada pressupunha o estabelecimento de critérios de promoção e exames minuciosamente elaborados. Isso, por sua vez, significava a exigência de um plano de estudos, ou seja, a estruturação/sistematização do ensino e da aprendizagem. Essa racionalização pedagógica implicava ativar tecnologias de controle e de administração do conhecimento, dos alunos e professores (2006:13).

Isto pode ser verificado na forma como os termos classe, grau, escola graduada e sistema graduado de ensino foram definidos na primeira enciclopédia de educação publicada nos Estados Unidos em 1877 (*Cyclopaedia of education: a dictionary of information for the use of teachers, school officers, parents, and others*). O termo Classe foi definido como “um número de alunos ou estudantes numa mesma escola ou colégio, com o mesmo grau de conhecimento, recebendo a mesma instrução e fazendo os mesmos estudos” (*Cyclopaedia*, 1877: 137). Uma abalizada classificação dos alunos era ressaltada como elemento fundamental para o trabalho de instrução. O termo *grade* (série ou grau) aplicava-se a dois sentidos: o primeiro referia-se aos níveis de ensino (elementar, secundário e superior) e o segundo às divisões dentro de cada nível considerando o conhecimento e a classificação do aluno: “Um curso é dividido em séries para conveniência de classificação, e supõe-se que todos os alunos, em cada classe, tenham o mesmo nível de conhecimento” (*idem*: 375). Grau (*grade*) referia-se às divisões do curso de estudos baseado em várias considerações, enquanto classe aplicava-se às divisões da escola com base na uniformidade de desempenho. A escola graduada (*graded school*) pressupunha a classificação dos alunos e a graduação do conhecimento em séries:

Escolas graduadas são usualmente definidas como escolas nas quais os alunos são classificados de acordo com o seu progresso na aprendizagem, sendo comparado o curso dividido em séries, com alunos de mesmo ou similar grau de conhecimento colocados numa mesma classe. Uma escola não graduada, por outro lado, é aquela em que os alunos são ensinados individualmente dualmente, cada um avançando tão rapidamente quanto as circunstâncias permitirem, sem considerar o progresso dos outros alunos [*idem, ibidem*].

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo

(graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor (Souza, 2006:114).

O Transitar sem sobressaltos pelas fases e níveis do sistema educativo é condição essencial para o sucesso escolar. A “**continuidade graduada**”, a partir do conhecimento sobre o estudante, é desejável, tal como real e inevitável é a descontinuidade. Uma sensibilidade psicopedagógica tem de detetar que entre os vários ciclos de escolaridade básica estão implicados problemas psicológicos, pedagógicos, de hierarquização e seleção social, de importante significado. A transição curricular marca os momentos e os processos que a desencadeiam quando se rompem a *continuidade* no sistema educativo ou nas experiências dos alunos mediante uma mudança de escola, de nível, de curso, de professores, de currículo ou do estilo pedagógico (Sacristán, 1996:45; San Fabian, s.d.: 2; Abrantes, 2009: 36). A transição de nível educativo, tal como indica San Fabián, pode ser compreendida como um salto curricular com implicações culturais: “as transições são uma parte substancial do sistema escolar, onde avançar supõe um conjunto de escalões ou níveis que correspondem à própria organização do sistema educativo, que estrutura divisões ou parcelas, mais ou menos arbitrarias, no conhecimento, nos horários, nos alunos, nos professores”. Para este mesmo autor, as mudanças de nível no sistema educativo atuam como ritos de passagem, quer dizer, como o transito que faz o estudante dentro de uma cultura e que implica “mudança de ambiente, a abertura de novas possibilidades, mudança de estatuto e um sentido de progressão”, como tal, este rito caracteriza-se por ser um momento de crise (San Fabian, s.d.: 2).

O conceito de continuidade curricular, diz respeito tanto à continuidade horizontal ou transversal, referente à coerência entre professores e entre áreas ou disciplinas que os alunos frequentam num dado momento da escolaridade, como à continuidade vertical ou diacrónica que se refere à ligação que deve existir entre objetivos e conteúdos que são colocados ao aluno no percurso da sua escolaridade (Sacristán, 1996: 33-25).

A segmentação dos percursos escolares por diversos ciclos de ensino constitui uma vertente fundamental neste processo, visto mitigar os efeitos dos atores (em geral, professores e colegas) ou mesmo de cada organização, instigando as crianças e os

adolescentes a desenvolver disposições individuais e com um grau de independência que lhes permita a integração periódica em novos contextos. Transitando entre vários ciclos de ensino, são conduzidos a lidar com um conjunto alargado de professores, colegas e lógicas organizacionais, o que alimenta a incorporação de “repertórios sociais” múltiplos, bem como a construção de biografias e identidades singulares. Daí que o enquadramento em turmas com amigos e colegas dos ciclos anteriores para o aproveitamento escolar no início de um novo ciclo seja o reconhecimento dos problemas que se levantam, aos alunos, na passagem entre ciclos de ensino. Esta transição entre os ciclos de ensino implica, em muitos casos, a tomada de decisões cruciais sobre o percurso escolar. Esse processo tende a envolver professores, família, os próprios alunos, colegas, amigos e, eventualmente, técnicos de orientação vocacional. Estamos pois, perante uma opção biográfica que condicionará as experiências, identidades e percursos de cada aluno. Apesar das opções curriculares serem diminutas ao longo do ensino básico, na investigação levada a cabo por Pedro Abrantes, reconhece-se que na escolha da escola e na composição das turmas, estão envolvidos uma pluralidade de atores, “o que demonstra bem o seu afã em aproveitar todas as margens (mesmo ilegítimas) de liberdade e de diferenciação, concedidas pelo sistema” (2008a: 5).

4. As transições na passagem de ciclo de escolaridade

Estas mudanças, tal como aponta Sacristán (1996), devem-se em grande medida às diferenças que existem entre a cultura da escola primária e a cultura da escola secundária - ver quadro 2.

Quadro 2 - A cultura da escola primária e da escola secundária.

	Cultura da primária	Cultura da escola secundária
Currículo	Currículo mais integrado	Currículo por matérias, mais especializado e específico
Modelo de organização	Modelo de organização comunitário	Modelo de organização burocrático
Trabalho do aluno	Tarefas mais situadas e desenvolvidas na escola.	Mais trabalhos levados para casa e para outros espaços, para a sua elaboração
Número de professores	Geralmente os alunos têm um só docente (sistema de monodocência) – estilo único (professor generalista)	Aumenta o número de professores, de acordo com as matérias do currículo (Sistema pluridocência) – vários estilos
Relação professor-aluno	A relação professor/aluno é mais individualizada na medida em que um Professor (Educador) tem menor quantidade de alunos	A relação centra-se mais nos conteúdos programáticos que têm que ser abordados por várias turmas.
Contacto professor-pais	Maior contacto com os Pais / Encarregados de Educação	Diminui o contacto com os Pais / Encarregados de Educação. Atribui-se ao professor a orientação do trabalho escolar. (ensino-aprendizagem)
Autonomia do aluno	Acompanhamento mais próximo do aluno	Maior autonomia por parte do aluno
Círculo de amizades	Círculo de amizades ligado ao centro escolar	Círculos diferenciados de amigos

Fonte: Gimeno Sacristán, 1996 (adaptado).

Este quadro configura um cenário semelhante ao apresentado por Silva em 1987 quando faz uma descrição da vivência que os alunos possuem do ensino primário e das mudanças que sentem sofrem na passagem ao então ensino preparatório. Este autor atesta que o aluno, no ensino primário, frequenta durante vários anos a mesma escola situada perto da sua zona de residência, conhecendo apenas um único professor durante o ano letivo (professores generalistas) e, geralmente, o mesmo professor em vários anos e com um horário quotidiano geralmente idêntico. Verifica que os alunos foram assim abraçando ao longo do seu percurso escolar, “hábitos, regras e amizades que o levam, por fim, a conhecer a escola *como as suas mãos*” (Silva, 1987: 35). Reconhece o autor que é neste nível de ensino que se começa a desenvolver a distância sociocultural entre o nível social do aluno e a instituição escolar, contudo, todo o ambiente proporciona vantagens tais como: “a segurança”, tão importante para o seu equilíbrio; a “solidariedade do grupo que pertence”; “a continuidade do ensino”, com a mesma linguagem utilizada em todas as matérias. Ora, no final do ensino primário, o aluno deixa este “ sistema” para entrar noutra completamente diferente (Silva, 1987: 36). O ingresso neste nível de ensino é efetivado num período marcante a nível de desenvolvimento psicológico: o período dos 10-12 anos – momento da transição de um estágio de desenvolvimento para outro, iniciando-se a passagem à adolescência com tudo aquilo que implica. “No domínio da afetividade, o salto de uma escola de ensino primário, estrutura que em geral incute segurança, para um mundo desconhecido, é um momento difícil” (Silva, 1987: 36).

Estamos perante uma passagem brusca de uma escola de pequenas dimensões, com “**personalidade**” própria, para outra, impessoal, incharacterística e imensa; de um professor único para um sistema de pluridocência. “De uma escola situada perto de casa para uma longe do seu meio, obrigando a longos e demorados trajetos”. Também os diferentes professores, agora “especialistas”, exigem adaptações rápidas a situações pedagógicas muito variáveis; o tempo escolar é agora repartido por várias disciplinas distintas que obriga a uma reorganização de trabalho a que não estavam habituados e a uma mudança constante de salas de aula; os trabalhos para casa (TPCs) até aí marcados para o dia seguinte, exigem agora um planeamento do tempo para o qual não estavam preparados; a lentidão na execução das tarefas escolares (mais facilmente admitida no ensino primário) torna-se dificilmente tolerada. Tudo isto constitui desvantagens que afetam, alunos com menos apoio em casa. A deslocação de muitos alunos para longe do seu meio habitual vai agora agravar ainda mais as condições de adaptação ao ensino

preparatório. Sublinha ainda Silva, que para os alunos do meio rural que passam a frequentar a escola da vila ou da cidade, significa confrontarem-se com alunos que “falam de maneira “diferente”, que vestem “diferente”, com hábitos ‘diferentes” daqueles seus colegas e amigos que deixaram com a escola de ensino primário, cria-se um clima propício a dificuldades de ordem relacional” (1987:37).

O estudo das transições educativas, e especificamente as que se efetuam para o ensino médio ou secundário, têm sido objeto de investigação em diversos países. Estas referências são oriundas do campo da psicologia ou das ciências da educação, e centram-se sobretudo nos modos como os agentes educativos (alunos, professores, pais) “experienciam, representam e gerem a transição”, prestando “pouca atenção à construção social do fenómeno, em particular em termos organizacionais e estruturais”

Pedro Abrantes adverte:

Este enfoque no indivíduo pode conduzir a uma certa *reificação* de um processo que é eminentemente social, naturalizando as dificuldades e problemas sentidos pelos alunos à entrada de um novo ciclo de escolaridade, sem conduzir a um questionamento sistémico sobre as condições específicas que produzem (ou inibem) essas dificuldades e problemas (2009: 35).

O autor identifica, na passagem dos alunos entre ciclos de ensino, cinco tipos diferentes de transições: a) de regime curricular, pedagógico e disciplinar; b) de estabelecimento de ensino; c) de grupo de amigos; d) de estatuto social; e/ou e) de posição ocupada nos grupos/redes sociais (Abrantes, 2009:36).

De entre as manifestações mais problemáticas temos que estas transições escolares podem originar ou potenciar diversas situações relativas não só ao rendimento escolar do aluno e à sua integração escolar, social e familiar, como ao seu próprio desenvolvimento (Anderson *et al.*, 2000). Neste domínio particular, algumas pesquisas consideram haver um efeito significativo das transições escolares nas relações sociais e no bem-estar psicológico (Rhodes, 2008), causando a diminuição da satisfação dos alunos com a escola, uma atitude menos favorável para com as disciplinas escolares e mesmo uma diminuição na autoestima e autoeficácia.

5. Os fracassos na transição escolar

Nos últimos anos, Portugal assistiu à diminuição da taxa de retenção e desistência de (13,8% em 1995/96 para 7,9% em 2007/2008) e à subida das taxas de transição/conclusão (de 86,2 % em 1995/96 para 92,1% em 2007/2008) no ensino básico (GEPE/ME / INE, 2009). Contudo, os últimos anos não conseguiram anular a

tendência de registarem-se, sistematicamente, taxas mais elevadas de retenção e desistência nos anos letivos subsequentes à mudança de nível de estudos (passagem do 4º para o 5º ano, e do 6º para o 7º. Ano) do que nos restantes anos, no que configura uma situação-problema sobre a qual importa intervir. Estudos mostraram que, se, por um lado, a transição escolar do 4º para o 5º ano implica a mudança para um ambiente mais complexo (Coelho, 2008) capaz de influenciar os resultados escolares, por outro lado, “a maioria dos alunos experimenta, na entrada do 3.º ciclo, dificuldades acrescidas em acompanhar a matéria, um decréscimo das classificações e um aumento dos índices de ansiedade”. Observa-se que isto acontece, independentes da classe social de origem, da nacionalidade e do género dos alunos e verificando-se uma sintonia entre as subidas das taxas de retenção e de abandono (Abrantes, 2005, p.37)⁹.

De acordo com os discursos de professores e pais, a passagem de um contexto primário mais familiar, protetor e seguro, para um contexto mais despersonalizado, burocrático/académico e competitivo configura-se como um procedimento desagregador ou até mesmo de “alienação”. Porém, Abrantes, contrapõe quatro argumentos à tese da “alienação”:

- 1) O aumento do insucesso e do abandono é sobretudo visível no 7.º ano, apesar de este ocorrer, para a maioria dos alunos, no interior de EB23, quando a mudança decisiva no tipo de escola e na forma como o currículo se organiza ocorre atualmente do 1.º para o 2.º ciclo (Ferreira, 2001 *apud* Abrantes, 2009: 39). Ou seja, é no 5.º ano que os alunos têm de lidar, pela primeira vez, com uma escola de grandes dimensões e com um número alargado de disciplinas e professores, mas é no 7.º ano que a subida da taxa de retenção é mais significativa.
- 2) Exceto uma pequena minoria, os alunos não documentam problemas de isolamento e de quebra de vínculos na entrada para um novo ciclo. Tanto em Espanha como em Portugal, sensivelmente três meses depois de entrar na nova etapa, a maioria dos alunos sente-se mais adulto, considera que está integrado numa rede mais alargada de amigos e que o novo ciclo é mais interessante do que o anterior, embora as relações com os colegas mais velhos sejam geralmente distantes e tensas, funcionando a turma como pólo primordial de integração.
- 3) Apesar de o número de professores aumentar, a maioria dos alunos não sente que estes lhe prestem menor atenção ou apoio ou que sejam mais injustos, do que no ciclo anterior, estabelecendo-se relações de forte carga emocional (positiva ou negativa), sobretudo com o diretor de turma, mas também com outros docentes. Na transição para o 3.º ciclo os professores tendem a ser mais

⁹ A pesquisa realizada por Abrantes (2005) usou dados dos anos de 2004 a 2008 e concentrou-se na análise dos *processos de transição dos alunos entre ciclos de escolaridade*, na busca dos fatores que conduzem ao aumento do insucesso e do abandono no início de cada etapa educativa.

exigentes do que no ciclo anterior, e recorrem mais frequentemente ao método expositivo.

- 4) Os problemas sentidos durante o processo de transição variam, entre disciplinas e entre estabelecimentos de ensino. Por um lado, os acréscimos de dificuldades e de insucesso concentram-se nas disciplinas de Matemática e de Português, sendo praticamente residuais em Educação Física. Por outro lado, as dificuldades acrescidas ou a descida das classificações na transição de ciclo são raras em algumas escolas mas generalizadas noutras. Curiosamente, tanto em Portugal como em Espanha, os maiores problemas na transição foram observados em colégios privados, onde o ambiente é bastante familiar e fechado, sendo que a grande maioria dos alunos já era estudante da instituição no ciclo precedente, não mudando sequer de instalações, ao invés dos seus companheiros que frequentam a rede pública.

Para Abrantes os fracassos na transição propriamente escolar – compreensão da matéria, estudo e classificações – têm uma relação estreita com os processos de integração social no novo ciclo nomeadamente, a relação com colegas e professores. Embora uma minoria dos alunos não conheça de início qualquer dos colegas de turma, no novo ciclo, estes não apresentam piores resultados do que os demais. “Esta constatação coloca em causa os programas de intervenção que promovem e apoiam a integração social dos alunos num novo ciclo, mas que tendem a permanecer “à porta da sala de aula”, sem capacidade para interferir nos conteúdos e métodos pedagógicos de ambos os ciclos de ensino” (2009: 40).

Para Abrantes, a transição de ciclo escolar deve ser entendida como processo de individualização¹⁰ em que se dissolve o peso do vínculo com um único ator ou organização na formação dos jovens e é introduzindo “em espaços diferentes e gradualmente mais alargados de interação, reflexividade e decisão”. Este processo mostra que a transição entre ciclos escolares reflete o poder deste princípio organizador das sociedades contemporâneas e prepara as novas gerações para este elemento central da existência no mundo moderno:

Em termos mais substantivos e relativamente à transição entre ciclos, a rutura com um grupo (colegas e professor), imposta administrativamente, e a integração compulsiva num novo contexto institucional, mais complexo e abstrato (“horários mosaico”, várias disciplinas, diferentes profissionais, gabinetes especializados, regulamentos internos), mas no qual o campo de possibilidades é também alargado, constitui hoje um processo relativamente banal e incontestado, no contexto da vida “individualizada” nas sociedades modernas, assumindo contudo, contornos traumáticos, de violência simbólica, precisamente para os grupos sociais que vivem nas margens desta nova configuração social. As crianças

¹⁰ Como mostram Elias (1983 [1939]), Velho (1994), Lahire (2002 [1998]) ou Beck e Beck-Gernsheim (2003), a diluição do peso (agregador e repressor) de certos grupos e instituições não conduz necessariamente à anomia e alienação, na condição de o próprio indivíduo, dotado de reflexividade e intencionalidade, construir a sua identidade e a sua biografia singulares, através de sucessivas escolhas, da apropriação de referências diversas e, sobretudo, da integração em novos contextos e redes sociais (Abrantes, 2009:40).

são, então, forçadas a desenvolver o seu “potencial de metamorfose” (Velho, 1994) desde a mais tenra idade, construindo percursos biográficos singulares e disposições plurais (Lahire, 2002 [1998]), enquanto condição indispensável à integração social na “modernidade reflexiva” (Abrantes, 2009:41).

6. Estrutura sequencial do ensino

A estrutura sequencial do ensino está ordenada para a universidade. A estrutura do ensino é sequencial e essa sequencialidade é constituída por uma progressão de etapas ou níveis. Segundo Lemos Pires, a questão está em saber-se “qual a lógica ou lógicas que presidem a esta sequencialidade” (1987b: 53). Observe-se o seguinte exemplo:

Quando uma criança entra na escola primária (hoje, universalmente aceite como devendo ser obrigatória) esta parte do pressuposto que ela não sabe ler, nem escrever, nem fazer contas, e que pouco conhece do mundo exterior à sua família e à sua casa. Mas parte também do pressuposto que a criança média que aparece pela primeira vez na escola já sabe falar, já atingiu uma fase de socialização familiar e grupal suficiente para começar uma nova forma de convivialidade (Pires, 1987b: 53).

Quer isto dizer que a escola primária toma como um dado adquirido a situação da criança que lhe chega às portas e na qual a escola não intervém, nem procura modificar (embora a educação pré-escolar, de algum modo, altere esse quadro). Perante essa situação, a escola primária constrói o currículo, e desenvolve as suas atividades, virando-se para uma nova etapa da vida da criança, numa sequência lógica da anterior, e subordinando-se a esta.

Contudo, a partir daqui todo o sentido de sequencialidade é invertido. Em vez de cada nível de ensino proceder de modo idêntico, estruturando-se em ordem ao nível do ensino anterior, tomando-o como um dado, o que acontece é precisamente o contrário: cada nível de ensino ordena-se segundo as necessidades e exigências do nível de ensino que se lhe segue. Em última instância isto significa que o último nível de ensino, o superior, é o que vai determinar todos os níveis de ensino que o antecedem. Com mais força em relação aos mais próximos e de forma mais diluída em relação ao mais distante, isto é, o ensino primário; mas mesmo neste se sente a influência daquele.

Estamos na presença de duas sequencialidades. Uma progressiva, que se inicia com a entrada da criança na escola, mas que não tem sequência; “é virtual, não existe de facto. A sequencialidade existente é feita a partir do ensino superior e daí para trás; é pois verdadeiramente uma “sequencialidade regressiva” (Pires, 1987b: 54).

7. Gradualidade e sequencialidade do ensino e agrupamento de escolas

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) estabelece o quadro geral do sistema de ensino português. Em Portugal, o ensino básico - universal, obrigatório e gratuito - tem, desde 1986, a duração de nove anos e compreende três ciclos sequenciais: 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo, com obrigatoriedade de frequência da escola até aos 15 anos de idade. O *ensino básico* compreende três ciclos:

- O 1.º ciclo compreende quatro anos de escolaridade, proporciona um ensino globalizante, com um único professor (regime de monodocência), com recurso a professores especializados em determinadas áreas eventualmente, acompanhado por outros técnicos de educação para atividades especiais.
- O 2.º ciclo compreende dois anos de escolaridade, proporciona um ensino organizado por disciplinas e áreas de estudo pluridisciplinares estando a cargo de um ou de vários professores.
- O 3.º ciclo compreende três anos de escolaridade e organiza-se à volta de um conjunto de disciplinas, integrando, também áreas vocacionais e cada disciplina ou grupo de disciplinas está a cargo de um professor (regime de pluridocência).

A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva de objetivos, programas e metodologias de ensino/aprendizagem, de modo a que cada ciclo complete, aprofunde e alargue o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico.

Ora, se entendermos por escola uma comunidade docente com a possibilidade de exercer e formular uma vontade coletiva, verificamos que as características de dispersão e fragmentação da rede de estabelecimentos não favorecem a existência desta comunidade educativa capaz de formular um projeto coletivo:

A construção de uma escola passa pela criação, basicamente, de uma comunidade profissional estável cujas interações permanentes permitam ir construindo a possibilidade da formulação de uma vontade coletiva e de projetos consistentes. Ora, isso só é possível pela fixação de professores a um determinado território e pela consideração desse território que abrange um conjunto de edifícios escolares como unidade de gestão com órgãos próprios, com projeto próprio e com atividades próprias e comuns (Machado, 1998 *apud* Formosinho, 2005: 145).

Segundo Formosinho, a necessidade de formar uma escola “com dimensão humana, passaria assim pelo “agrupamento das escolas” infantis e básicas da mesma área geográfica (1986:12). Esta solução organizacional “agrupamentos” foi avançada pela primeira vez em 1996/97 por uma equipa de projeto de Educação Pré-Escolar, 1º

Ciclo Ensino Básico e Educação Básica Mediatizada, a funcionar na universidade do Minho e dependente do Ministério da Educação. De acordo com esta equipa, ao abordar-se a problemática que afeta estes níveis de educação, deve-se assumir uma perspetiva que englobe os seguintes pontos:

- Os problemas da rede escolar;
- A descontinuidade da relação pedagógica em consequência da permanente instabilidade do corpo docente;
- A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais;
- O desajuste dos horários face às necessidades sociais contemporâneas;
- A formação contínua centrada nas necessidades dos docentes;
- A existência de serviços de apoio (Formosinho & Machado 2005:145).

No seguimento desta ideia, considera esta equipa, que a melhoria efetiva da oferta dos serviços prestados aos alunos, carece de dinâmicas pedagógicas organizacionalmente sustentadas, que requerem uma socialização colaborativa que supere o isolamento e o individualismo. "É o primeiro passo para a criação de unidades organizacionais, é a criação de uma escola – comunidade a partir do agrupamento de estabelecimentos de ensino" (Formosinho, 1998: 61).

Isto veio dar origem à constituição dos agrupamentos de escolas através do Despacho 27/97, de 12 de junho, que realçou a importância de uma política de integração dos estabelecimentos de ensino do Pré-escolar e do 1º Ciclo do ensino básico um programa de reforço de autonomias das escolas.

Este Despacho deu depois origem ao Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio, que definia o regime de autonomia, administração e gestão, a constituição dos agrupamentos que incluem na sua matriz organizacional, estabelecimentos de ensino do 1º ciclo do ensino básico e do pré-escolar.

Assim, configuram-se dois tipos destes agrupamentos: horizontais que incluem escolas do 1º ciclo do ensino básico e do pré-escolar e agrupamentos verticais que incluem estabelecimentos dos três ciclos do ensino básico.

Há, assim, a procura de uma maior articulação entre os níveis de ensino, anterior e posterior e uma maior integração da escola e das crianças, que a frequentam, no meio em que estão envolvidas.

Desta forma, a manutenção da identidade passa pela reestruturação da realidade organizacional, em que os agrupamentos de estabelecimentos de ensino se apresentam como solução adequada.

No Decreto-lei nº 115 A/98, de 4 de maio, pode ler-se que o agrupamento de escolas visa, entre outras finalidades, favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica, superar situações de isolamento de estabelecimentos, prevenir a exclusão social e valorizar e enquadrar experiências então em curso (art. 5º)

Este mesmo Decreto-Lei pretende adotar uma lógica de matriz que consagra regras comuns a todas as escolas.

Porém, na constituição dos agrupamentos pela Administração tem havido uma predominância de agrupamentos verticais em relação aos agrupamentos horizontais uma vez que:

- preconiza o modelo da escola básica integrada segundo o qual a uma escolaridade básica deve corresponder uma escola básica de nove anos;
- permite o aproveitamento dos recursos e das estruturas existentes no estabelecimento de ensino do, 2º e 3º ciclos do ensino básico, tornando-o agora escola-sede do agrupamento;
- contorna a debilidade administrativa que caracteriza os estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico (Formosinho, 1998: 53).

Assim, esta solução traz uma sobrevalorização das semelhanças institucionais entre os vários níveis de ensino e desvaloriza os aspetos organizacionais, curriculares e pedagógicos que os caracterizam. Isto leva a que haja um apelo à mudança de atitudes dos professores e leva a requerer que os professores do, 2º e 3º ciclos do ensino básico, tendencialmente centrem, a educação à volta das crianças e dos seus problemas, e que se promova a interdisciplinaridade.

Ao mesmo tempo, acena aos professores do 1º ciclo com possibilidades de coadjuvação à monodocência, de superação da tradicional marginalização deste nível de ensino e de resolução da sua debilidade administrativa (Formosinho & Machado 2005:149). Esta solução sustenta-se, assim, num discurso que alimenta a “esquizofrenia organizacional” (Formosinho, cit. in Pires, 1988),” resultante da contradição entre a situação real e a configuração legal” (Formosinho e Machado 2005:149).

Ou seja, na realidade permanece um ensino primário globalizante com quatro anos, um ensino preparatório de dois anos, e um ensino secundário de três anos, evidentemente disciplinar.

Numa perspectiva legal, preconiza-se um sistema em que há um ensino básico com três ciclos sequenciais e interligados com a função de se complementarem e cada ciclo aprofundar e alargar o ciclo anterior.

Segundo Formosinho, a solução dos agrupamentos verticais alicerça-se dando a ideia de que essas diferenças são transitórias e superáveis com uma unificação organizacional, esquecendo que estas são essenciais, e que estão relacionadas com o que é organizacional e pedagogicamente a especificidade do ensino primário.

Deste ponto de vista, com estes agrupamentos há uma sobrevalorização da diversidade de culturas organizacionais e profissionais entre os níveis de ensino e, neste aspeto, os agrupamentos horizontais têm mais condições para envolver mais ativamente os professores do 1º ciclo numa transformação positiva das práticas pedagógicas.

No entanto, a administração central faz a opção pela modalidade de agrupamentos verticais como fórmula organizacional preferida, sob o pretexto de que esta é a única forma que permite a assinatura de contratos de autonomia, o que faz destes uma estrutura acima das escolas, o que lhes rouba competências que até agora lhes pertenciam.

Neste aspeto e segundo Formosinho, o processo de entrega de maior autonomia às escolas resulta numa “alienação” por parte destas, de alguma autonomia de que dispõem, em favor desta estrutura, que está na dependência direta da administração central, o que revela a sua tendência em reproduzir a nível territorial, a inclinação uniformizadora de um sistema centralizado.

Com a escolaridade obrigatória de nove anos e a estruturação do ensino básico em três ciclos de ensino, os ciclos “*devem ser articulados entre si*”, produzir a mudança de atitudes dos professores de modo a centrarem a sua ação numa maior coordenação interdisciplinar e maior responsabilização pelo sucesso educativo dos alunos, promovendo em simultâneo a integração do pré-escolar e do primeiro ciclo nesta construção organizacional e administrativa. É importante percebermos se estas medidas de política educativa provocaram alteração resultando em mudança, se passaram a existir condições de trabalho em equipa, participação igualitária nos órgãos de decisão e gestão e vontade de construção da mudança. Formosinho refere que “o agrupamento de estabelecimentos de ensino, para além de uma unidade de gestão é também uma unidade de vinculação e de efetivação e ainda um espaço capaz de oferecer apoios à monodocência” (Formosinho, 2000:59).

Agrupar escolas de diferentes ciclos e níveis educativos implica envolvimento em torno de um projeto, trabalho colaborativo e práticas conjuntas entre docentes, articulando curricularmente os níveis e ciclos que esta nova realidade congrega. Entendemos crucial a elaboração de documentos estruturantes comuns, reveladores de unidade de execução em prol de objetivos e metas conjuntas, com a criação de percursos sequenciais dentro do agrupamento. As dificuldades sentidas na transição entre ciclos de ensino poderão ser esbatidas porque os docentes participam nos percursos educativos.

A articulação entre os ciclos obedece a uma sequência progressiva de objetivos, programas e metodologias de ensino/aprendizagem, de modo que cada ciclo complete, aprofunde e alargue o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico.

Em Portugal, existe uma distância significativa entre os ciclos do ensino básico e obrigatório que não é manifesta nos discursos e dispositivos político-administrativos que regulam o sistema, “mas é um elemento basilar do jogo de relações que lhe dá corpo, sedimentado em linguagens, identidades, estratégias e critérios de julgamento, acionados no quotidiano, tanto no interior como no exterior das escolas”.

A compreensão dessa distância remete, num primeiro momento, para os distintos quadros organizacionais nos quais se desenvolve cada um dos ciclos, mas esta ordem de fatores não explica a sua permanência mesmo no interior de organizações integradas, isto é, que ministram vários ciclos de ensino (como os colégios privados ou as EB 23 públicas), nem o aumento acentuado do insucesso escolar na transição do 2º para o 3º ciclo, quando a mudança organizacional mais abrupta já ocorreu na transferência dos alunos entre o 1º e o 2º ciclos. O aprofundamento da análise revela que os processos sociais de diferenciação simbólica desempenham um papel, pelo menos, tão importante quanto as formas propriamente organizacionais (Abrantes, 2008b: 172).

A triagem implacável entre o ensino primário e liceal transfigurou-se, então, num processo mais suave e progressivo, no qual operam “uma pluralidade de microfatores sociais” (Sebastião e Vladimira, 2007, *apud*, Abrantes, 2008a: 173), alcançando uma intensidade máxima nos períodos de transição entre ciclos de ensino e dando em alguns casos origem a espirais de indisciplina, insucesso e abandono. Assim, apesar das raízes históricas, a distância que se desenvolveu entre ciclos de ensino no interior da própria escolaridade básica e obrigatória deve ser entendida como um mecanismo

especificamente “moderno” de estruturação social.

Presume-se a existência de um hiato fundamental entre a cultura organizacional vigente no ensino primário e aquela que vigora no secundário, assemelhando-se à distinção proposta pelos autores da sociologia clássica entre comunidade e sociedade.

Em Portugal, este fenómeno aconteceria mesmo no interior do ensino básico, uma vez que o 1º ciclo herdou o espaço e a organização das antigas escolas primárias, tendo lugar em estabelecimentos pequenos, muito confinados ao bairro em que se situam, sendo cada turma acompanhada apenas por um professor.

Enquanto o 2º e o 3º ciclos conservaram uma grande parte da tal “cultura do ensino secundário”, ocorrendo geralmente em escolas de grande dimensão, nas quais cada turma circula entre, pelo menos, uma dezena de espaços disciplinares e respetivos professores, estando poucas horas por semana com cada um deles (Abrantes, 2008b).

8. Articulação, continuidade e sequencialidade

No Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa, o vocábulo “Continuidade” significa: *extensão contínua; contiguidade; série não interrompida; partes não separadas umas das outras; que não é interrompida na sua duração*. Para os vocábulos “articulação” e “articular” o mesmo dicionário atribui respetivamente os significados de *ponto de união entre peças fixas ou móveis de aparelho ou máquina a unir, ligar; relacionar*. Quando confrontados, tais significados apontam claramente para um relacionamento em que o termo “articulação” assume o significado de um dispositivo ou procedimento cuja função é assegurar a continuidade. A metáfora de Dinello (1987) que nos propõe um comboio com uma fila comprida de carruagens em andamento, associada ao conceito de continuidade, evidencia bem a necessidade da existência de um engenho móvel que assegure um relacionamento do conjunto e uma relativa autonomia das partes diferenciadas que o constituem, ou seja, um mecanismo flexível de articulação. Fixemos por isso o significado de “articulação” entre ciclos do Ensino Básico, como um conjunto de procedimentos que têm em vista promover a continuidade e a unidade de todo o Ensino Básico. Se entendermos, então, o sistema educativo como uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa máquina, articulação curricular poderia entender-se como os “pontos” de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos

diferentes. Articulação curricular aparece-nos, assim, ligada à prática docente e não a mecanismos teóricos previamente estabelecidos (Serra, 2004:75).

No que se reporta à sua operacionalização, constatamos que a concatenação dos elementos de um currículo, a congruência de ambientes de exigências, normas e estímulos e a coerência de todo o processo de ensino e de toda a ação educativa, são também muito sensíveis no domínio do desenvolvimento curricular. Concatenar elementos do currículo numa perspetiva de interdisciplinaridade ou de transdisciplinaridade, dar continuidade (ou não) a ambientes, normas e estímulos e conferir coerência a todo o processo educativo são práticas de operacionalização curricular. Nesse sentido, serão também procedimentos de articulação do currículo. Nesta perspetiva, o termo continuidade, aparece-nos desde logo com um duplo significado: como importante propriedade de um currículo e como procedimento de articulação desse currículo (Ferreira, 2010: 50).

Para que um número crescente de alunos realize aprendizagens significativas, é preciso encontrar formas diversificadas de gerir o tempo letivo, de articular as diferentes disciplinas, de promover a sequencialidade do trabalho desenvolvido, ou seja, formas adequadas a um determinado grupo de aluno, a um determinado contexto, a um determinado conjunto de recursos disponível (Lopes, 2003:18).

Sacristán, refere que “graduar a escolaridade obrigatória facilita o progresso ordenado, mas regula um ritmo para as crianças que são desiguais” (2000:71). A graduação é uma das primeiras respostas para “ordenar” a complexidade provocada pela variedade evolutiva, devido ao estabelecimento de um universo manipulável de categorias dentro das quais os alunos se encontram classificados”. A graduação, com a inevitável atribuição de competências e conhecimentos que devem ser adquiridos em cada grau, deu lugar a outro tipo de diversidade: o desvio individual em relação à norma pela desigual resposta e acomodação dos alunos à sequência de graus (Sacristán, 2000:84).

Importa referir que, independentemente da forma e do nível de articulação curricular que se vive num agrupamento, os docentes deverão ter consciência de que articular curricularmente os níveis seguintes é importante para o desenvolvimento das crianças (e isto é verdadeiro para qualquer nível de ensino, sobretudo nas fases de transição de ciclos), uma vez que é fundamental para o sucesso educativo possibilitar uma passagem sustentada entre os níveis educativos (Serra, 2004:91). Para que a articulação curricular ativa exista, é necessário um profundo empenhamento dos

docentes (Idem, 2004:103). Articular o currículo implica uma reflexão sobre os objetivos da atividade, a sua relação com outros objetivos do currículo do ciclo seguinte, equacionar as vantagens do trabalho cooperativo entre crianças de níveis diferentes e procurar estratégias diversificadas que respondam às necessidades educativas de todas as crianças envolvidas (Serra, 2004:104).

O novo ordenamento da rede escolar apresenta-se como uma mais-valia para a promoção da continuidade educativa entre ciclos. No entanto, não poderemos fazer desta expectativa um facto consumado, uma vez que as escolas funcionam como organizações “das pessoas para pessoas” (Formosinho, 2000b: 147), cujos modelos de administração e gestão não determinam por si só a assunção de novas práticas. Como referem Formosinho e Machado (2000a:18), mudar não é um fenómeno estanque de resolução imediata, mas sim um processo moroso de integração que mexe com a cultura das pessoas e das instituições. Estabelecer a continuidade educativa, emerge de uma necessidade de melhorar e promover o sucesso educativo. Alicerçar o início de um ciclo nos conhecimentos adquiridos no ciclo anterior torna os momentos de transição menos difíceis e caracteriza o ensino como um todo global no processo de crescimento do indivíduo (Nabuco, 1992:81, citado por Cruz, 2008:7).

Será nas estruturas de coordenação educativa que este processo se enceta e é nas práticas docentes que o mesmo se concretiza. Neste contexto, Brites Ferreira (2001: 43-44) afirma que, os documentos oficiais de âmbito central, no que diz respeito à explicitação dos mecanismos de implementação das suas orientações, transferem essa responsabilidade para os atores de nível intermédio ou local, pelo que deixam margens de abertura, que permitem uma diferenciação curricular. Assim os contextos em que são desenvolvidos e concretizados, são geradores de dinâmicas diferenciadas que podem aproximar-se ou distanciar-se do planeado. Nesta perspetiva considera-se de extrema importância a dimensão humana da questão da articulação e da continuidade educativa.

Falar de continuidade, é falar de sequências ordenadas no sentido de uma progressão, com elos de união que tornam os processos globais e não compartimentados. Como diz Zabalza (2004:9), *à ideia de continuidade está subjacente a de união, coerência e complementaridade*. A continuidade educativa dota os estabelecimentos de ensino de uma base organizacional estável e segura no processo formativo dos alunos, e minimiza o impacto dos processos de transição entre níveis.

A continuidade vertical, diz respeito à perspetiva do desenvolvimento da criança como um processo evolutivo, integrado, assente numa organização curricular que

converte a escolarização num “projeto integrado de formação” (Zabalza, 2004: 11). A esta continuidade assiste uma estrutura de coordenação dos vários níveis de ensino que promove o trabalho conjunto entre os docentes e a criação de planos de ação que minimizem situações de stress e angústia quer nas crianças, quer nas famílias, em processos de transição entre níveis de ensino. Só poderá existir transição e transversalidade curricular se tivermos como pano de fundo o conceito de continuidade. Por sua vez a descontinuidade resulta das práticas instituídas: “Descontinuidade nas intencionalidades e fins, na organização curricular, nos esquemas organizativos e funcionais de suporte, na formação, atitude e práticas dos profissionais, nas próprias culturas pedagógicas” (Monge, 2002:28).

Quando pretendemos transferir o conceito de continuidade para o processo educativo, diríamos que encontrar a continuidade na educação, é antes de mais percecioná-la como um processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos. Daqui resulta a conceção da escolaridade como “um processo global e continuado, ao longo do qual os sujeitos vão crescendo com um sentido unitário” (Zabalza, 2004:13).

Com a definição dos objetivos de ciclo, abriu-se caminho para o reequacionar da unidade e articulação do ensino básico na lógica curricular presente na LBSE, mas que fora contrariada pelas lógicas disciplinares, tanto ao nível da organização curricular como dos próprios programas de ensino. Com efeito, não obstante a estrutura geral dos programas ser constituída pelos mesmos itens (introdução, finalidades, objetivos gerais, conteúdos, orientação metodológica, avaliação), no caso dos 2.º e 3.º ciclos, a análise dos mesmos mostra que por detrás destes itens comuns existem diferenças significativas de umas disciplinas para as outras. No caso do 1.º ciclo, os programas não só têm uma estrutura diferente dos outros dois ciclos como existem diferenças de umas áreas para as outras. Mas o facto de nos objetivos gerais de ciclo se referir a sequencialidade dos mesmos ao longo do ensino básico, adotando categorias de enunciação comuns aos três ciclos, equacionando a transversalidade e especificidade dos objetivos, no caso do 2.º e 3.º ciclos, abria perspetivas positivas para o desenvolvimento curricular (Ferreira, 2007:82). A este respeito diz Serra (2004: 77) que não se pretende um esbatimento das diferenças, muito pelo contrário, são estas que fundamentam a “formalização de uma articulação entre eles”. Neste sentido têm lógica como “pontos de união” ou *mecanismos promotores de transição* (Serra, 2004: 74). Contudo, falar em

sequencialidade, prevê a percepção que cada ciclo tem a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino (Ferreira, 1996: 149).

Neste sentido, assume três perspetivas:

- a) A perspetiva pedagógica pode-se concretizar de varias formas: metodologia de trabalho de projeto; projeto educativo de estabelecimento; projeto curricular de turma; metodologia de trabalho de projeto entre ciclos; metodologia de trabalho de projeto entre profissionais de diferentes níveis educativos, para garantir a transição;
- b) A perspetiva organizacional requer a proactividade dos professores na procura da continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade do exercício profissional de cada um (L.F.Hmem, 2002) residindo aqui as potencialidades dos agrupamentos;
- c) A perspetiva curricular concretiza-se nas ações concretas de articulação e sequencialidade do currículo nas várias disciplinas.

9. Articulação Pedagógica e colaboração docente

As relações profissionais entre professores são assim, uma variável fundamental para a qualidade das práticas, para o desenvolvimento de programas de inovação e de mudança e para o bem-estar profissional. Segundo Mónica Thurler uma “cultura de cooperação” e de interdependência, ao exigir que os atores estejam investidos de uma “missão comum” decorre da existência de um forte consenso em relação aos objetivos e valores educativos e, ao proclamar um estilo de direção/gestão não autoritária mas, essencialmente, “visionária”, torna-se num processo de difícil construção e, consequentemente, de consolidação prolongada (2001: 69-70).

Com efeito, uma forte “cultura de colaboração”, baseada na total comunhão dos objetivos, práticas e métodos pedagógicos e responsabilidades entre os atores escolares, parece ser aquela que, na perspetiva da autora, produz melhores efeitos quer ao nível da satisfação dos professores, quer ao nível da aprendizagem dos alunos, tornando-se assim, numa forte prioridade gestionária (Thurler, citado por Torres, 1995:116). Deste modo, as culturas dos professores e as relações com os seus colegas, influenciam de forma significativa a sua vida e trabalho, além de permitirem o desenvolvimento do professor e a forma como este ensina, a ponto de, o que acontece no interior da sala de

aula não pode estar separado das relações que são trabalhadas no seu exterior, uma vez que permitem aos professores aprender uns com os outros numa partilha de saberes e ampliar o conjunto das suas competências, fomentando o desenvolvimento profissional dos mesmos e das escolas. Neste sentido, segundo Hargreaves (2001:187) existem quatro formas gerais de culturas docentes, cada uma com implicações diferentes para o seu trabalho e para a mudança educativa, são elas respetivamente: o individualismo; a colaboração; a colegialidade artificial e a balcanização, mas apenas serão abordadas neste trabalho as culturas de colaboração e colegialidade artificial. As pesquisas demonstram que, a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais (Hargreaves (2001:209). Se a colaboração e a colegialidade são consideradas promotoras do crescimento profissional e do desenvolvimento das escolas a partir de dentro, também são largamente encaradas como formas de assegurar a implementação de mudanças introduzidas externamente.

O seu contributo para a implementação das reformas curriculares centralizadas constitui, a este respeito, um fator crucial (Hargreaves (2001:209; Dias, M.: 2002:55), ou seja, nas situações em que as reformas curriculares são produzidas nas próprias escolas, a defesa da colaboração e da colegialidade e o seu contributo não levantam grandes problemas (Hargreaves, 2001:210) a criação de relações colegiais produtivas e de apoio entre os professores tem sido considerada, desde há muito tempo, como um pré-requisito para um desenvolvimento curricular eficaz, fundado no estabelecimento de ensino.

Na génese política do agrupamento de estabelecimentos escolares ambiciona-se um ensino mais sequencial e articulado entre os diferentes níveis e ciclos de educação e ensino, com base no pressuposto de que o desenvolvimento de projetos comuns e a articulação pedagógica fomentam um trabalho mais colaborativo e de maior colegialidade entre os docentes, questionando o individualismo o isolamento e o *privatismo*. Andy Hargreaves considera o individualismo, o isolamento e o “privatismo” como formas peculiares da cultura do ensino, admitindo, todavia, outros tipos de culturas capazes de influenciar o trabalho dos professores. (2001:185).

Nesse sentido, a cultura da colaboração e da colegialidade têm sido salientadas como paradigmas fundamentais para a promoção da mudança nas escolas, do crescimento profissional dos professores e do desenvolvimento das escolas. Nas

culturas de colaboração, as relações de trabalho entre os professores tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, estendidas no tempo e no espaço e imprevisíveis (Hargreaves, 2001: 216-217). Este tipo de colaboração dos professores com os seus pares surgem na organização e implementação de projetos e de forma vívida nos projetos que advém das iniciativas dos professores ou de origem externa, mas por eles assumidas, onde as relações de colaboração partem deles próprios e são sustentadas por estes, e resultam da perceção do valor que eles atribuem ao trabalho em conjunto. Estas relações de colaboração realizam-se, muitas vezes, em encontros informais, quase impercetíveis, breves mas frequentes, e os seus resultados são, muitas vezes, incertos e dificilmente imprevisíveis (Formosinho & Machado, 2009: 27). Segundo estes autores e de forma paradoxal,

O impulso para entrar numa 'démarche' de projeto emana, a maior parte das vezes, de um ato exterior à ação planificada, com uma posição de poder em relação aqueles que nela estão efetivamente implicados", ela "não é, à partida, obra dos próprios interessados, mas revela-se, a maior parte das vezes, produto de pressões externas, vindas de atores sociais com os quais os interessados têm uma relação de subordinação de atividade" (Barbier, 1996: 127) (Formosinho & Machado, 2009:27).

Por isso, os projetos decididos por uns para serem implementados por outros transformam-se em situações de "colegialidade forçada" na medida em que a "colaboração entre os professores que implementam o projeto resulta de uma maior ou menor imposição administrativa que exige que os professores se encontrem e trabalhem em conjunto". Esta colaboração torna-se uma obrigação direta ou indireta e orienta-se para a execução das determinações que provêm de outros decisores (internos ou externos). Esta participação "forçada" acaba por ter lugar em locais e tempos determinados e é concebida para produzir resultados de grau relativamente elevado de previsibilidade. Como atesta Hargreaves, nas situações de colegialidade forçada, as relações de trabalho dos professores com os seus colegas são reguladas administrativamente, compulsivas, orientadas para a implementação, fixas no tempo e no espaço e concebidas para serem previsíveis nos seus resultados e, nesse sentido, "a colegialidade artificial constitui uma simulação administrativa segura da colaboração", ela "substitui as formas espontâneas, imprevisíveis e difíceis de controlar, da colaboração que são, pelo contrário, controladas, contidas e inventadas pelos administradores" (Hargreaves, 2001: 220).

É através do desenvolvimento de formas de relacionamento e associação colaborativas que a mudança pode ser trabalhada como um processo de ressignificação da prática. Significa dizer que no âmbito da educação a mudança não é resultado de

ações isoladas e individuais que, embora necessárias, não são suficientes; ela envolve o diálogo crítico, ético e político de cada um dos agentes presente no contexto educativo e, principalmente, do professor. Nesse sentido, ela é problemática, incerta e exige tempo (Fullan, 1991). Trata-se de uma ação solidária, construída na interação, nas trocas quotidianas e coletivas que acontecem no interior da escola a partir das condições concretas encontradas pelos seus profissionais.

É o desenvolvimento de uma visão comum e com sentido moral, mediatizado pelo conhecimento, que fomenta as alterações gradativas no modo de agir e de pensar dos atores sociais em interação num dado contexto de trabalho, provocando, assim, mudanças. É este entendimento que permite compreender a mudança e sua interface com a inovação como uma situação prenhe de possibilidades, as quais podem ou não serem alcançadas, conforme o empenho dos sujeitos envolvidos. Isto significa que a mudança em educação só é possível se contar com o apoio dos professores. Como diz João Formosinho, “a colaboração genuína entre os professores obriga a mudar a organização social do trabalho na Escola, e a mudança da organização social no trabalho de qualquer profissão é um processo lento” (2012:13)

Os níveis de participação/articulação poderão resultar em níveis aceitáveis de sequencialidade dentro do agrupamento, com a produção de percursos curriculares sequenciais entre os diferentes níveis e ciclos de ensino. Os docentes e as estruturas de gestão intermédia terão de conhecer o trabalho desenvolvido, dando valor aos níveis educativos antecedentes e consequentes conferindo-lhe unidade com o respeito pela especificidade de cada um:

De facto a escola assumir que quer articular curricularmente os diferentes níveis educativos de forma a favorecer um percurso sequencial e articulado é um fator importante, quer como base ideológica da política educativa da escola, quer como comprometimento público de que, ao longo do ano se irão desenvolver atividades para que tal aconteça (Serra, 2004: 98).

A revisão da literatura apresenta-nos, a par da cultura docente, as questões ligadas à mudança e inovação nas escolas e fatores que reduzem as resistências à mudança, mas parece-nos que a perspetiva de Hargreaves (1991: 49) de que “existe trabalho colaborativo quando há adesão espontânea das pessoas ao projeto” resume claramente um dos fatores que facilita a articulação. “Para a eficácia da ação pedagógica é importante o intercâmbio de conhecimentos, a partilha de experiências, o trabalho em equipa. Sem este intercâmbio e partilha não há comunidade docente e sem esta não é possível desenvolver projetos coletivos” (Formosinho, 2000: 63). Lima acrescenta: “os docentes não podem ser acusados em exclusivo pela falta de colegialidade nas escolas, é

necessário ter-se em atenção as condições organizacionais (horários, carga de trabalho, rigidez curricular, etc.) e também estruturais (organização de departamentos, espaços, formação académica e nível) em que o trabalho se desenvolve. Sugere-se ainda que constrangimentos organizacionais e estruturais não são de todo condicionantes dos padrões de interação colegial” (2002: 67, *apud* Neto Mendes, 2009:9).

CAPITULO IV

METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Neste capítulo, explicitamos as opções metodológicas, assim como os procedimentos desenvolvidos na investigação empírica. Tal como refere Lessard-Hebért, “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” (1994:77-78).

Optámos por realizar uma investigação de natureza qualitativa, privilegiando uma abordagem interpretativa dos fenómenos em análise, uma vez que o problema consistia em procurar compreender, em contexto, o que é que os docentes entendem por articulação no ensino básico.

Como local para desenvolver este estudo recorremos um Agrupamento de escolas do ensino básico. Devido ao elevado número de professores que trabalhavam na escola, delimitamos uma amostra que se ajustasse aos propósitos do projeto de investigação. Deste modo, optámos por um método de amostragem intencional, cujas características dos elementos do grupo a envolver no estudo constituíssem, à partida, garantia de informação válida, múltipla e aprofundada. Na delimitação da amostra, estabelecemos os seguintes critérios: selecionar, preferencialmente, docentes que fizessem parte dos Órgãos de Administração e Gestão da Escola e das Estruturas de Orientação Educativa.

Na delimitação da amostra, tivemos ainda em conta um outro fator. Uma vez que pretendíamos estudar de forma mais profunda alguns aspetos específicos, tornava-se impropício inquirir um grande número de pessoas. Além da morosidade que tal tarefa traria ao processo, tornava-se difícil a exploração sistemática de um número expressivo de entrevistas. Daí ser necessário selecionar uma amostra mais reduzida.

Deste modo, e de acordo com o que, em casos idênticos, autores como Bogdan e Biklen (1994) aconselham, deixamos de poder generalizar os dados e as conclusões obtidas a outras situações, para além do contexto onde a investigação se concretizou, uma vez que se trata do estudo de um caso específico. A amostra não é representativa de uma população mais vasta, relativamente à organização escolhida para o estudo. No entanto, como o principal objetivo do estudo é desenvolver uma compreensão mais profunda do fenómeno a ser estudado num determinado contexto, consideramos que a

questão da generalização deixa de ser relevante. Como aferem Bogdan & Biklen, o trabalho dos investigadores qualitativos “é o de documentar cuidadosamente um determinado contexto ou grupo de sujeitos e que é tarefa dos outros aperceber o modo como isto se articula com o quadro geral” (1994:66).

Optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas, que abrangem um conjunto de questões organizadas num guião elaborado para o efeito, podendo, contudo, com base nas respostas dos respondentes, colocar durante as entrevistas questões diferentes que possibilitem um exame mais profundo da situação.

Procedemos também à análise de documentos, nomeadamente Projeto Curricular de Escola, Projeto Curricular de Turma e Plano Anual de Atividades.

Para tratar a informação recolhida nas entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo, uma das técnicas que mais frequentemente se utilizam para tratar informação recolhida por este processo.

Como pressuposto deste guião de carácter metodológico, apresentamos aqui a pergunta inicial numa perspetiva que confere a este estudo, profundidade, clareza e abrangência, através do seu desdobramento em novas perguntas dirigidas para o desenvolvimento do trabalho empírico.

1 - Metodologia da Investigação

Ao efetuarmos um estudo que incide especialmente sobre a ação dos atores, dos seus modos de interação social na organização escolar relativamente a um acontecimento concreto, revela-se fundamental diversificar os modos de investigação e as técnicas de recolha de dados num conjunto de procedimentos metodológicos de natureza qualitativa, no sentido que lhe é atribuído por Bogdan e Biklen (1994).

Pode definir-se metodologia como “um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica” (Herman, 1983:59) ou como “opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e de pertinência, em relação ao objeto de estudo, e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação (Nóvoa, 1991:30). Optou-se pela investigação qualitativa por ser esta a metodologia mais adequada ao propósito do nosso estudo – a articulação no Ensino Básico.

1.1. Investigação qualitativa

Segundo Khun (1970), as tradições metodológicas da investigação qualitativa e da investigação quantitativa deram origem a paradigmas de investigação que são caracterizados por pressupostos específicos sobre a ciência e a sociedade, por focos de estudo e práticas metodológicas específicas. Por sua vez, a educação, enquanto segmento da ação organizada, constitui um campo específico das ciências sociais:

A designação de “Ciências da Educação” reporta-se, portanto, a um conjunto diversificado de práticas de investigação oriundas das diversas ciências sociais, centradas no questionamento das dimensões da realidade social relevantes para a compreensão desse setor específico da condição humana – a educação (Afonso, 2005:22).

Assim, na investigação qualitativa há uma descrição e análise de elementos específicos de informação, que são considerados individualmente para compreender a sua significância e gerar uma visão sobre a situação ou conceito em que se enquadram, dando origem a uma conceção sobre o sujeito e o objeto e as relações entre eles. A investigação descritiva tem como objetivo descrever determinado fenómeno, ou seja, compreende a descrição, registo, análise e interpretação das condições existentes no momento. Desta forma, pretende-se descrever «em que consiste determinada situação ou visão do mundo», procurando saber o estado atual dos fenómenos de interesse e que significados lhes atribuem (Bogdan e Biklen, 1994: 48).

A preocupação que os investigadores qualitativos têm com o significado e com outras características da investigação qualitativa leva a que a utilização da teoria seja por vezes limitada, segundo Bogdan e Biklen (1994:16), a um conjunto de asserções sistemáticas e testáveis sobre o mundo empírico. O modo como o conceito é utilizado é semelhante ao termo paradigma uma vez que o paradigma consiste num conjunto aberto de conceitos ou proposições, relacionadas logicamente que servem de orientação para o pensamento e investigação.

De forma mais linear, Bogdan e Biklen virão a utilizar a expressão “investigação qualitativa.” como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características (...): as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan e Biklen, 1994:16).

1.2. Estudo de caso

Optamos por um estudo de caso com características predominantemente qualitativas para estudarmos a particularidade e complexidade do caso específico de um Agrupamento de Escola.

O estudo de caso pode permitir uma visão em profundidade dos dispositivos educativos e dos seus significados, na sua complexidade contextual. Constitui uma estratégia de investigação especialmente indicada quando pretendemos estudar um objeto particular, específico e único. É especialmente útil quando se pretende conhecer “O que aconteceu?”, “Como?” e “Porquê?” Sintetizando as definições de diversos investigadores, Coutinho e Chaves (2002: 224-225) propõem-se definir o estudo de caso como: uma investigação empírica, que se baseia no raciocínio indutivo, depende fortemente do trabalho de campo, não é experimental e baseia-se em fontes de dados múltiplas e variadas.

O estudo de caso incide sobre uma determinada realidade no que ela tem de particular, específica e singular. Fortemente descritivo, pois visa uma descrição rica e densa do fenómeno estudado, incluindo tantas variáveis quanto possível, bem como a interação entre elas, o estudo de caso é também heurístico, procurando a compreensão do fenómeno estudado, contribuindo com novos significados, comparando com outros estudos realizados, confirmando ou desenvolvendo teorias.

Deverá salientar-se que num estudo de caso, “o objetivo consiste em estudar de uma forma aprofundada um único caso” (Vieira, 1995: 75) ou que o mesmo “consiste na observação detalhada de um contexto, ou individuo, de uma única fonte de documentos ou de um contexto específico” (Bogdan & Biklen, 1994: 89; Stake, 1998:11). Robert Yin define o estudo de caso, como “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo no seu contexto de vida real, onde os limites entre os fenómenos e o contexto não são nitidamente evidentes, e em que são usadas múltiplas fontes de informação” (1989: 21).

2. Técnica de recolha de dados

Robert Yin (2005:124-134) indica três princípios básicos para a recolha de dados:

1. Utilizar várias fontes de recolha de dados, de modo a permitir a triangulação dos mesmos;

2. Criar um banco de dados para o estudo de caso, de modo a organizar e documentar os dados recolhidos;

3. Manter o encadeamento lógico dos dados. Este princípio aumenta a confiabilidade do estudo, de modo que um investigador externo consiga seguir a investigação desde a sua origem até ao relatório final.

O estudo de caso recorre a determinadas técnicas de recolha de dados frequentemente utilizadas em investigação qualitativa: diário de bordo, a entrevista, observação, o inquérito por questionário e a leitura de textos. Na prática, o investigador utiliza-as de forma complementar e alternativa, o que não obsta a que uma delas não seja predominante.

Numa investigação descritiva, os dados são geralmente recolhidos mediante a aplicação de questionários, realização de entrevistas ou recorrendo à observação da situação real. Uma investigação descritiva compreende várias etapas sendo elas: definição do problema, revisão da literatura, formulação de hipóteses ou das questões de investigação, definição da população alvo, escolha de técnica de recolha de dados, determinação da dimensão da amostra, seleção de técnica de amostragem e seleção do instrumento de recolha.

No nosso estudo, utilizamos a pesquisa documental e a entrevista

2.1. A entrevista

Na investigação naturalista a realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequente. Consiste ela numa interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado ou respondente, em que o primeiro regista toda a informação fornecida. Como se trata de conhecer em profundidade as representações / perceções destes atores, escolheu-se a entrevista semiestruturada por permitir aprofundar algum conhecimento já construído e seguir as orientações deste, e também por permitir ao entrevistado falar com espontaneidade das suas vivências e da forma como se relaciona e se reconhece nelas.

A entrevista é usada para recolher dados descritivos na “linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (*Idem*:135). A nossa entrevista iniciou-se com uma conversa informal sobre o âmbito da temática a ser abordada. Neste pressuposto, informou-se com brevidade o sujeito do objetivo da nossa

entrevista garantindo-se que aquilo que seria dito na entrevista seria tratado confidencialmente. Apesar de algum nervosismo e atitude prudente nas respostas proferidas pelos nossos entrevistados, com o decorrer da entrevista, mostraram-se bastante participativos e mesmo interessados em conversar abertamente sobre a temática proposta pelo investigador.

Em geral, distingue-se entre entrevistas estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas, em função das características do dispositivo montado para registar a informação fornecida pelo entrevistado (Afonso, 2005: 97). Entre estes dois extremos, aparece-nos uma variante – compromisso entre a directividade e a não-directividade, conhecida por entrevista semiestruturada, certamente de grande utilização em investigação social (Pardal L. & Correia E., 1995: 65).

As *entrevistas semiestruturadas* obedecem a um formato intermédio entre os dois tipos anteriores. O modelo global é o da entrevista não estruturada, mas os temas tendem a ser mais específicos. Em geral, são conduzidas a partir de um *guião* que constitui o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada (Afonso, 2005: 99).

Desenvolvemos a nossa entrevista apoiados num referencial de perguntas previamente concebidas e formuladas, que foram lançadas à medida que se desenvolvia a conversa, cumprindo-se em regra a ordem estabelecida no guião. As perguntas eram suficientemente abertas para que fosse dada oportunidade que o discurso do entrevistado fluísse e desse modo se expressasse com abertura, expondo as suas perceções e interpretações relativamente à problemática do nosso estudo.

O *guião* foi construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação. A estrutura do nosso guião foi organizada por objetivos, questões, categorias e sub-categorias. Na nossa investigação tivemos por objetivo formular um leque de questões múltiplo e abrangente, que permitisse uma melhor compreensão da problemática do nosso estudo. Os nossos objetivos foram: a) Compreender como os professores perspetivam a articulação horizontal na escola; b) Distinguir formas de articulação horizontal; c) Compreender como se desenvolve a articulação vertical no agrupamento e d) Identificar práticas de transição entre níveis e ciclos de ensino.

Ao objetivo da alínea a) corresponderam as questões: Na escola, com que professores interage mais? De que assuntos trata mais quando interage com os seus colegas?; Em sua opinião, em que nível de ensino é mais fácil praticar a articulação horizontal? - Em que disciplinas é mais fácil fazer a integração dos saberes?; - Com quem prefere colaborar na preparação das aulas?; - Como é que os professores

promovem a integração dos saberes disciplinares?; - Pode indicar algumas situações em que a organização da escola facilita o trabalho com os colegas?; - Na sua opinião, quais são as práticas de articulação mais consolidadas na escola?.

Relativamente ao objetivo da alínea b), corresponderam as questões: Que aspetos da articulação são trabalhados com os professores da sua área disciplinar?; Que aspetos da articulação são trabalhados entre os professores da turma?; Normalmente quem é que toma iniciativa para planear atividades de articulação?; Pode indicar alguma atividade de articulação desenvolvida na escola?.

Quanto ao objetivo da alínea c), corresponderam as questões: No âmbito da sua prática docente quais são as situações em que mais costuma articular com os professores da sua disciplina que lecionam níveis de escolaridade diferente?; No âmbito da sua prática docente em que situações costuma articular com os professores de outras áreas disciplinares que lecionam níveis de escolaridade diferente?; Na sua opinião quais são os principais constrangimentos que obstaculizam a articulação entre ciclos?; Em sua opinião quais devem ser os propósitos da articulação na escola?.

Por fim, e quanto ao objetivo da alínea d) corresponderam as questões: Que iniciativas existem na escola para promover a transição dos alunos entre a Educação infantil e o 1.º ciclo do ensino básico?; Que iniciativas existem na escola para promover a transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico?; Que iniciativas existem na escola para promover a transição dos alunos entre o 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico?; Que iniciativas existem na escola para promover a transição dos alunos entre o 3.º ciclo e o ensino secundário?; Que atividades considera importante realizar para facilitar a transição dos alunos para o nível seguinte?; Na sua opinião quais são os aspetos mais críticos na transição entre níveis e ciclos de ensino?; Quais são os principais riscos que o aluno corre quando transita de nível ou ciclo?; Na sua opinião, em que anos de escolaridade é que se notam os efeitos da transição?; Em sua opinião que ações deve a escola promover para facilitar a transição dos alunos?.

Para cada objetivo já enunciado, criamos respetivamente as categorias: Categoria A - articulação horizontal na perspetiva dos professores; categoria B - formas de articulação horizontal; Categoria C - articulação vertical no agrupamento; e Categoria D - práticas de transição entre níveis e ciclos de ensino.

No que concerne à Categoria A, inferiram-se as seguintes subcategorias: Interação docente; Objeto; Nível de ensino; Disciplinas / áreas curriculares; Colaboração entre

docentes; Modos de integração de saberes disciplinares; Colaboração entre docentes; e Práticas de colaboração.

Quanto à Categoria B inferiram-se as seguintes subcategorias: Articulação na área disciplinar; Articulação na turma; Iniciativa de articulação; e Atividades de articulação.

No respeitante à Categoria C inferiram-se as seguintes subcategorias: Âmbito da articulação; Constrangimentos à articulação; e, Propósitos da articulação.

Finalmente, quanto à Categoria D, inferiram-se as seguintes subcategorias: Iniciativas de transição; Atividades de transição importantes; Aspetos críticos da transição; Riscos da transição; Efeitos da transição; e Ações facilitadoras da transição.

Os entrevistados foram informados dos objetivos deste estudo e da importância da sua colaboração, que tinha como princípio base obter uma opinião sincera e pessoal sobre a problemática em estudo, bem como da confidencialidade das suas opiniões.

As entrevistas foram gravadas e depois transcritas, respeitando o que defendem Carmo & Ferreira (1998: 180) “a investigação qualitativa é “descritiva” e a sua descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos”.

Para a realização do estudo procedemos à realização de entrevistas semiestruturadas à Diretora da Agrupamento/Presidente do Conselho Pedagógico, aos Coordenadores dos Diretores de Turma, ao Coordenador da Equipa de Articulação do Agrupamento e a um professor dos diferentes ciclos de ensino (1.º, 2.º e 3.º ciclos), relacionadas com o problema suscitado.

2.2. Pesquisa documental

A pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados, visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não e, nesse aspeto, é parte integrante da heurística de investigação. Este método está muitas vezes interligado e abre a via à utilização de outras técnicas com as quais se complementa, como sejam a observação, inquérito, análise de conteúdo e investigação /ação.

No campo da educação, a produção de documentos nas escolas é uma componente essencial do quotidiano de onde o investigador pode retirar muita informação.

Os documentos produzidos nas escolas podem, segundo uma classificação de Sarmiento, ser divididos em três categorias: textos projetivos da ação, produtos da ação, e documentos performativos (Sarmiento, 1997). Assim, segundo o autor, os planos de

aulas, de atividades, projetos de escola, planificações, etc., são exemplos de documentos do primeiro tipo.

No segundo tipo, encaixam-se os relatórios, atas, memorandos, que são escritos no decurso das atividades e adquirem aí uma forma definitiva.

No terceiro tipo (documentos performativos) encontram-se os jornais escolares, as notícias do jornal de parede, diários, etc., pois são documentos que constituem em si mesmos a ação.

Estes documentos têm um interesse considerável para a investigação, mas no entanto desigual, uma vez que, como por exemplo, e segundo Sarmiento, os documentos de primeiro tipo constituem orientações prévias à ação pelo que não é correto interpretá-los como elementos reveladores das práticas efetivamente realizadas. No segundo tipo, os documentos, relatórios e atas que são produtos da ação, que são elaborados depois da ação realizada, permitem fazer o levantamento dos processos operados pois são documentos avaliativos, justificativos da ação organizacional.

“O terceiro tipo de documentos – textos performativos – são particularmente interessantes, porque neles se consagra em simultâneo a ação e a interpretação da ação: eles são a imagem do que de si próprios se quis” (Sarmiento, 2000:264).

De acordo com os objetivos do nosso trabalho, foram analisados os documentos orientadores do agrupamento (Projeto Educativo, Projeto Curricular) e outros documentos oficiais, como o Plano Anual de Atividades, Projeto Curricular de Turma e Regulamento Interno. Também foram escrutinados os documentos referentes à Autoavaliação e Avaliação externa da Escola bem como o Projeto de Intervenção da Diretora da Escola. A este respeito Ozga (2000: 188) refere “a leitura de textos políticos é quanto a mim, uma técnica de investigação ainda pouco desenvolvida, e uma técnica que deveria ser mais usada”, pois podemos sempre lê-los, retirar as palavras-chave e encontrar indicadores que sirvam a nossa investigação. Para esta autora, na análise de textos políticos incluem-se os documentários ou outros materiais que possam ser considerados significativos dentro dos parâmetros discursivos de uma investigação, desde que se justifique a sua inclusão.

Posto isto, consultamos os documentos anteriormente referidos, uma vez que pretendíamos verificar as orientações políticas da escola quanto à articulação no agrupamento.

Analisamos também atas por departamento/subdepartamento, atas da Coordenação de Direção de Turma e os documentos existentes da equipa de articulação do agrupamento.

Nesta perspetiva, no que se refere à análise documental, transcrevemos os dados mais relevantes, sintetizando-os de seguida, tendo por horizonte a sua posterior utilização no quadro de inferências.

3. Análise de conteúdo

Relativamente às entrevistas, optámos pela análise de conteúdo. A análise de conteúdo acredita que a categorização não introduz desvios no material e que consegue dar a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos.

A categorização é um processo delicado e, para orientação de quem o faz, Bardin (2004) considera que, para a definição de um conjunto de boas categorias, dever-se-á ter em conta as seguintes qualidades:

- A exclusão mútua – as categorias devem estar construídas de tal forma que um elemento só deveria poder ser classificado numa categoria.
- A homogeneidade – as categorias devem ser homogéneas, ou seja, só passíveis de funcionar com um registo.
- A pertinência – uma categoria só é pertinente quando adaptada ao material de análise e pertencente ao quadro teórico definido.
- A objetividade e a fidelidade – “O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens” (Bardin, 2004: 114).
- A produtividade – as categorias devem fornecer resultados férteis em índices de inferências, hipóteses e dados exatos. “Um sistema de categorias é válido se puder ser aplicado com precisão ao conjunto da informação e se for produtivo no plano das inferências” (Bardin, 2004: 51).

A análise de conteúdo é então um ótimo instrumento de indução, para se investigarem causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referenciais no texto).

Esta análise de conteúdo consiste numa “técnica que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o “conteúdo manifesto” dos mais diversos tipos

de comunicações (texto, imagem, filme); o primeiro objetivo é, pois, proceder à sua descrição objetiva, sistemática e, até, quantitativa” (Berelson, 2000: 53).

Pode-se assim dizer que a análise de conteúdo permite, para além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos das mensagens, um avanço producente à custa de inferências interpretativas que derivam dos quadros teóricos de referência do investigador. Esta análise consiste no processo de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos, através da construção de um sistema de codificação (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo os autores acabados de referir, a análise dos dados não poderia ficar-se na descrição e classificação do seu conteúdo manifesto ou na informação nela contida. “As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1- a pré-análise; 2- a exploração do material; 3- O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 1977:95).

4. Contextualização do estudo

O Agrupamento Vertical de Escolas Professor João de Meira foi criado em 2003, unindo a Escola E.B. 2,3 João de Meira ao então Agrupamento Horizontal de Oliveira do Castelo, constituído pelas Escolas E.B. 1 de Oliveira do Castelo, E.B. 1 de S. Roque e E.B. 1 do Mosteiro. Esta última foi extinta em 2005, devido ao reduzido número de alunos, os quais foram integrados na E.B. 1 de S. Roque. A E.B. 2,3, sede do Agrupamento, foi fundada em 1968 como Escola Preparatória, localizando-se na Rua Calouste Gulbenkian, freguesia de Oliveira do Castelo, desde 1978 e que dista cerca de 0,5 km da escola sede; na mesma freguesia encontra-se a E.B. 1 de Oliveira do Castelo, criada em 1972; na freguesia da Costa, situa-se a E.B. 1 de S. Roque, fundada em 1959 e que dista cerca de 2 km da escola sede.

O Agrupamento é acolhido por Guimarães, cidade que se situa no distrito de Braga, na bacia hidrográfica do Vale do Ave, rodeado a Norte e Noroeste pelos concelhos da Póvoa de Lanhoso e Braga, a Poente por Vila Nova de Famalicão, a Sudoeste por Santo Tirso, a Sul e Sudeste por Lousada e Felgueiras e a Nascente pelo concelho de Fafe.

Presentemente, o Agrupamento tem 1334 alunos distribuídos da seguinte forma:

1 turma do pré-escolar, 16 turmas do 1º ciclo, 13 turmas do 2º ciclo, 27 turmas do 3º ciclo, 4 turmas de Cursos de Educação e Formação (CEF), 4 turmas de Educação e Formação de Adultos (EFA) e 1 turma do Plano Integrado de Educação e Formação (PIEF), em parceria com a Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais (ADCL) e com o Plano Educativo Territorial e de Integração (PETI).

Do total de alunos, 48 são alunos com necessidades educativas especiais e 6 deles integram a Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência.

Todas as turmas do pré-escolar e do 1º ciclo funcionam em regime normal. Nos 2.º e 3.º ciclos, ainda não foi possível implementar o mesmo regime de funcionamento devido ao elevado número de alunos mas as turmas de cada ano de escolaridade têm o mesmo turno preponderante.

O Agrupamento recebe alunos de um conjunto de freguesias de origem rural e de outras, integradas no meio urbano. Assim, os alunos são provenientes das freguesias da Costa, Oliveira do Castelo, S. Sebastião, S. Paio, Moreira de Cónegos e ainda Serzedo, Mesão Frio, Infantas, Fermentões, Urgezes, S. João de Ponte, Azurém, Creixomil, por motivo de local de trabalho dos Encarregados de Educação. Cerca de 2% dos alunos do Agrupamento pertencem a instituições de solidariedade social (Centro Juvenil de S. José e Lar de Sta. Estefânia).

A taxa de abandono escolar do Agrupamento passou de uma média de 2,4 no triénio 2004/2007, para 0,3, no triénio 2007/2010. Quanto às necessidades de apoios socioeducativos, o Agrupamento abarca atualmente 354 alunos (28% do total), distribuídos pelos seguintes escalões: escalão A – 163 alunos; escalão B – 191 alunos; apoios estes que favorecem a igualdade de oportunidades escolares.

O corpo docente é constituído por 31 professores Titulares, 57 professores do Quadro de Escola, 31 professores do Quadro de Zona Pedagógica, 45 professores Contratados e 5 professores do quadro de Escola Destacados, o que perfaz um total de 171 docentes. É de salientar que, de entre estes professores, 13 possuem mestrado. O Agrupamento possui 34 assistentes operacionais e 10 assistentes técnicos.

5 – Problemática da investigação

Segundo Almeida e Freire (2000: 37) qualquer investigação se inicia com a definição de um problema. Também para Pacheco: “Toda a investigação tem por base

um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (1995, cit. por Pacheco, 2006: 13).

Sobre a mesma problemática, Quivy & Campenhoudt (1997, cit. por Pacheco, 2006:14), referem que aquando da definição do problema, em forma de pergunta, o investigador deve procurar “as qualidades de clareza (ser precisa, ser concisa e unívoca); de exequibilidade (ser realista); de pertinência (ser uma verdadeira pergunta); abordar o estudo do que existe [...]; ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados”. Portanto, pretende-se que a pergunta seja precisa, clara e unívoca e, também, pertinente para o contexto do estudo em que se insere.

O presente estudo interroga-se sobre o que se passa no seio da escola enquanto organização e pretende conhecer e compreender a conceção que esta possui e promove sobre a articulação.

Pela análise teórica e conceptual que realizámos sobre a problemática da articulação no ensino básico, o problema desta investigação norteia-se em torno da questão: Como se desenvolve a articulação no ensino básico?

Dividimos esta questão em várias subquestões:

- Como é realizada a articulação entre os diferentes níveis de ensino no Agrupamento de Escolas?
- Qual a importância e o papel de um «órgão de coordenação» na execução da articulação?
- Como efetiva a escola o seu programa de coordenação?
- Em que medida a escola dinamiza programas de acolhimento e de apoio à transição dos seus alunos?
- Na transição entre ciclos, há um especial apoio aos alunos e suas famílias, orientando-os nas opções a tomar, nas dificuldades a enfrentar e na preparação prévia aconselhável?
- Em que medida os professores são envolvidos nestes programas de acolhimento e apoio à transição?
- Existe colaboração e coordenação entre os docentes dos diversos níveis de ensino?

- A direção e as estruturas de orientação educativa do agrupamento contribuem para a institucionalização das práticas de colaboração entre as diferentes equipas pedagógicas?
- Em que medida a escola planifica a transição dos seus alunos?
- Há articulação interdepartamental/intrdepartamental e/ou ano/ciclo, com coordenação e consolidação científica?
- A articulação contribui para os resultados académicos do Agrupamento?
- Os documentos orientadores da escola contemplam formas de articulação?

Nesta investigação, visamos os seguintes objetivos:

- Perceber que dificuldades os professores reconhecem na transição entre níveis e ciclos do Ensino Básico.
- Identificar as diferentes formas da articulação entre níveis e ciclos do Ensino Básico.
- Contribuir para a compreensão da problemática da articulação entre níveis e ciclos do Ensino Básico.

6. Limites de Estudo

Inicialmente o plano de investigação por nós delineado teve a pretensão de abarcar a problemática da articulação desde o pré-escolar até ao 3.º ciclo do ensino básico, porém, quer por limitações de tempo para proceder às entrevistas e pesquisa documental essenciais, quer por uma residual e incipiente integração do pré-escolar no Agrupamento de escolas, circunscrevermos o nosso estudo ao 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

O nosso estudo baseia-se naquilo que os professores dizem e escrevem nos documentos formais sobre a articulação e, por isso, reflete sobretudo as perceções e os discursos dos profissionais que, por sua vez, desvelam de algum modo as práticas de articulação. Um estudo mais aprofundado sobre a articulação praticada carece de outras técnicas, nomeadamente a observação, e até de uma metodologia de investigação-ação.

CAPÍTULO V

A ARTICULAÇÃO NOS DOCUMENTOS E ESTRUTURAS DO AGRUPAMENTO

No presente trabalho, entendemos que devíamos identificar e analisar evidências de articulação nos documentos orientadores do Agrupamento, como referenciais de atuação interna, nomeadamente no Projeto Educativo (PE), Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), Plano Anual de Atividades (PAA) e Projetos Curriculares de Turma (PCT). Com o mesmo intuito procuramos através de outros documentos oficiais como: o Regulamento Interno (RI), relatório de autoavaliação do Agrupamento, relatório da avaliação externa da Inspeção-geral da Educação (IGE), Projeto de Intervenção da Diretora (PI), documentos da equipa de articulação da escola, atas do Conselho Pedagógico, atas de Coordenação de Diretores de Turma do 2.º e 3.º ciclos e atas dos departamentos/subdepartamentos curriculares da escola, perceber como se consubstancia a articulação na escola.

1 – Documentos de orientação pedagógica e curricular

Desde o Decreto-Lei n.º115-A/98, no artigo 6.º, que a constituição de 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, à proximidade geográfica, à expansão da rede pré-escolar e à reorganização da rede educativa”. Tais critérios, expressos na lei, vêm a manifestar-se nas competências dos órgãos de gestão e, em muitos casos, são vertidos nos documentos orientadores da escola, isto é, no Projeto Educativo, no Regulamento Interno e no Plano Anual de Atividades. Desta forma, é natural aparecer nos documentos orientadores da escola uma articulação curricular regulamentada, como parte integrante da sua filosofia educacional, enquanto território educativo.

Também o decreto-lei 75/2008, no seu artigo 9.º, refere como Instrumentos de autonomia, o Projeto Educativo e os Planos (anual e plurianual) de Atividades e considera o Conselho pedagógico como “o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa (...) nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal

docente e não docente”. A constituição das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica visa, nomeadamente, a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (art.º, n.º, alínea). O artigo 43.º, sobre Articulação e gestão curricular, determina que “devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” e que “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”(art.º, n.º2).

Os documentos orientadores da escola devem definir as políticas a adotar surgindo o Projeto Educativo como referencial primeiro, entendido como um documento estratégico e estruturante da política educativa do agrupamento que deve explicitar formas de articulação, de participação e de liderança dos atores envolvidos (Cruz, 2008:98).

Outro documento orientador também importante é o Plano Anual de Atividades, pois nele se encontra mecanismos práticos promotores de articulação (Serra, 2004:100), nomeadamente através do desenvolvimento de projetos conjuntos, ou comuns, o que obriga a reuniões interdepartamentais de preparação e aferição de procedimentos. Estas atividades resultam normalmente em trabalhos conjuntos ou pelo menos à execução de um tema ou atividade transversalmente, isto é trabalha-se a mesma área com níveis de execução compatíveis com os níveis de escolaridade em presença.

Apesar de decretada, a articulação depende quase exclusivamente da vontade e atuação dos docentes e do seu grau de envolvimento, depende em grande parte o sucesso desta nuance política. Apesar de *articulação* ser uma palavra-chave presente ao nível dos normativos e discursos políticos, tendo passado ao domínio da regulamentação, devemos questionar de que modo esta resultará melhor, se da forma praticada/ espontânea ou da forma decretada/consagrada. Sabendo que não existe articulação sem a participação dos docentes, da gestão, das estruturas de coordenação e de muito envolvimento pessoal (Duarte, 2008:51).

O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, determina:

no quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas (...) as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos

respetivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos (Preâmbulo).

Os projetos curriculares de escola e de turma pretendem, pois, ser meios facilitadores da organização de dinâmicas de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos/as (Leite *et al*, 2001:16). Existindo várias definições sobre projetos curriculares de escola e turma, privilegiamos a de L. del Carmen e A. Zabala (citado por Leite, *et al*, 2001:16) que definem o projeto curricular de escola como “um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua atuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didática adequadas a um contexto específico”. No que se refere ao projeto curricular de turma (PCT), ele deve “corresponder às especificidades da turma e deverá permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) que só as situações reais tornam possível de concretizar. De facto, é ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a ação dos diversos professores e professoras dessa turma (Leite, 2000c:6 citado por Leite, *et al*, 2001:17). Aceitando o princípio de que no ensino-aprendizagem se deve respeitar a sequencialidade em espiral dos conteúdos, sendo esse trabalho feito nos grupos disciplinares e nos departamentos curriculares, que depois ao nível do conselho de turma caberá construir uma articulação, já não apenas no pressuposto de que determinado assunto foi ensinado e aprendido, mas sim que tenha em conta as situações reais dos/as alunos/as que a constituem (Leite *et al*, 2001:17).

Os níveis de participação/articulação poderão resultar em níveis aceitáveis de sequencialidade dentro do agrupamento, com a produção de percursos curriculares sequenciais entre os diferentes níveis e ciclos de ensino. Os docentes e as estruturas de gestão intermédia terão de conhecer o trabalho desenvolvido, dando valor aos níveis educativos antecedentes e consequentes conferindo-lhe unidade com o respeito pela especificidade de cada um:

De facto a escola assumir que quer articular curricularmente os diferentes níveis educativos de forma a favorecer um percurso sequencial e articulado é um fator importante, quer como base ideológica da política educativa da escola, quer como comprometimento público de que, ao longo do ano se irão desenvolver atividades para que tal aconteça” (Serra, 2004: 98).

Deste modo, o Projeto Educativo (PE), o Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Projeto Curricular de Turma (PCT) são os instrumentos que permitem uma articulação

em rede tendo em conta a especificidade de cada contexto (PE e PCE) e até de cada aluno (PCT).

Uma escola, que pretende que as suas práticas sejam coerentes, necessita de construir e organizar um conjunto de guias de ação que influenciem articulada e racionalmente os elementos básicos de uma organização e que, ao mesmo tempo, sirvam de orientação às atuações de todos os intervenientes. Esses guias (com objetivos e finalidades distintas), para além de poderem racionalizar as atuações individuais e coletivas dos intervenientes na organização escolar e processo educativo, devem ser, também, orientadores e clarificadores das opções ideológicas e organizativas tomadas, tornando possíveis práticas escolares coordenadas, coerentes e não contraditórias. O projeto educativo é um desses instrumentos, provavelmente o mais importante, que coordena e regula a orientação das práticas educativas da escola (Nòbrega, 2006:153).

2 - A articulação no Projeto Educativo do Agrupamento (2007-2010)

As metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento se propõe cumprir a sua função educativa são inscritas no Projeto Educativo. A partir daí são operacionalizadas através do Plano Anual de Atividades e Formação, do Regulamento Interno e, já no plano didático, do Projeto Curricular de Escola e dos Projetos Curriculares de Turma. Analisamos como se organiza o agrupamento de escolas na perspetiva de dar resposta à problemática da articulação vertical entre níveis e ciclos de educação.

Indo ao encontro do nosso objetivo de investigação – articulação no ensino básico – principiamos por analisar o Projeto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas João de Meira para o triénio 2007-2010, onde podemos identificar seis metas a melhorar:

Primeira: - Melhoria das condições das instalações das escolas do Agrupamento e dos seus espaços envolventes.

Segunda: - Promoção da qualidade comportamental dos alunos.

Terceira: Promoção de uma efetiva articulação entre ciclos.

Quarta: Melhoria dos índices de sucesso escolar.

Quinta: Promoção de uma efetiva utilização dos equipamentos informáticos.

Sexta: Aquisição de mais equipamento informático em especial para as escolas de primeiro ciclo (PEA, p. 7-9)

Quanto à terceira meta, é feita a seguinte avaliação:

Esta foi a meta menos bem conseguida. Após 4 anos de Agrupamento, e 3 anos de funcionamento do Conselho Pedagógico em conjunto e das reuniões e atividades conjuntas de articulação, continua a verificar-se ainda

falta de entrosamento e significativa distância entre o 1º ciclo e os 2º e 3º. Com as atividades de enriquecimento curricular implementadas no 1º ciclo, desde o Inglês, nos 3º e 4º anos, em 2005/2006 e 2006/2007, até às TIC, Ed. Física e Música, implementadas em 2006/2007, a promoção da articulação entre ciclos exigirá um reforço de empenho por parte de todos os órgãos implicados neste processo. (PEA, p.8)

No seu capítulo V – *Metas/Estratégias*, este documento orientador da ação educativa elege, em função da consecução das metas atingidas no Projeto Educativo anterior (2004-2007) e dos princípios e valores que norteiam o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) a meta de “Melhoria da articulação entre ciclos, departamentos/subdepartamentos e conselhos de ano” (PEA, p. 9). E, para prosseguir esta meta, são apresentadas quatro estratégias:

- Realizar reuniões periódicas entre professores de diferentes ciclos (coordenadores de ano e sub-coordenadores de disciplina dos 1º, 2º e 3º ciclo), para definição de conteúdos, estratégias, práticas pedagógicas e critérios de avaliação.
- Promover ações de formação conjuntas.
- Elaborar projetos comuns (teatro, educação musical, artes visuais, línguas estrangeiras, desporto, TIC, clubes ...).
- Realizar atividades conjuntas entre os vários ciclos, previstas no Plano Anual de Atividades (PEA, p. 12).

Observamos portanto, que a articulação é percebida como um conjunto de ações, de caráter pedagógico-científico, de formação profissional e de desenvolvimento de projetos curriculares e extracultural, que são concertadas em conjunto, em comum, bem como através de reuniões realizadas periodicamente.

Anualmente será realizada, uma avaliação do desenvolvimento do projeto educativo, através da análise de diferentes situações, nomeadamente a “- relação de Projetos pedagógicos nos quais tenha sido efetuada uma articulação horizontal e/ou vertical” (PEA, p. 15).

3. A articulação no Projeto Curricular de Agrupamento

Na sequência do Projeto Educativo do Agrupamento, cujo título “Crescer Saudável” tenta aglutinar os propósitos orientadores da vida escolar do Agrupamento, o Projeto Curricular do Agrupamento estabelece vários objetivos fundamentais, nomeadamente “- Promover a articulação entre os ciclos” (PCA, p. 1).

- Promover a articulação com a atividade cultural e social da comunidade local
- Reforçar o enfoque no cultivo dos valores da responsabilidade, do respeito mútuo, da solidariedade, da humildade do ser e do agir e da tolerância (PCA, p.1).

De acordo com este refere que os Departamentos Curriculares elaboram a planificação anual que assegura a articulação vertical entre 1.º e 2.º ciclos através da *articulação dos conteúdos das disciplinas com as competências a desenvolver em cada ano letivo* (PCA, p.21).

Com o objetivo de assegurar a articulação vertical entre o 1º e o 2º ciclo, a Escola delineou as seguintes estratégias:

- a) os professores do 4º ano de escolaridade e os Coordenadores dos Departamentos de Línguas, Ciências Sociais e Humanas e Científico Natural reúnem conjuntamente pelo menos no princípio e final do ano letivo.
- b) no início de cada ano letivo, os Subdepartamentos de Língua Portuguesa e Matemática reúnem com os professores do 3º e 4º anos para articulação dos conteúdos e competências a desenvolver nestas áreas em particular.
- c) no início de cada ano letivo o respetivo Coordenador de Departamento e de Subdepartamento, o Coordenador de Ano e o professor das áreas de enriquecimento curricular de Expressão Dramática, Música, Educação Física e Inglês reúnem para articulação de conteúdos e estratégias.
- d) pontualmente, determinados conteúdos programáticos das diversas disciplinas do 2º e 3º ciclos poderão ser abordados pelos professores do 2º e 3º ciclos nas turmas do 1º ciclo, promovendo-se novas experiências letivas aos alunos e professores.
- e) no 1º ciclo, o professor das atividades de enriquecimento curricular é apresentado aos alunos pelo professor titular de turma e com ele trabalha articuladamente, sendo essa articulação planificada nos Conselhos de Ano (PCA, p.21-22).

Constata-se na alínea a) que os professores do 4.º ano de escolaridade reúnem-se, pelo menos no início e fim do ano letivo, com todos os Coordenadores dos Departamentos Curriculares, à exceção do Departamento de expressões, que não vemos indicado neste documento. Com o mesmo pressuposto, e de acordo com a alínea b), *reúnem os Subdepartamentos de Língua Portuguesa e Matemática, com os professores do 3º e 4º anos de escolaridade no início do ano letivo*, onde se vislumbra um mero encontro pois não existe sinais de quem dirige a pretensa reunião. Estamos, nas duas situações anteriormente apresentadas, perante uma articulação “de poder” disciplinar com docentes com cariz mais especializado (docentes do 2.º ciclo) com docentes de formação mais generalista. A sequência dos atores no texto sugere-nos uma *sequencialidade regressiva* na orientação didático-pedagógica que põe em causa finalidades (objetivos) educativas (1.º Ciclo) que vão para além de um ensino centrado nos conteúdos (matérias especializadas) (2.º Ciclo). O que aqui não é claro é se estamos perante uma articulação curricular dos programas disciplinares ou uma articulação curricular pedagógica. Verificamos ainda que, no início do ano letivo, realiza-se uma reunião, entre o respetivo Coordenador de Departamento e de Subdepartamento, o Coordenador de Ano e o professor das áreas de enriquecimento curricular de Expressão

Dramática, Música, Educação Física e Inglês para, neste caso específico, articularem conteúdos e estratégias.

Conforme já entendido por nós anteriormente, a sequencialidade regressiva na orientação didático-pedagógica surge agora referida de forma expressa quando no documento, alínea d), se lê que, “pontualmente, determinados conteúdos programáticos das diversas disciplinas do 2º e 3º ciclos poderão ser abordados pelos professores do 2º e 3º ciclos nas turmas do 1º ciclo, promovendo-se novas experiências letivas aos alunos e professores” (PCA, p. 22) Ainda no âmbito deste último ciclo, o professor das atividades de enriquecimento curricular é apresentado aos alunos pelo professor titular de turma e com ele trabalha articuladamente, sendo essa articulação planejada nos Conselhos de Ano o que nos leva a considerar que estamos apenas perante medidas administrativas. Conclui-se da leitura efetuada ao PCA que os Departamentos e Subdepartamentos Curriculares bem como os Conselhos de Ano estão incumbidos de organizar a forma de acompanhar e avaliar o resultado da articulação (PCA, p.22).

4 - A articulação no Plano Anual de Atividades (PAA) -2009-2010

O Plano Anual de Atividades (PAA) do Agrupamento de Escolas João de Meira constitui um dos instrumentos de autonomia, previsto na alínea c) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. O Plano Anual e Plurianual de Atividades prefigura-se como documento de planeamento, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução.

O presente PAA assume-se, assim, como um dos mais importantes documentos orientadores da ação educativa do Agrupamento, em consonância com os princípios e valores preconizados pelo Projeto Educativo “Saber Crescer para a Vida” e em resposta às áreas de intervenção e às metas nele definidas.

Com base nas propostas de todos os agentes e estruturas educativas, materializadas num conjunto de atividades de complemento e enriquecimento curricular, a promoção de experiências de aprendizagem diversificadas e a formação integral dos alunos nortearam a reflexão do Conselho Pedagógico. No desenvolvimento das competências gerais e específicas de cada área curricular disciplinar ou não

disciplinar, as atividades previstas neste documento conferem um papel de destaque às experiências de aprendizagem que extrapolam o domínio da sala de aula.

Todas as atividades propostas encontram-se calendarizadas por mês, de modo a facilitar a leitura e consulta do documento bem como evidenciar a articulação entre os diferentes intervenientes e estruturas educativas (Ver Quadro 2). Das 206 atividades propostas para o PAA, 12 das atividades apresentam-se como fazendo parte da Meta 6 do Projeto Educativo do Agrupamento a saber, *Melhoria da articulação entre ciclos, departamento/subdepartamentos e conselhos de ano*”.

Quadro 3 – Ações de articulação

Calendarização	Atividade	Objetivos	Organizadores/ Colaboradores	Articulação com o PEA
NOVEMBRO				
11 Dia de S. Martinho	“Dia de S. Martinho/Magusto” Lenda do verão de S. Martinho. Canções alusivas ao dia.	Construir e criar hábitos de vida em grupo e desenvolver relações interpessoais. Conhecer a lenda do verão de S.Martinho.	Comunidade Educativa	M6
	Magusto	- Manter e divulgar a tradição; - Recuperar receitas com castanhas; - Promover a socialização.	-CJ e alunos do 6º B de AP.	M6
	Festa de S. Martinho	Promover o convívio de toda a comunidade educativa	Associação de Estudantes Comunidade Educativa	M6
	Dia de S. Martinho (Jogos Tradicionais)	- Praticar e conhecer Jogos Tradicionais Populares de acordo com os padrões culturais característicos; - Propor alternativas válidas às tradicionais modalidades das aulas de Educação Física; - Promover o convívio e adquirir prazer em atividades com regras muito simples e meios rudimentares	SubDepartamento de Educação Física e Clube do Desporto Escolar	M6
24 Dia Mundial da Ciência	Laboratório Aberto “Magia da Química e da Física	- Preparar a futura integração na escola; - Desenvolver o gosto pela escola; - Promover o intercâmbio entre alunos do quarto ano e do terceiro ciclo; - Promover experiências que permitem relacionar a Física e a Química com a vivência diária; - Promover a curiosidade científica; - Estimular o gosto pelas atividades experimentais; - Motivar e familiarizar os alunos para a Física e a Química; - Incentivar os alunos para o estudo das ciências.	Ciências Físico Químicas em articulação com o Subdepartamento de Ciências Naturais	M6
Ao longo do 1º período	Cursos de Formação de Juizes/Árbitros:Ténis de Mesa; Voleibol; Andebol; (Clube de Desporto Escolar)	- Promover a formação enquanto processo de transmissão/aquisição de conhecimentos, tendo em vista a valorização técnica e pessoal dos alunos; - Possibilitar a professores e alunos o conhecimento daquilo que se considera essencial (regras básicas) relativamente às leis por que se rege cada modalidade, ao nível do Desporto Escolar; - Promover a aquisição de atitudes autónomas, tornando os alunos aptos a dirigir técnica e disciplinarmente os jogos	SubDepartamento de Educação Física; Clube de Desporto Escolar	M6
Finais de Nov.	“ Campaña Navideña – ¡ Ofrece Sonrisas ! ” - Recolha de brinquedos e peças de roupa para o Lar de Santa Estefânia de Guimarães e para a Oficina de São José.	- Favorecer a estruturação da personalidade do aluno enquanto cidadão ativo pelo continuado estímulo ao desenvolvimento do sentido de solidariedade, responsabilidade e autonomia.	Professoras de Espanhol.	M6

DEZEMBRO				
7 a 11 - Dia da Comemoração da Declaração dos Direitos Humanos	“Os direitos humanos” em articulação com a Biblioteca/CRE, e com os Departamentos de Línguas e de Expressões	- Através de poemas, desenhos (...) os alunos abordam os direitos Humanos; - Divulgar os direitos humanos; - Divulgar situações de desrespeito dos direitos humanos; - Consciencializar os alunos da necessidade do cumprimento dos direitos humanos.	Departamento de Ciências Sociais e Humanas	M6
16 e 17	Torneios Inter-Turmas (2º e 3º Ciclos) Modalidades abordadas no 1º Período	- Promover o convívio entre alunos e fomentar a entreajuda, a cooperação e o gosto pela prática desportiva; - Possibilitar aos alunos mais momentos de competição com vista a melhorarem as suas performances em termos psicomotores.	SubDepartamento de Educação Física e Clube do Desporto escolar	M6
18	Jogos-Convívio entre Professores e Alunos (Futebol e Voleibol)	- Promover o convívio entre professores e alunos e fomentar o gosto pela prática desportiva; - Possibilitar aos alunos mais momentos de competição com vista a melhorarem as suas performances em termos psicomotores	SubDepartamento de Educação Física	M6
Anexo ao PAA				
1º / 2º / 3º Períodos	<p>“ Día Mundial de los Animales”</p> <p>-Colaboração da Câmara Municipal de Guimarães; -Elaboração e venda de marcadores alusivos aos direitos dos Animais e à possível adoção de animais que se encontram no Canil e no Gatil de Guimarães; - Angariação e oferta de produtos alimentares e outros para o bem estar dos animais abandonados; - Colaboração com o Ganil e o Gatil de Guimarães, através da Drª. Guida; - Colaboração com o Gatil Simãozinho da Escola Secundária Santos Simões através da Professora Luísa Veiga.</p>	<p>☞ Sensibilizar os alunos para a importância da proteção dos Animais ; -Incrementar a análise de situações que permitam fomentar o espírito de cooperação e o respeito pelos Animais; -Desenvolver a capacidade de compreensão e expressão escrita; - Angariar fundos a fim de ajudar animais abandonados; -Favorecer a estruturação da personalidade do aluno enquanto cidadão ativo pelo continuado estímulo ao desenvolvimento do sentido de solidariedade, responsabilidade e autonomia.</p>	<p>☞ Professoras de Espanhol com a colaboração de: - Câmara Municipal de Guimarães; - Drª Guida (Veterinária da Câmara Municipal de Guimarães); - Professora Luísa Veiga (Responsável pela criação do Gatil Simãozinho da Escola Santos Simões).</p>	M1 M5 M6 M8 M10
3º período	Crescer numa Escola Limpa <i>(Ambiente limpo não é o que mais se limpa, é sim o que menos se suja.)</i>	-Valorizar o património, incluindo a dimensão ecológica, ambiental; -Sensibilizar os alunos para a defesa do ambiente e preservação da natureza ; -Envolver a comunidade (pais/funcionários /docentes /discentes) no <i>crescer saudável</i>	CDT 2º e 3º ciclos e DT	Metas 1/3/4/5/6/7/ 8

Nota: M6 (Meta seis do Projeto Educativo) - «**Melhoria da articulação entre ciclos, departamentos/subdepartamentos e conselhos de ano**».

5 Articulação nos Projetos Curriculares de Turma (PCTs)

Os PCTs apresentam um mesmo guião de desenvolvimento constituído por sete itens: 1. *Índice*; 2. *Caracterização da Turma*; 3. *Identificação de Problemas*; 4. *Definição de objetivos/estratégias para os problemas identificados e de acordo com as metas do Projeto Educativo do Agrupamento*; 5. *Definição de outras estratégias e Planificação das Áreas Curriculares Não Disciplinares*; 6. *Avaliação do Projeto Curricular de Turma* e 7. *Grelha Perfil da Turma*.

Refiramos para o efeito da nossa investigação que é no âmbito da *Definição de outras estratégias e Planificação das Áreas Curriculares Não Disciplinares*, ponto 5, de cada Projeto Curricular de Turma, que se faz referência à *Articulação curricular*.

A articulação curricular projetada pelos Conselhos de Turma apresenta-se tipificada em grelhas onde se inscrevem as seguintes categorias a preencher: *Áreas Curriculares não disciplinares (ACND)/Disciplinas; Conteúdos/Atividades e Momento do Ano Letivo*.

Observamos que é no 9.º ano de escolaridade que se efetiva um maior número de articulações curriculares, 62 vezes, seguindo-se o 7.º ano de escolaridade com 49 vezes e o 8.º ano de escolaridade com 38 vezes - Ver quadros 3, 4 e 5. De entre as disciplinas que incluíram a intenção de articulação constatamos que as disciplinas de Geografia e Ciências Naturais são aquelas que, em termos globais do 3.º Ciclo, mais vezes terão articulado - Ver quadros 6.

Quanto às áreas curriculares não disciplinares designadamente, Formação Cívica e Área de Projeto, apuramos que articulam menos vezes do que as disciplinas curriculares disciplinares, o que contraria o seu caráter natural de transversalidade nas aprendizagens. No mesmo sentido também chama a atenção a pouca articulação oferecida pela disciplina de Português, na medida em que de acordo com o artigo 6 do Decreto-Lei, 6/2001 de 18 de janeiro, se enquadra no âmbito da formação transdisciplinar.

Quadro 4 - Articulações curriculares nos PCT(s) do 3.º Ciclo do Ensino Básico – 7º ano

Ano de Escolaridade	ACND/Disciplina	Número de articulações
7.º	Ciências Físico-química	7
7.º	Geografia	7
7.º	Educação Visual	6
7.º	Ciências Naturais	4
7.º	Inglês (3)	4
7.º	Educação Tecnologia	3
7.º	História	3
7.º	Língua Portuguesa	3
7.º	Francês (1)	2
7.º	Espanhol	2
7.º	Matemática	2
7.º	Educação Física	1
7.º	EMRC	1
7.º	Formação Cívica	1
7.º	Área de Projeto	1
7.º	Clube Europeu	1
7.º	Biblioteca da Escola	1
		Total: 49

Fonte: PCTs da Escola 2009-2010

Quadro 5 - Articulações curriculares nos PCT(s) do 3.ºCiclo do Ensino Básico – 8º ano

Ano de Escolaridade	ACND/Disciplina	Número de articulações
8.º	Geografia	7
8.º	Ciências Naturais	6
8.º	Área de Projeto	6
8.º	Educação Visual	4
8.º	Língua Portuguesa	2
8.º	Oficina de Teatro	2
8.º	TIC	2
8.º	Francês	2
8.º	História	2
8.º	Espanhol	1
8.º	Matemática	1
8.º	Inglês	1
8.º	Formação Cívica	1
8.º	Ciências Físico-químicas	1
		Total: 38

Fonte: PCTs da Escola 2009-2010

Quadro 6 - N.º de articulações curriculares nos PCT(s) do 3.ºCiclo do Ensino Básico – 9º ano

Ano de Escolaridade	ACND/Disciplina	Número de articulações
9.º	Ciências Naturais	22
9.º	Geografia	19
9.º	História	18
9.º	Inglês	15
9.º	Francês	14
9.º	Ciências Físico-químicas	11
9.º	TIC	11
9.º	EMRC	9
9.º	Língua Portuguesa	8
9.º	Espanhol	7
9.º	Formação Cívica	6
9.º	Matemática	5
9.º	PNL	5
9.º	Área de Projeto	4
9.º	Educação Visual	3
9.º	Educação Física	3
9.º	BE	2
		Total: 62

Fonte: PCTs da Escola 2009-2010

Quadro 7 - Totais de articulações curriculares nos PCT(s) do 3.º Ciclo do Ensino Básico

Ano de Escolaridade	ACND/Disciplina	Número de articulações
7.º, 8.º e 9.º	Geografia	33
7.º, 8.º e 9.º	Ciências Naturais	32
7.º, 8.º e 9.º	História	23
7.º, 8.º e 9.º	Inglês	20
7.º, 8.º e 9.º	Ciências Físico-químicas	19
7.º, 8.º e 9.º	Francês	18
7.º, 8.º e 9.º	Educação Visual	13
7.º, 8.º e 9.º	Língua Portuguesa	13
7.º, 8.º e 9.º	TIC	13(8.º e 9.º anos)
7.º, 8.º e 9.º	Área de Projeto	11
7.º, 8.º e 9.º	EMRC	10
7.º, 8.º e 9.º	Espanhol	10
7.º, 8.º e 9.º	Formação Cívica	8
7.º, 8.º e 9.º	Matemática	8
7.º, 8.º e 9.º	PNL	5
7.º, 8.º e 9.º	Educação Física	4
7.º, 8.º e 9.º	BE	3
7.º, 8.º e 9.º	Oficina de Teatro	2
		Total: 233

Fonte: PCTs da Escola 2009-2010

6 - A articulação no Regulamento Interno do Agrupamento

No Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas João de Meira registamos referências à articulação no Ensino Básico: nos n.º 1, n.º 6, n.º 7 e n.º 11 do art.º 53 que atribuem aos Departamentos curriculares as competências de:

- 1- Definir as linhas estratégicas para a articulação e gestão curricular nos 2º e 3º ciclos na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional. (...)
- 6- Promover, em colaboração com os coordenadores de subdepartamento, a cooperação entre todos os docentes, assegurando a articulação curricular horizontal entre os professores titulares de turma e entre estes e os professores contratados pela entidade promotora para a dinamização das atividades de enriquecimento curricular.
- 7- Assegurar, em colaboração com os coordenadores dos restantes departamentos, a articulação curricular vertical entre os 1º, 2º e 3º ciclos, bem como a adoção de metodologias específicas de desenvolvimento dos planos de estudo definidos a nível nacional e das componentes locais do currículo.
- 11- Assegurar, com a colaboração do Departamento do 1º Ciclo, a articulação curricular vertical entre os 1º, 2º e 3º ciclos, bem como a adoção de metodologias específicas de desenvolvimento dos planos de estudo e das componentes locais do currículo (RI, p. 23)

7 - A articulação no relatório de autoavaliação do Agrupamento

No relatório de autoavaliação do agrupamento são identificados como pontos fracos ou a melhorar *a articulação entre os docentes da mesma disciplina e entre os docentes da mesma disciplina de ciclos diferentes*. Fica a dúvida se a articulação é entre professores e/ou entre disciplinas (RAA, p. 4). Alude-se ainda, no relatório, à

necessidade de produzir mais evidências da articulação intra e interdepartamental, de atividades/projetos e de desenvolver maior articulação curricular vertical entre os 1º, 2º e 3º ciclos (RAA, p.5).

Assinale-se que no Anexo 3 do relatório em análise, os coordenadores e subcoordenadores dos Departamentos curriculares consideram como **pontos fortes da articulação** os seguintes itens:

- **Atividades conjuntas** com alguns subdepartamentos, projetos e clubes;
- **Partilha de experiências**, recursos didáticos e de práticas científico-pedagógicas relevantes;
- **Contributo para a articulação vertical e horizontal desenvolvida a nível de Escola.**
- **O trabalho de articulação que é desenvolvido a nível dos subdepartamentos;**
- **Articulação com a biblioteca e com todos os Departamento para o Plano Nacional da Leitura;**
- **Cooperação entre os docentes do departamento** na adequação do currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos;
- Projetos e metodologias para uma melhor articulação entre ciclos e disciplinas, quer na definição de critérios de avaliação, na análise de dados estatísticos da avaliação, quer na implementação de práticas educativas numa perspetiva de «perspetiva de unidade global do ensino básico».
- Produção de recursos didáticos e elaboração de materiais;
- Aferição nivelada das aprendizagens;
- Lançamento da Prova global por período;
- **Articulação vertical em atividades;**
- **Trabalho colaborativo** na definição de tarefas a aplicar nas aulas;
- **Articulação com o 1º ciclo no início e fim do ano letivo;**
- **Alguma articulação com o 1º ciclo;**
- Articulação com o Projeto Educativo do Agrupamento e Projeto Educativo das Turmas [sic] com alunos com NEE e Professores Titulares/Diretores de Turma e a partilha de informações entre os docentes do Núcleo (RAA, p. 24)

O relatório de auto avaliação da escola ainda salienta, na continuação, que:

Nem todas as atividades do PAA foram concretizadas e estão devidamente justificados os motivos no relatório de execução do Plano Anual de Atividades apresentado pela direção. Os coordenadores referiram as atividades que desenvolveram em articulação intra e inter Departamento/Subdepartamento e consideraram muito satisfatórias as atividades apresentadas e concretizadas (RAA, p.24).

Já no Anexo 4 do RAA - *Análise dos Inquéritos por Questionário aplicados aos membros dos Departamentos e Subdepartamentos* registamos a perspetiva dos professores sobre a cooperação docente:

- A cooperação entre os docentes do Departamento/Subdepartamento foi avaliada como Muito Boa por 49,8%, Boa por 17,1%, Satisfatória por 24,9% e Não Satisfatória por 8,2% dos docentes (RAA, p.27).
- A cooperação entre os docentes do Departamento/Subdepartamento foi avaliada como Muito Boa por 49,8%, Boa por 17,1%, Satisfatória por 24,9% e Não Satisfatória por 8,2% dos docentes.
- A forma como se promove a articulação de atividades/projetos dos professores do Departamento/Subdepartamento foi avaliada como Muito Boa por 33,5%, Boa por 29,2%; Satisfatória por 25,6% e Não Satisfatória por 11,7% dos docentes (RAA, p. 27).

Na análise dos Inquéritos por Questionário aplicados aos membros dos Departamentos e Subdepartamentos pela equipa de autoavaliação observamos ainda que a articulação curricular vertical entre os 1º, 2º e 3º ciclos promovida pelo Departamento/Subdepartamento foi considerada Sempre por 37,0%, Quase Sempre por 34,2%, Às vezes por 28,0% e Raramente por 0,8% dos docentes (RAA, p. 28).

8 - A articulação na avaliação da Inspeção-geral da Educação (IGE)

No âmbito de uma visita à Escola nos dias 14 a 16 de abril de 2010, por parte da IGE, foi elaborado um «Relatório da Avaliação Externa» que considera que no domínio da prestação do serviço educativo:

a articulação e a sequencialidade são dimensões que têm vindo a ser trabalhadas com intencionalidade e consistência nos departamentos curriculares e nos conselhos de turma, envolvendo também os docentes das atividades de enriquecimento curricular. Os PCT contemplam a articulação horizontal entre as diferentes disciplinas e áreas disciplinares, embora permaneça frágil a articulação interdepartamental que só é visível no desenvolvimento de algumas atividades propostas no PAA;

- a articulação é trabalhada nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, envolvendo a pré-escolar, os docentes dos três ciclos do ensino básico, bem como os professores das atividades de enriquecimento curricular;

- são realizadas reuniões trimestrais entre os professores do 4º e 5º anos nas dimensões curriculares e programáticas mais relevantes para facilitar a transição para o 2º ciclo (só do 1.º para o 2.º Ciclo?);

- a articulação interdepartamental permite a elaboração das planificações didáticas; definição de critérios específicos de avaliação; a construção de instrumentos de avaliação a partir de matrizes comuns (em todos os anos de escolaridade); concretização de atividades conjuntas;

- a articulação horizontal dos conteúdos bem como a reflexão conjunta sobre as metodologias e estratégias de ensino efetuadas nos departamentos, são operacionalizadas pelos CT e formalizadas em PCT (IGE, p. 7)

9 - A articulação no «Projeto de Intervenção» da Diretora do Agrupamento

No seu Projeto de Intervenção (PI), a atual Diretora, no ponto dois, **Identificação de Problemas**, socorre-se da avaliação anual intermédia do Projeto Educativo, em vigência há um ano, apresentando os seguinte diagnóstico quanto ao que à articulação diz respeito:

Meta 6: Melhoria da Articulação entre ciclos, departamentos, subdepartamentos e conselhos de ano e de docentes

- ✓ Projetos e atividades comuns aos diferentes ciclos (teatro, educação musical, artes visuais, línguas estrangeiras, desporto, TIC, clubes, outros);
- ✓ Aumento do número de reuniões entre docentes das Áreas de Enriquecimento Curricular e coordenadores de Oficina de Teatro, Educação Física e Inglês;
- ✓ Aumento do número de reuniões entre coordenadores de ano e coordenadores de departamento (PI, pág.4).

Refere-se no mesmo documento que o Agrupamento formalizou um percurso significativo no âmbito da avaliação interna, desde há três anos (presume-se 2006-2009),

através da constituição de equipas que, para além da análise documental que já era objeto de reflexão nas várias estruturas de gestão, procuraram recolher junto dos vários atores o sentir da escola. Nesse âmbito, os inquéritos efetuados ao longo do ano letivo anterior (2007-2008), por amostra, a alunos, pessoal docente e não docente e aos pais, revelaram um grau de satisfação geral muito elevado. E continuam acrescentando (refira-se que a candidata, atual Diretora, apresenta um Projeto de Intervenção não em nome individual mas coletivo conforme se pode comprovar:

*«não obstante a prossecução de várias metas do projeto educativo, designadamente o combate ao abandono e ao insucesso escolares e a diversificação da oferta educativa, terem já ultrapassado os valores quantificados que nos propusemos alcançar, continuam nos nossos objetivos como áreas de melhoria associadas à promoção incessante da qualidade do processo ensino/aprendizagem, sendo de assinalar uma focagem mais reforçada nas seguintes áreas: a indisciplina, que mostrou uma tendência ligeiramente crescente e a concretização de uma mais efetiva articulação entre ciclos. As dimensões formativa e organizacional correlacionadas com as metas assinaladas e com a qualidade dos processos desenvolvidos integram ainda o nosso projeto de intervenção (PI, p. 8, **negrito** nosso).*

Tendo por base o ponto – Definição de objetivos /Estratégias e, relativamente aos domínios que identificam como áreas de continuidade e de melhoria, a candidata aponta a necessidade de “Incrementar práticas conducentes a uma maior concretização da articulação vertical, promovendo uma efetiva convivência entre os ciclos, sobretudo entre o primeiro ciclo e os restantes, dificultada pelo distanciamento espacial e organizacional” (PI, p. 10).

No último ponto do seu PI, Programação das Atividades, constata-se a continuação da realização todos os anos das atividades de receção no início do ano letivo aos docentes, não docentes e aos alunos dos 1º e 5º anos de escolaridade.

10 - Equipa de articulação da Escola

No Agrupamento foi criada uma equipa de articulação, constituída por dois docentes da escola, sendo um proposto pela Conselho Pedagógico e este, por sua vez, escolhe outro docente para integrar uma equipa de trabalho:

eu e outra colega de Ciências que fazemos essa reunião, onde fazemos também a articulação vertical e horizontal, até dividimos por grupos, fazemos por anos porque se for tudo na mesma reunião tudo, quer dizer o pessoal...Costumamos fazer ao nível das atividades, não é, articulamos ao nível das atividades e depois também ao nível dos conteúdos (E7, pág.5).

10.1 - Articulação horizontal

Realizam-se reuniões por ano de escolaridade, do 5.º ao 9.º ano, no fim do ano letivo para preparação do ano letivo seguinte, com vista à elaboração da articulação horizontal ao nível dos conteúdos programáticos. As reuniões contemplam a construção de umas grelhas com a indicação do respetivo período escolar, o tema comum e disciplinas/conteúdos relevantes. Transcrevemos a informação de uma ata de articulação horizontal que é comum ao 2.º e 3.º ciclos:

dando cumprimento à ordem de trabalhos, elaborou-se um documento com os temas comuns (entendidos como tópicos essenciais ou eixos temáticos mais importantes) onde se encontrou alguma interdependência, conexão ou relação entre as várias disciplinas e áreas curriculares não disciplinares (...), que se pretende que seja uma proposta para uma articulação horizontal do currículo. Esta proposta pode ser alterada e/ ou complementada sempre que se concluir ser pertinente ou sempre que haja outras possibilidades de articulação curricular. O referencial utilizado para a elaboração desta proposta de leitura do currículo foram os Programas, as Orientações Curriculares e as Competências Essenciais das diferentes disciplinas do Ensino Básico. Esta proposta tem como objetivo desenvolver um trabalho colaborativo dos professores no sentido de adequarem o currículo aos seus alunos e planificarem o ensino/aprendizagem de uma forma mais integrada e global (Ata n.º1, 5.º ano, 2009)

10.2 - Articulação Vertical

De acordo com os documentos da Equipa de articulação da escola, é dito que a **Articulação** tem como objetivo entrecruzar saberes, aproximar professores e práticas pedagógicas dos diferentes ciclos e colmatar falhas anteriores de escolaridade. Pretende-se promover a interdisciplinaridade e contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens nucleares e competências transversais (leitura e análise de textos, imagens, diagramas, mapas; rigor linguístico; correção na produção oral e escrita; desenvolver hábitos de trabalho e pesquisa individual/em grupo; seleção e tratamento de informação recorrendo a fontes diversas...). As questões relativas à sequencialidade e transversalidade do currículo desempenham pontos-chave no processo estruturado da aprendizagem. Neste sentido verificamos que a Equipa de Articulação apresentou um documento aberto e em construção que constitui, segundo esta, uma tentativa de sistematização de conteúdos/atividades que podem ser articuláveis entre os três ciclos contribuindo para um percurso mais harmonioso e coerente do processo ensino-aprendizagem. Esse documento é constituído por uma grelha que se encontra organizada

por temas organizadores, conteúdos/atividades que percorrem todos os Ciclos do Ensino Básico, e ainda contempla a intervenção da Biblioteca.

11 - A articulação nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica

No normativo da reorganização do currículo do ensino básico, Dec-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro pode ler-se no seu *Preâmbulo* que a: “a articulação dos três ciclos do ensino básico foi objeto de debate nas escolas e nas comissões educativas, no sentido de reforçar, tanto no plano curricular, como na organização dos processos de acompanhamento, a garantia de uma maior qualidade das aprendizagens”. Para levar a cabo as tarefas que lhes são exigidas nestes normativos, os professores precisam de desenvolver um trabalho colaborativo ou de equipa de modo “a operacionalizar uma visão mais integrada do currículo e contribuir para a interdisciplinaridade de modo a ultrapassar a cultura de apego ao pormenor e à especialização disciplinar” (Braz, 2009:30).

Praticando-se uma articulação espontânea ou uma articulação formal/decretada, não deixa de ser útil e necessária a comunicação eficaz exercida com um nível de espontaneidade e vontade individual e grupal que torne exequível o prescrito de forma a torná-lo praticável e visível. Caso contrário diremos que existe não-articulação.

Momentos formais de comunicação e desenvolvimento do trabalho colaborativo, as reuniões desenvolvem-se entre *grupos primários, artificiais, formais e permanentes*, segundo a perspetiva de Ferreira (1996: 154), isto é, são momentos criados pela ação direta de terceiros (por exemplo, o departamento), onde as interações do grupo se encontram definidas por normas de conduta e regras de procedimentos previamente estabelecidas com duração de execução e regularidade previstas. O tempo usado nas reuniões é visto pelos seus intervenientes como excessivo, estudos demonstram que parte desse tempo é usado em questões marginais, para o que em muito contribui a má planificação, bem como a sua pouco eficaz condução (Duarte, 2009:50).

Quando se fala em articulação curricular deve ter-se em atenção que o conceito de currículo “é muito recente na cultura educacional”, só se vulgariza a partir da década de 80 (Goodson, 1997: 18) - em Portugal no início da década de 90. Esta situação ajuda-nos a perceber as inúmeras dificuldades sentidas nas escolas para promover a articulação curricular dos conteúdos e das aprendizagens nos grupos disciplinares e nos departamentos. É por esta razão que tem sido tão difícil promover a alteração de

comportamentos e a adesão a novas formas de trabalhar, em que a cooperação e a colegialidade emanem das normas e regulamentos e são assumidas pelas estruturas, em nome de um projeto, de uma cultura de organização e de um interesse superior – A Educação – acima dos interesses individuais ou de grupo (Braz, 2009:30).

Ao Conselho Pedagógico é imputada a coordenação e orientação educativa da escola nos domínios pedagógico e didático, por isso, compete também, definir os princípios gerais nos domínios da articulação curricular (Serra, 2004:98).

Importa ter presente que a articulação curricular nos grupos e nos departamentos disciplinares implica, uma nova forma de trabalhar e uma mudança na cultura da organização. São os departamentos que operacionalizam as grandes metas educativas, os valores, os princípios e as finalidades do Projeto Educativo de cada agrupamento, com ações que concretizam a oferta curricular e o ensino aprendizagem a desenvolver pelos alunos. A partir destes pressupostos, conhecendo estas realidades, o gestor/diretor executivo pode dinamizar novas formas de trabalhar nos departamentos, envolver os grupos disciplinares num projeto educativo mais ambicioso e inovador, promover a articulação horizontal e vertical dos conteúdos, dos currículos e das aprendizagens, com vantagens para a qualidade do processo educativo, melhoria dos resultados dos alunos e angariação de um novo estatuto, leia-se prestígio social na comunidade educativa para os professores, pelo seu trabalho inovador e de grande qualidade pedagógica (Braz, 2009:30). Em departamentos curriculares, os professores devem coordenar as diferentes disciplinas ou áreas para assegurar a sequencialidade disciplinar ao longo do ciclo (Lopes, 2003:25). A articulação curricular é assegurada pelos departamentos curriculares no 2º e 3º ciclos do ensino básico constituídos pela totalidade dos docentes das disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com as dinâmicas da própria escola (Castro, 2007:117).

O funcionamento correto dos departamentos resulta de um trabalho colaborativo, de uma ação coordenada destinada a evitar que os professores continuem a trabalhar de forma isolada. Segundo Gonzalez (2003:57) “é no departamento disciplinar que se pode fazer a articulação do currículo nas duas dimensões horizontal e vertical:

1 - A **articulação horizontal** aborda vários aspetos: a) tarefas de planificação da atividade docente; b) desenvolvimento e coordenação do currículo; c) definição de critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos; d) definição da avaliação da equipa de docentes em coordenação com outras equipas e com o diretor executivo/gestor.

2 – A **articulação vertical** tem em consideração os seguintes aspetos: a) coordenação das matérias que agrupam o departamento e assegura que não haja lacunas nem faltas no desenvolvimento das mesmas; b) verificação da continuidade na sequência do ensino; c) tomada de decisões relativas à planificação do ensino aprendizagem; d) coordenação das

atividades letivas que se desenvolvem; e) estabelecimento de critérios sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos(cit. *in* Braz, 2009:49).

11.1. Articulação nas Atas do Conselho Pedagógico

11.1.1. Articulação horizontal e vertical

Nas atas do Conselho Pedagógico (CP) atesta-se a preocupação por parte deste órgão de gestão pedagógica em refletir sobre a necessidade de se proceder, por parte dos diferentes Departamentos curriculares, a um plano de melhoria em que se equacione a articulação vertical e horizontal de forma a reforçá-la. Perceciona-se que um dos grandes objetivos é promover a oportunidade de “lecionar em concomitância” conforme se pode atestar:

no plano de melhoria (...) os departamentos deverão (...) equacionar formas de reforçar a articulação vertical e horizontal, sendo que, no final do ano letivo transato, se realiza uma reunião de articulação horizontal por anos de escolaridade, na qual se identificaram as áreas/unidades/conteúdos em comum e se indagou da oportunidade de os lecionar em concomitância, tendo sido elaborada uma grelha final” (Ata n.º 1 set. 2009, p. 2 linha 15).

Esta preocupação relativamente à necessidade de melhorar as práticas de articulação horizontal e vertical surge também relatada na Ata do CP de junho, em apreciação ao anteprojecto do PE 2010-2013... “estão patentes as Áreas de Intervenção / Metas que se traduziriam por quatro vertentes: Ação Educativa, com três grandes metas: Melhoria dos índices de sucesso, Melhorar a Articulação Horizontal e Vertical e Promoção de Boas Práticas, ...” (p. 5, linha 15).

11.1.2. Articulação como ponto débil

Quanto à análise feita ao Relatório da Avaliação Interna do Agrupamento, a presidente do Conselho Pedagógico apresentou, na sua opinião, os pontos mais débeis do agrupamento a saber: “a falta de conhecimento da documentação interna, a falta do envolvimento dos EE e a falta de articulação”(Ata 3, 11 nov. 2009, p 5 linha 26).

Relativamente ao Plano Anual de Atividades, o CP referencia a importância de se concretizarem as metas estabelecidas no Projeto Educativo do Agrupamento, designadamente a Meta 6 “melhoria da articulação entre ciclos, departamentos/subdepartamentos e conselhos de ano...” (Ata 2, out. 2009, p. 6, linha 19).

11.1.3. O papel dos Departamentos Curriculares no desenvolvimento da articulação

Na mesma ata é referido:

Para ser possível este nível de concretização, a ideia seria o mesmo incidir em menos áreas, sendo proposta da direção para o documento do próximo ano direcionar o seu enfoque para as práticas de sala de aula, da gestão das atividades pedagógicas, do funcionamento dos Departamentos e da sua articulação, áreas que não foram ainda tratadas com a profundidade desejada ao nível da avaliação interna (pág. 3, linha 3).

Neste sentido, o Coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas afirmou que “as reflexões do seu Departamento Curricular se concentraram na problemática da articulação e da prática pedagógica e de como as operacionalizar” (Ata de 17 de Mar. 2010, p.3, linha 20). Ainda neste âmbito a Coordenadora do Departamento de Línguas fez constar que o seu Departamento Curricular “havia sido unânime em acordar que o enfoque se concentrasse nos recursos, na sua dimensão abrangente, nas práticas pedagógicas, na articulação e funcionamento dos Departamentos, muito na linha das propostas quer da Direção, quer dos outros Departamentos” (Ata 20 Abr. 2010, p. 5, linha 32).

11.1.4. Articulação, integração e sequencialidade

Passa a estar contemplada no Projeto Curricular do Agrupamento (PAA), com a aprovação por parte do CP, “a inclusão do ensino pré-escolar, cumprindo o estipulado nos normativos, a exemplo do que acontece com os outros níveis de ensino, bem como a articulação das suas atividades com o 1º ciclo em particular e com os objetivos do Plano Anual de Agrupamento em geral, numa perspetiva de integração e continuidade” (Ata n.º 5 Jan. 2010, p5 linha 12).

Constatamos uma vez mais a preocupação por parte da Presidente do Conselho Pedagógico relativamente ao Plano Anual de Atividades da Escola, que segundo esta, se apresenta como um documento que necessita de ser melhorado, “uma vez que não traduz a articulação que se faz.” Nesse sentido foram convidados todos os elementos do CP “a considerarem, em sede dos seus conselhos, essa problemática ao nível do formato, de conteúdo, de apresentação, para que ele traduza objetivamente o trabalho e envolvimento de toda a comunidade.” A propósito de articulação foi gerada ainda uma pequena discussão sobre essa temática tendo a Presidente convidado a Coordenadora do 1.º Ciclo a levar ao seu conselho de docentes “uma reflexão sobre o que é articulação,

referindo que articular é estar em qualquer nível de ensino com uma perspectiva de sequencialidade” (p.8, linha 10).

Na mesma ata é referido que a uniformização da atribuição das menções no que diz respeito ao comportamento, aproveitamento e assiduidade e pontualidade das turmas, bem como o novo formato para o PAA, que verdadeiramente traduza articulação/transversalidade foram dois outros pontos que apelou para serem tratados em sede dos respetivos conselhos (p. 5, linha 30).

11.2. Articulação nas Atas de Coordenação de Diretores de Turma

Verificamos na análise documental referente às atas dos Conselhos de Coordenação de Diretores de Turma do 2.º e 3.º ciclo, que reúnem em conjunto, que em relação ao Projeto «Educação para a Saúde» (PES), e porque a Lei nº 60/2009 de 6 de agosto estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar, a coordenadora apresentou os nomes e as tarefas da equipa coordenadora, as articulações realizadas com outras disciplinas e níveis de ensino, os horários das reuniões a realizar neste âmbito e os temas a abordar em cada ano letivo.

A coordenadora apelou aos Diretores de Turma para articular as propostas de atividades de área de projeto com as outras disciplinas e para a sua integração no PCT. Informou ainda que devem ser os Diretores de Turma a esclarecer os EE sobre o funcionamento deste que está muito ligado ao Projeto Educativo deste Agrupamento (1º período - 1ª Reunião, p. 4, linha 7).

No Prosseguimento da análise documental da ata da reunião percecionamos a preocupação por parte da Escola em passar informação relativa à receção aos alunos do quinto ano (...) “que, à semelhança do ano transato, a receção a estes estará a cargo estará a seu cargo (Diretores de Turma), em colaboração com um Professor do respetivo Conselho de Turma” (1º período - 1ª Reunião, p. 4, linha 27).

Observamos a preocupação por parte da Escola, com base no relatório da ação inspetiva ao primeiro ciclo do ano transato, por um lado, e em concordância com a as deliberações do Conselho Pedagógico (CP) realizado a um de setembro de dois mil e nove informaram os presentes que, se iria proceder à alteração da estrutura do Projeto Curricular de Turma procedendo-se à inclusão de um novo ponto no índice do PCT referente “às competências gerais e à sua operacionalização transversal, por um lado, e às competências específicas e à respetiva articulação horizontal contempladas no PCA, por outro “ (1º período - 2ª Reunião, 2º parágrafo).

11.3. Articulação nas Atas dos Departamentos Curriculares da escola

11.3.1. Departamento Científico-Natural

No âmbito da nossa investigação, apuramos que o Departamento curricular Científico-Natural no 1.º período letivo, designadamente na sua 1.ª reunião, no ponto dedicado às informações do CP, comunicou a todos os seus elementos que “em relação aos planos de melhoria, com base no relatório da inspeção e noutros itens que alguns departamentos já trabalharam, nomeadamente através dos grupos de trabalho, deverão novamente serem alvo de reflexão os seguintes temas: articulação horizontal e vertical [...]”(1ºp – 1ª reunião p.4, linha 1 a 3). No seguimento da mesma ata, é referida a necessidade das planificações das unidades e atividades serem elaboradas tendo em conta as articulações já definidas no ano letivo anterior, em reuniões de equipa de trabalho criada para o efeito, bem como as competências previstas para o ensino básico. Estas planificações serão apresentadas a *posteriori* em reunião de conselho pedagógico (p.4, linha 21).

Na 2.ª reunião do 1º período, no ponto seis da ordem de trabalhos: outros assuntos, presumimos que no âmbito da articulação deve existir uma reunião pelo menos, no início do 1º período e após o encerramento das atividades letivas do 3º período com os professores do 4º ano de escolaridade, o coordenador de departamento de Ciências Sociais e Humanas e os subcoordenadores dos subdepartamentos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Ciências Físico-Químicas” (p.7, 1º parágrafo). Também se enuncia que “as reuniões de articulação curricular têm lugar ainda ao nível de todos os departamentos/subdepartamentos com os professores titulares de turma e os professores das áreas de enriquecimento curricular respetivas” (2º parágrafo).

Na 3ª reunião do 1.º período lemos que “o PAA, tem por referência o Projeto Educativo, atendendo às metas estabelecidas por este, designadamente, a melhoria da articulação entre ciclos, departamentos/subdepartamentos e conselhos de ano (...). Também aparece explicitado que o coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas foi nomeado para presidir às reuniões de articulação vertical (p.5, linha 5). Aparece mencionado na mesma ata que “os pontos mais débeis do Agrupamento são, entre outros, a falta de articulação” (p.7, linha 13).

Na ata do 2º período letivo, na sua 5.ª reunião departamental, apuramos novamente uma alusão ao plano de melhoria, nomeadamente aos pontos sobre os quais este vai incidir: “meios de comunicação interna, documentos, articulação e

sequencialidade, ensino e aprendizagem ” (p.3 linha 24). No seguimento da mesma ata é referido como se efetuará a articulação e sequencialidade na escola através da implementação do Plano de Melhoria:

A articulação e sequencialidade será garantida neste plano, pelo reforço da periodicidade das reuniões de trabalho entre os docentes dos vários grupos disciplinares para promover a articulação intra e interdepartamental e pelo reforço de projetos interdisciplinares por ano e/ou ciclo ao nível dos PCT (ex. PNL e Projeto Educação para a Saúde) (p.4, linha 23).

Ainda no 2.º período, 6.ª reunião do Departamento, no seu “ponto dois: operacionalização do plano de melhoria, elaboração do documento final”, constatamos que com base nas propostas recolhidas em subdepartamentos foram aprovadas propostas para ações de melhoria de acordo com as seguintes áreas de intervenção, nomeadamente: articulação e sequencialidade – reforço da periodicidade das reuniões de trabalho entre os docentes dos vários grupos disciplinares para promover a articulação intra departamental; reforço de atividades inter disciplinares por ano e/ou ciclo (p.5, alínea e).

No respeitante ao 3.º período letivo, 8.ª reunião, podemos observar que se afirma que a ação educativa terá três grandes metas, nomeadamente, melhorar a articulação horizontal e vertical (p.4, linha 9). Encontramos ainda uma referência ao PAA que terá um novo formato que “que traduz a articulação/transversalidade”(p.5, linha 4).

No respeitante aos subdepartamentos foi-nos dado observar que no subdepartamento de Ciências Naturais as planificações correspondentes aos 5º e 6ºanos, da disciplina de Ciências da Natureza, aos 7º, 8º e 9º anos são trabalhadas pressupondo as articulações já definidas no final do ano letivo anterior, em reuniões de equipa de trabalho para o efeito (1ºper., 1ª reunião, pág. 2, linha 13). Afirma-se também que “decorrente da reunião realizada no ano transato sobre articulações, este subdepartamento achou pertinente, atendendo à dificuldade de cumprimento da planificação no 5ºano de escolaridade, fazer a articulação vertical deste ano de escolaridade com o 8º ano de escolaridade”, e concretizam referindo que o conteúdo “as rochas, o solo e os seres vivos” passará a ser lecionado na íntegra pelos docentes do 8ºano de escolaridade (1ºper., 2ª reunião, pág. 2, linha 11).

Percebemos que tendo em conta a necessidade de uma continuidade de trabalho entre ciclos, “a coordenadora referiu a necessidade de realização de relatórios das atividades experimentais no 3ºciclo, no sentido de dar continuidade ao trabalho desenvolvido no 2ºciclo e também dar início ainda que de uma forma simplificada, à sua aprendizagem no 1ºciclo, nomeadamente na área de enriquecimento curricular de

atividades experimentais” (1ºper. 5ª reunião, p. 2 linha 11). Na continuação e de acordo com o enunciado na reunião n.º 8 do 2.º período, no que diz respeito à articulação e sequencialidade, foi dito que “as Ciências e a Matemática vão articular, verticalmente, com o 1ºciclo.” Conclui-se ainda que se deverá ser produzido “um documento de leitura fácil e acessível, que permita uma articulação horizontal mais eficaz entre as diferentes disciplinas.” Aparece ainda mencionada na ata “a relevância da articulação se concretizar nos conselhos de turma” (p.2, linha 21).

No subdepartamento de Matemática observamos que foram constituídos dois grupos de trabalho formados pelos professores que lecionam o 2º e 3º ciclos. Percecionamos que nesse trabalho colaborativo foram analisadas experiências relativas à execução das planificações e respetivos planos de aula, onde foram partilhados documentos e materiais de apoio às atividades letivas.” Só se preocupam com a análise de resultados da avaliação dos alunos (2ºper., 23.ª reunião, p.2, linha 3).

Na sua primeira reunião de Subdepartamento de Ciências Físico-Químicas, no primeiro período, apuramos que foi elaborada “a planificação anual na qual já está incluída a articulação horizontal” (p. 2, linha 11).

Constatamos que em reunião do 2.º período, 4.ª reunião, o subdepartamento pronunciou-se relativamente ao ponto dois da ordem de trabalhos:” Sugestões de melhorias para cada área de intervenção prioritária do plano de melhoria” em que relativamente à articulação de conteúdos, emite a “opinião que a decisão e concretização das atividades inerentes às articulações curriculares devem ser definidas em Conselho de Turma, de acordo com o perfil dessa turma e de acordo com o seu PCT” (p. 2, linha 14).

Já no 3º período na sua 6ª reunião verificamos que foram recolhidas sugestões para a melhoria do Plano Anual de Atividades (PAA) das quais transcrevemos as que se destacam para a nossa investigação:

As atividades só devem constar no PAA se for dirigido (sic! Deve ler-se dirigidas) a todas as turmas do respetivo ano, caso contrário, as atividades previstas em Conselho de Turma e enquadradas no PCT devem constar unicamente deste último; as atividades devem ser planificadas nos subdepartamentos de forma a englobarem um numero mais abrangente de alunos, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma vivência mais justa e equitativa no sentido de se proporcionarem as mesmas oportunidades, permitindo a otimização das articulações entre as disciplinas do departamento (linha 27).

Quanto ao subdepartamento de Informática e no âmbito da sua 6.^a reunião, 2.^o período letivo, apenas percebemos que com vista à operacionalização do Plano de Melhoria procedeu-se à apresentação de propostas que tendo mais uma vez em conta o nosso campo de trabalho, se reduz ao trabalho que uma docente do subdepartamento produziu com a colaboração dos alunos das turmas A, C e E do nono ano e, em articulação com a disciplina de Ciências Naturais, uma *newsletter* que será, depois de avaliada pelos docentes das disciplinas envolvidas, publicada no jornal da Escola” (linha 10).

11.3.2. Departamento e subdepartamentos de Ciências Sociais e Humanas (DCSH)

Na primeira reunião do 1.^o período do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, é-nos dado observar que as competências específicas referenciadas em cada planificação devem ser reajustadas de forma a ser observado o princípio da articulação horizontal. Perceciona-se que existe um documento onde estão previstos os pontos de contacto entre as diferentes competências e conteúdos já elaborado pela respetiva equipa de trabalho e deve ser tido como instrumento de referência (p.3, linha 14). Na continuação da nossa análise documental da mesma ata é referido pelo coordenador que os planos de melhoria, devem “contemplar as articulações horizontal e vertical”. Com o mesmo propósito apuramos que as planificações devem ter em conta a articulação horizontal/vertical “para depois serem supervisionadas em Departamento, e posteriormente aprovadas em Conselho Pedagógico” (p. 4, linha 23).

Na sua 3.^a reunião do 1.^o período letivo, aferimos que o “PAA tem como referência o projeto educativo e mais concretamente as metas por este definidas, são elas: melhoria da articulação entre departamentos e subdepartamentos e conselhos de ano” (p. 3, linha 26). Na continuação da nossa análise documental, verificamos que “a presidente do CP considera que os pontos mais débeis do Agrupamento são: (...) deficiente conhecimento da documentação interna; deficiente articulação entre ciclos (p.6, linha 18). É mencionado nesta mesma ata pelo seu coordenador “a necessidade de se elaborarem projetos que privilegiem a articulação da escola com o meio local”(p.8, linha 11).

Já no 3.^o período letivo, na 7.^a reunião, aparece referido que os pontos fracos que constam do relatório da avaliação externa são: a frágil articulação curricular interdepartamental” (p. 2, linha 35) e que “as metas definidas no PE para o próximo triénio são: melhorar a articulação horizontal e vertical (p.3 linha 5).

No Subdepartamento de Geografia é enunciado na 1.^a reunião do 1.^o período que se procedeu “à articulação horizontal e vertical do currículo para os sétimos anos, oitavos e nonos anos de escolaridade” (p.2, linha 9). No âmbito da articulação vertical, lemos na 5.^a reunião, 3.^o período letivo, deste subdepartamento que “foi decidido envolver o primeiro ciclo na comemoração do ‘Dia da Europa’ tendo em conta a abordagem realizada aos países da Europa como sugere o currículo deste nível de estudos” (5.^a reunião, p.4, linha 10).

Quanto às propostas para o Plano Anual de Atividades, aparece-nos enunciado pelo Subdepartamento de História na ata do 3.^o período, 8.^o reunião que, “dada a riqueza do projeto da CEC será mais viável propor atividades a nível dos conselhos de turma, privilegiando atividades interdisciplinares abrangentes e articuladas (p.3, linha 23). Aparece ainda nesta ata a referência a metodologias de trabalho em que se lê que “no 5.^o ano o atraso na planificação deve-se à especificidade de cada turma mas também à transição do 1.^o ciclo e à conseqüente adaptação a uma nova disciplina e às suas novas metodologias de trabalho” (linha 29).

11.3.3. Departamento e subdepartamentos de Línguas (DL)

É referido na 1.^a reunião do 1.^o período letivo, que “o impacto das reuniões de articulação, realizadas no final do ano letivo transato, deverá tornar-se visível nas planificações das diferentes disciplinas bem como nos PCT (p. 5, linha 22).

Na sua 2.^a reunião do 1.^o período letivo aparece mencionado a existência de:

reuniões quinzenais entre os docentes do 2.^o ciclo e 3.^o ciclo, que têm como objetivo a articulação vertical e horizontal dentro da própria disciplina de Língua Portuguesa, nomeadamente a cooperação entre docentes, na preparação conjunta de aulas, na articulação de conteúdos programáticos, na uniformização ou na partilha de critérios didático-pedagógicos e de materiais de trabalho, bem como uniformização de critérios de avaliação (elaboração e realização de fichas de avaliação ou de trabalho conjuntas, entre outras atividades curriculares) (p. 3 linha 30)

Também aparece explícito que na sequência das referidas reuniões quinzenais, cada professor vai procurar fazer a articulação em conselho de turma “após auscultar as sensibilidade e as metodologias emergentes nas respetivas reuniões” (p. 4, linha 17).

No 2.^o Período, na 4.^a reunião, em relação à meta 6 do PE: “melhorar a articulação entre ciclos, departamentos/subdepartamentos e conselhos de ano”, é dito que se realizarão “duas reuniões de conselho de turma (uma no 1.^o per. e outra no 2.^o per.) para reajuste das articulações curriculares dos currículos das diferentes disciplinas, a meta

passaria assim e designar-se “melhoria da articulação entre ciclos, departamentos/subdepartamentos, conselhos de turma e conselhos de ano” (p. 7, linha 11). Já na 5ª reunião do mesmo período letivo, apura-se que a meta seis do PE, consistindo na melhoria da articulação entre ciclos, departamentos/subdepartamentos e conselhos de ano deverá ser mantida, pois preconiza a articulação vertical a horizontal” referiu-se que é desejável uma maior colaboração entre o 1º ciclo e 2º e 3º ciclo, tendo em conta situações que têm decorrido da prática letiva... deverá haver uma maior articulação e incremento das reuniões entre ciclos...” (p. 2, linha 25)

Na sua 7ª reunião de subcoordenadores, do 2º período a subcoordenadora de Inglês refere a necessidade de:

em cada ano de escolaridade, se aplicar uma mesma ficha de avaliação no final de cada período, sendo esta uma forma de monitorizar a concretização das planificações e nivelar os critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos, ...esta metodologia possibilita entre outros, a envolvimento de todos os elementos do subdepartamento num trabalho colaborativo articulado. No que diz respeito ao funcionamento da disciplina no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo, o facto da professora ser a mesma que leciona na escola sede, facilita o conhecimento das atividades desenvolvidas, permitindo uma colaboração efetiva. Assim, as docentes reúnem com os professores titulares das turmas uma vez por mês e procedem à articulação dos temas a trabalhar em Inglês com os temas lecionados pelos professores. (pág. 2, linha 7).

A subcoordenadora referiu a articulação com as disciplinas de Francês, Inglês e Ciências Naturais no âmbito do “*Dia Mundial de la Alimentación*” (PE) e relativamente à articulação horizontal do currículo, mencionou que se depara com algumas dificuldades na articulação dos diferentes conteúdos programáticos. Contudo, salientou o esforço feito nesse sentido e destacou a articulação permanente dos conteúdos gramaticais lecionados com a disciplina de Língua Portuguesa. ...definiram-se algumas estratégias de modo a permitir a articulação ao nível das línguas. ...ficou acordado que se realizarão algumas atividades no sentido de articular os temas “Clima/tempo meteorológico” – (sétimo ano) e “Moda” (oitavo ano). No segundo ciclo, o sexto ano de Inglês articulará o tema “Caracterização física e psicológica” com a disciplina de Língua Portuguesa (tema permanentemente trabalhado nesta disciplina). Neste ciclo, procurar-se-á, também, articular alguns conteúdos com a disciplina de Ciências da Natureza. Surge ainda referido na ata em apreço que o Clube de Línguas é um espaço promotor da articulação entre as várias línguas estrangeiras. Nesse sentido “a Coordenadora refere a pertinência de se convidarem as turmas dos primeiros e segundos

ciclos para participarem nas atividades promovidas pelos diferentes subdepartamentos” (p.5, linha10).

Na ata do 3.º Período letivo, na 9ª reunião, constatamos que “a coordenadora relembrou aos presentes que as visitas de estudo deverão ser programadas em sede de Conselho de Turma e articuladas, sempre que possível, entre as várias disciplinas” (p. 5, linha 13). Percebemos também nesta ata que o Clube de Línguas aparece como uma forma de se “estabelecer articulação entre as várias disciplinas... fomentar a articulação entre os diferentes ciclos, mormente com a área de enriquecimento curricular Inglês do 1ºciclo” (p. 6, linha 18). Ainda percebemos que a “a articulação decorreu com normalidade e houve articulação com o 1ºciclo” (p. 8, linha 3).

Na primeira ata do primeiro período letivo, do subdepartamento de Língua Portuguesa, é mencionada a intenção de se implementar com alguma regularidade, reuniões de trabalho cooperativo entre os professores de Língua Portuguesa que lecionem o mesmo nível de escolaridade, “para que o trabalho cooperativo e a articulação horizontal na disciplina se tornem mais efetivos e rentáveis (ao nível por ex. de preparação de aulas, elaboração de testes e fichas informativas de trabalho, implementação de estratégias e atividades comuns)” (p. 4, linha 1). Também se afirma na mesma ata que “a operacionalização do documento relativo à articulação horizontal do currículo será ajustada a cada turma e que constará nos respetivos PCT” (p. 2, linha 24).

Na ata da segunda reunião do primeiro período letivo apuramos que existe a preocupação de numa “lógica de articulação e uniformização de critérios, as docentes elaborarem uma matriz comum para cada teste do 9.º ano “de escolaridade (p. 3, linha 21). Aparece ainda enunciado que “a subcoordenadora forneceu um conjunto de informações sobre a articulação horizontal de conteúdos, a ser trabalhadas com outras disciplinas” (p. 2, linha 13).

Na sétima reunião do segundo período, relativamente a uma meta do Projeto Educativo, as docentes do subdepartamento propõem a realização de duas reuniões de CT para reajuste das articulações dos currículos das diferentes disciplinas (p. 2, linha 27).

Na reunião do terceiro período letivo, 9.ª reunião “a subcoordenadora transmitiu as informações referentes à reunião de articulação vertical dando ênfase à proposta de atividade, declamação de poemas de autores franceses a desenvolver no 1ºciclo com

data a definir” (p. 9, linha 11). Ainda na mesma ata e com a mesma ordem de ideias lemos:

numa perspectiva de articulação com os diferentes ciclos de ensino, as professoras vão visitar as instalações do 1ºciclo, cujo objetivo é sensibilizar os alunos para a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras, na declamação de poemas francófonos na sua exploração e explicação. Foram também elaborados cartazes relativos à rotina diária e ao vestuário nas 3 línguas estrangeiras lecionadas na escola (p.3, linha 13).

11.3.4. Departamento de Expressões (DE)

Na 1ª reunião do 1ºperíodo letivo o coordenador do departamento curricular de Expressões explicou:

os planos de melhoria deram origem à constituição de grupos de trabalho e que a avaliação externa terá que ter evidências de tudo o que é desenvolvido pela escola que deverá ficar registado em ata de subdepartamento a leitura e cumprimento das diretrizes emergentes da articulação vertical e horizontal.. Mais informou que deverá ficar registado em ata de subdepartamento a leitura e cumprimento das diretrizes emergentes da articulação vertical e horizontal.” (p. 4, linha 29)

Surge ainda mencionado na mesma ata que, “Das reuniões de articulação resultou um documento a ser entregue nos subdepartamentos para análise sobre como deve ser efetivamente feita a articulação, sobretudo no que diz respeito à transversalidade” (p. 5, linha 24).

No 3º período, na 8ª reunião do DE, observamos que o Coordenador informou o departamento de que “o Conselho Pedagógico decidiu que em todos os Departamentos se levasse a efeito um debate de ideias para apresentação e aprovação de propostas de atividades tanto quanto possível a articular com os restantes Departamentos para serem aprovadas nesse Conselho” (p. 5, linha 14).

No subdepartamento de Educação Musical, na sua primeira ata do primeiro período, é referido em jeito de informação que foi feita uma análise do documento sobre a articulação horizontal, elaborado no ano transato, tendo sido feitas algumas alterações de acordo com as planificações do presente ano letivo. Surge ainda referido que as professoras consideraram pertinente reunir com as professoras do 1ºciclo (pág.2, linha 19).

CAPÍTULO VI

A PERSPETIVA DOS PROFESSORES

Estabelecemos um guião de entrevista em que os nossos objetivos passaram por: perceber como é que os professores perspetivam a articulação horizontal, procurando distinguir as formas de articulação horizontal existentes, bem como compreender como se desenvolve a articulação vertical no agrupamento, identificando cumulativamente práticas de transição entre níveis e ciclos de ensino.

1. Articulação horizontal

À pergunta, «na escola, com que professores interage mais?», os professores entrevistados, de acordo com as funções que exercem, revelam interagir mais com os seus pares de trabalho, especificamente com os elementos da Direção da Escola, com os elementos dos seus Departamento / subdepartamentos curriculares e Diretores de Turma.

Na resposta à questão, «de que assuntos trata mais quando interage com os seus colegas?», verificamos que cinco dos entrevistados referiram-se ao desenvolvimento de projetos/atividades; três dos entrevistados apontaram os conteúdos programáticos/curriculares; dois entrevistados fizeram alusão às planificações; três dos entrevistados apresentam a avaliação de alunos, nomeadamente a análise de resultados; dois entrevistados mencionaram a existência de partilha de materiais e nomeadamente um destes refere-se à criação de materiais dando como exemplo a realização de testes em conjunto que é “dado às turmas de forma igual para nivelar um bocadinho o trabalho de todos e o nível também, o nível de exigência” (E6:3); dois entrevistados indica as estratégias/metodologias de trabalho; um entrevistado aponta o aproveitamento/dificuldades de aprendizagem dos alunos; um entrevistado alude a preparação de aulas como um dos assuntos que mais o leva a interagir; um dos entrevistados aponta as «relações interpessoais» no âmbito dos docentes do Departamento curricular como um dos assuntos a tratar na interação docente e que transcrevo o seu sentido com a seguinte afirmação: “todas as queixas” que chegam de colegas acabam por vir ter com a coordenadora e depois tem de se lhe dar saída” (E7:3).

Quanto ao nível em que é mais fácil praticar a articulação horizontal, por um lado, os entrevistados refiram-se ao trabalho sistemático que é feito no 1.º ciclo do ensino básico, em que é, segundo estes, mais fácil a articulação. Apontam a existência de um ensino baseado na monodocência como facilitador do processo de articulação, a título de exemplo observemos o que dizem os seguintes professores:

No 1ºciclo, estamos na monodocência conhecemos melhor pessoa a pessoa pois o âmbito é mais restrito, dentro destes dois anos as coisas fluem e são mais fáceis (E11:6).

Na minha opinião, como professora e mãe eu acho que é mais fácil no 1ºciclo, porque é só um professor. Quando há mais professores é mais difícil (E12:6).

Por outro lado, apontam o 3.º ciclo como aquele em que é mais fácil a articulação, porque estão mais atentos ao que se passa neste ciclo e porque são mais abertos à troca de ideias:

eu acho que nós no 3.º ciclo... eu consigo articular melhor com colegas e acho que há mais disponibilidade de troca de ideias com o 3.º ciclo do que nos outros ... portanto eu estou muito atento aquilo que se passa no 3.º ciclo e os colegas daquilo que se queixam é que há uma menor vontade no 2.º ciclo por exemplo de articularem entre eles, eu estou a falar horizontal, entre eles do que eu sinto no 3.º ciclo. Estou a falar no universo do meu trabalho porque cada escola tem a sua dinâmica própria. Estou a falar desta escola propriamente dito (Sede de Agrupamento) (E2:4).

E consideram que ao nível da articulação de atividades e dos conteúdos existe um maior trabalho no 3.º ciclo: "...tenho a impressão que é mais no 3.º ciclo, quer dizer as diferenças de ciclo por vezes dificultam mais um bocado.

Os professores consideram que é mais fácil articular "entre algumas áreas de forma mais fácil, por exemplo entre História e Geografia e EMRC" (E10:6).

Quando colocada a questão, «em que disciplinas/áreas curriculares é mais fácil fazer a integração dos saberes?», as respostas são as mais variadas e assentam em perceções e conjeturas de cada um dos entrevistados, e que passam, em grande medida por terem por base de referência, a disciplina que lecionam. Observamos que, apesar da diversidade de respostas, as disciplinas de Português com uma relação próxima com as Línguas Estrangeiras e Matemática são as que aparecem mais referenciadas pelos nossos interlocutores. As razões prendem-se segundo os nossos interlocutores com o carácter de transversalidade destas disciplinas por um lado no currículo, por outro lado pelo envolvimento que têm no quotidiano escolar e extraescolar:

Na Língua Materna pela sua transversalidade. Aliás os critérios de avaliação contemplam 5% nas competências científicas são para a transversalidade da Língua Portuguesa, pela expressão oral e escrita (E9:7);

Na Matemática é fácil, ela está presente em tudo no nosso dia, desde que acordamos até que nos deitamos a Matemática está sempre presente... e nas Ciências também é muito fácil, sem dúvida mesmo na Físico-química é tudo muito... eu nas TIC não estou muito à vontade mas também não parece difícil (E7:7).

Há quem mencione que é possível a articulação em todas as áreas curriculares e quem não veja nenhum inconveniente embora ache que é mais fácil nas disciplinas de carácter prático como, por exemplo, nas «expressões».

No respeitante à questão, «com quem prefere colaborar na preparação das aulas?», os entrevistados dividem-se nas suas sentenças entre uma colaboração com o seu grupo disciplinar e um trabalho isolado. Salientamos contudo que a maioria dos nossos interlocutores expressaram que preferem colaborar mais com o seu grupo disciplinar e que três afirmam não colaborar com ninguém, preferindo um trabalho mais individualizado.

À pergunta, «Como é que os professores promovem a integração dos saberes disciplinares?», observamos que as atividades fora da sala de aula são aqueles que, na opinião da maioria dos nossos entrevistados, se tornam mais propensas para a promoção dos saberes disciplinares:

É assim...muitas vezes fazemos trabalho em conjunto com as várias disciplinas, não é, fazemos mais isso quando há Jornadas Culturais aqui na Escola e aliás há sempre no final de cada período, não é, e acho que são atividades interessantes para os alunos e aí integra-se muito os saberes... (E5:10);

Ou promovemos nas reuniões em que pensamos em conjunto quando se pretende articular, como por exemplo no início do ano letivo, neste caso para a capital europeia da cultura, os colegas sabem o que se pretende, quando é para uma visita de estudo, perguntamos às colegas se estão interessados em participar nas várias disciplinas, em conselho de turma (E12:11);

Constantemente articular o que os alunos sabem, neste caso na História. Vamos sempre buscar o que eles sabem e depois acrescentamos novas informações como é o caso do 11 de setembro (E10:11).

Para vários professores a integração dos saberes surge espontaneamente no decorrer das aulas indo eles ao encontro dos interesses, experiências e saberes dos alunos apreendidos no seu quotidiano ou noutras disciplinas/áreas curriculares para trabalhar os conteúdos curriculares das suas disciplinas:

Eu posso falar por mim como é que às vezes a gente fá-lo até sem ter pensado antes que o ia fazer, às vezes a leitura de um texto ou comentário a uma frase faz-nos ir buscar saberes de outras áreas e até perceber se o aluno tem conhecimentos sobre aquele assunto...e é assim, nós Inglês como disciplina não é normal acontecer mas há áreas onde isso pode acontecer, estou a pensar no ADL que há no 7.º ano ou até no Apoio de Estudo do Inglês que alguns colegas peçam para utilizar a aula para abordar este e aquele assunto... mas assim na aula mesma é assim... é sobretudo com atividades e com propostas de articulação ou dentro ou fora da sala de aula, não é, eu acho que cada vez mais a escola tenta fazer

isso... a escola tenta que os saberes não sejam estanques e fiquem naquela área e não entrecruzem com outras isto é, sair da categoria da disciplinaridade e passar para a interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, é difícil, acho que a área mais difícil de trabalhar na escola é esta e é aquela que onde nós temos consciência que temos que progredir ainda muito e que evoluir ainda muito... mas penso que cada vez mais se tenta fazer isso com que uma coisa não pareça isolada de todas as outras (E6:10).

Mesmo sem ser a disciplinas, aquilo da vida deles, o quotidiano deles, de que forma se consegue integrar o que eles vão aprendendo na...muito aquilo que eles sabem, os saberes deles para integrar nos conteúdos que se está a trabalhar. Portanto de um saber mais informal para um saber mais formal” (E7:10)

Ainda há um dos nossos entrevistados que refere que os professores não promovem a integração de saberes e outro que diz que se segue basicamente o manual adotado como linha diretriz do trabalho de sala de aula.

Colocada a pergunta aos nossos interlocutores sobre se «podem indicar algumas situações em que a organização da escola facilita o trabalho com os colegas?», a maioria deles apontou para a existência de um único dia semanal para reuniões proporcionado pela Direção da Escola na distribuição de serviço e organização dos horários dos docentes. Na mesma ordem de ideias é mencionado que o trabalho está mais facilitado nas disciplinas de Português e Matemática onde “estão previstos tempos da componente não letiva para reuniões ... que em vez de serem 45 minutos semanais se fazem quinzenalmente havendo 45 minutos semanais no horário do professor, depois em vez de 45 minutos que não servem para nada se fazem quinzenalmente num espaço de 90 minutos” (E1:11). É precisamente porque existe pouco tempo disponível e em comum nos horários dos docentes, que alguns dizem que a escola não facilita o trabalho entre os colegas. Vejamos algumas afirmações dos nossos entrevistados relativamente às suas preocupações sobre a falta de tempo para trabalhar com os seus colegas:

Não facilita, não há horas para facilitar, não há... ora bem esta escola o que tem é... conseguiu fazer conseguiu fazer horários para que às quintas-feiras a partir das 17 horas se promovessem reuniões e não há mais espaço, esta escola para além de facilitar uma um dia por semana para a possibilidade que ter que se fazer reuniões que é às quintas-feiras não há mais nenhum, estão todos ocupados com a carga letiva, com a não letiva que é a substituição de professores, não há, não há (E2:12);

Ai, Eu isto acho que não se facilita mesmo, a não ser a Matemática que há horas próprias para as reuniões, a Escola não facilita porque nós temos tanta coisa fora do nosso horário letivo, tantas outras atividades que realmente sobra pouco para o trabalho com colegas, (a atividade letiva com a não letiva), o trabalho entre pares... não há tempo” (E7:13);

Como facilitadora? Pois eu acho que toda aquela documentação que é abrangente, não é, do Plano Educativo, da escola e tudo, toda essa documentação nos ajuda a nós, mas eu acho que devia ser ainda mais esclarecedora... para quem já está, está inserido vai conhecendo...acho que quem chega não lhe é dada toda essa... essa indicação (...) depois faz falta vir aqui a esta estrutura 1.º ciclo e dar um conhecimento específico da realidade do 1.º ciclo conforme certamente darão lá do 2.º ciclo, não sei se as coisas acontecem de igual forma... estou agora a falar do ensino especial e regular (E4:12).

Constatamos porém que três dos nossos entrevistados referem que existe por parte da organização escolar disponibilidade quer dos funcionários quer da Direção da escola referindo-se estes à criação de um e-mail institucional como forma “mais rápida e prática por exemplo dentro do próprio conselho de turma trocarem informação” (E10, pág.13) ou à libertação de verbas financeiras para projetos, como refere apreensivamente o seguinte entrevistado: “Às vezes falta recursos monetários para determinadas atividades, muitas vezes os pais acabam, por ajudar. As verbas vêm do agrupamento. As coisas vão circulando entre nós. Articulamos com o 2ºciclo nomeadamente com o Francês” (E11:13). Ainda há quem diga que a disponibilidade é plena por parte do Órgão de Gestão - “Tudo, desde qualquer projeto de qualquer, iniciativa ou ideias. Há uma grande recetividade por parte da direção” E12:13).

Foi-nos dado perceber que as práticas de articulação formalizadas estão consubstanciadas essencialmente em reuniões de Conselho Pedagógico, de Conselhos de turma, dos subdepartamentos e em reuniões específicas para a articulação que se realizam duas vezes por ano letivo. Porém, perante a pergunta «na sua opinião, quais são as práticas de articulação mais consolidadas na escola?», verificamos que estas assentam essencialmente no trabalho realizado na escola no âmbito das atividades extracurriculares, nomeadamente no trabalho desenvolvido no âmbito de Projetos, Clubes, Visitas de Estudo onde se tenta envolver o maior número possível de disciplinas – este trabalho é concretizado nos Conselhos de Turma. Quanto ao trabalho em sala de aula, orientado para as aprendizagens decorrentes dos conteúdos curriculares, as práticas de articulação, segundo os nossos interlocutores, não são um dado adquirido

O que se faz melhor tudo junto é ao nível das atividades, quando é dos conteúdos, das aprendizagens aí é mais complexo e é mais complicado também...nós somos obrigados a termos que fazer duas reuniões por ano, não é, ... dessas assim gerais (específicas de articulação). Têm-se feito mais...ao nível do Conselho de turma penso que ... são mais...os resultados serão melhores... na minha opinião parece-me que são... concretizados, portanto... desde Visitas de Estudo, porque eu nunca vou resolver fazer uma Visita de Estudo de forma isolada agora quando fizer uma visita também tenho que englobar outros saberes está a ver...sei lá é capaz de haver outras atividades portanto ...quando se faz no Conselho de Turma há essa preocupação de englobar (E3:15).

Há muito poucas, eu sei que não parece bem dizer isso, a não ser realmente os Clubes e os Projetos, a escola tem muitos projetos fora das atividades letivas, agora saindo um bocado fora da sala de aulas, os clubes e os projetos, acho que aí é um espaço para integrar os vários saberes. É nas atividades extra sala onde se nota mais a articulação. Aqui a escola também promove todos os inícios e final de ano reuniões de articulação, portanto estão presentes todos os coordenadores e subcoordenadores para se tentar a nível das planificações tentarmos articular, mas é a tal coisa isso fica no papel porque depois na prática não há uma verdadeira articulação, é muito complicado, nós tentamos já fazer a nível de atividades, lá está, porque depois a nível de conteúdos não é fácil mas a nível de atividades tentamos fazer com a Capital Europeia, por exemplo, tentamos fazer atividades

onde se conseguisse articular várias disciplinas e o resultado, quer dizer deu resultado mas não foi nada fácil foi até um bocado de conflito porque a pessoa tinha que parar com o que estava a fazer para integrar uma atividade que tinha ficado definido em reuniões de articulação que aquilo era para ser feito em sala de aula, portanto aquilo não foi uma experiência muito fácil, não foi nada fácil... mas isso a nível de atividades (E7: 16).

Podemos perceber que as práticas de articulação percebidas pela escola, passam por um trabalho de planificação em conjunto, estratégias de aula, práticas – por exemplo: pegar em conteúdos e trabalhar nas mesmas disciplinas o mesmo conteúdo (E5:15), metodologias a nível de subdepartamentos, em reuniões para o efeito, concretamente no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico; na construção do Projeto Curricular de Turma em reuniões de Conselhos de Turma; em encontros mais informais “que se faz muito em termos de sala de professores ... de partilha, seja de materiais, seja de ideias, de discussão daquilo que foi feito e como fazer a seguir é um trabalho que se calhar até é o que tem um maior contributo para a articulação” (E1:15). E fundamentalmente nos subdepartamentos:

... e depois está a faltar aqui também o trabalho de subdepartamentos, neste momento nós temos ao nível disciplinar, estou-me a lembrar do subdepartamento de Inglês que é onde se trabalha muito em ... em ... o grupo de professores trabalha, faz planificação, mesmo instrumentos de avaliação, construção de instrumentos de avaliação muito ao mesmo nível, faz-se muito neste momento na escola e nas várias disciplinas por exemplo a preocupação de se fazer uma aplicação de um teste formativo idêntico para todos para verificar se há diferenças para aferir, já há vários grupos que fazem isto por sua iniciativa”(E1:15).

Contudo, alguns entrevistados referiram que a articulação não é uma prática consolidada. “Apesar de se verificarem esforços no sentido de se procurar que se articule, isso para mim não é um dado adquirido como sendo uma prática comum da escola, não” (E2:15). Também pode acontecer que haja articulação sem se ter consciência dela:

Nós fazíamos no início do ano a tentativa de articulação onde realmente podemos estar...se calhar até estamos a articular e nem pensamos nisso porque às tantas eu até abordei um conteúdo que na aula anterior de Ciências já está abordado e que ficou registado naquele documento mas como a gente não anda sempre com o documento na mão, se calhar até estamos a articular e naquela altura nem nos apercebemos nem nos lembramos disso... embora eu por acaso faço muitas vezes isso «Olha vocês já deram isto na disciplina tal, na disciplina tal» para ver se eles conseguem interagir connosco de uma forma mais pormenorizada ou mais consistente... mas penso que é das atividades fora da sala de aula parece-me a mais consolidada até agora (E6:16).

2. Formas de articulação horizontal

Quando questionamos os nossos entrevistados sobre «que aspetos da articulação são trabalhados com os professores da sua área disciplinar?», as respostas confluem para as planificações curriculares e de atividades. Para além deste aspeto os nossos

interlocutores apresentam como motivos do seu trabalho *em conjunto* com os professores da sua área disciplinar, os aspetos relacionados com partilha de materiais, de estratégias e metodologias de trabalho em sala de aula, com o propósito de aferir resultados no âmbito:

Articulamos nos conteúdos. Claro tentamos que todas... os assuntos que uma aborda que sejam abordados por todos também para que os alunos no final tenham o mesmo nível, não é, tenham pelo menos abordado todos os conteúdos, claro que isso não é fácil e não se consegue sempre... com a partilha de materiais também acabamos por articular, não é, e articular até a forma como se trabalha na sala de aula embora isso seja feito de acordo com cada...nas metodologias também... por exemplo, na parte do teste oral nós tentamos que no mesmo ano toda a gente faça o teste oral nos mesmos moldes, adequado à turma, claro, o tema, o nível de exigência, o nível de questões que se coloca ou o tipo de atividades que se propõe pode divergir mas o modelo ser o mesmo, por exemplo. (...) ...por exemplo, no teste escrito também articulamos que fazemo-lo em conjunto portanto na avaliação, também há articulação. Portanto é sobretudo na parte curricular, na parte de metodologia de sala de aula, se assim podemos dizer, e na avaliação (E6:18);

Conteúdos, os critérios de avaliação, o número de atividades, visitas de estudo, a forma como lecionamos as matérias, partilhamos os materiais por email ou pessoalmente umas com as outras. Acabamos por combinar umas com as outras o ênfase das matérias (E12:19).

Quanto aos aspetos da articulação que são trabalhados entre os professores da turma, podemos observar que mais de metade dos nossos entrevistados disseram ser residual ou mesmo não existir:

Não há. Nos Conselhos de Turma fala-se, é aquilo em que eu estou em desacordo, a planificação está a ser cumprida? regista-se em ata que todos os professores... às vezes há um ou outro que não...mas isso para mim não é articulação portanto para mim não há articulação entre conselho de Turma. (...) Considera que não há aspetos da articulação trabalhados digamos, pelos professores das turmas? **Não, não há nada, zero** (E2:20)

Eu acho que muito pouco... dentro da turma muito pouco... no caso da minha disciplina sobretudo com a professora da outra língua estrangeira, aí existe, aí existe muitas vezes... até fica sumariado muitas dessas vezes mas com... com o resto do Conselho de Turma não há, **eu não vejo muita articulação, a articulação que existe é a aquela como eu lhe disse que a gente planeia no início do ano mas que é da disciplina, não é propriamente da Turma** (E6:20)

Aqui é mais difícil entre os professores da turma. Vamos pedindo mas isso é mais ao nível das dificuldades que os alunos vão demonstrando, vamos pedindo apoio a um colega ou outro, um aluno com dificuldade de interpretação de enunciados, problemas, vai-se tentar que o colega de Português dê apoio naquela área, mas isto não é muito fácil a nível de Conselho de Turma, já não é tão fácil (E7:21).

Aí acho que se falha um bocado. Há determinados aspetos ligados a projetos e atividades que cada um dá o seu contributo, às vezes o meu contributo é fazer uma análise estatística, na construção de um questionário e nos gráficos. Embora acho que se evolui um bocado em relação a isto, como por exemplo no PCT (E8:21)

Nós tentamos, mas ultimamente o que tem sido mais fácil articular é nas visitas de estudo. Por exemplo, se houver um colega do conselho de turma num projeto (Jardim de Aromas) lança as atividades para o conselho de turma, como por exemplo foi na questão da ingestão de sal e os professores da turma acabam por se envolver (E9:21) [*negrito nosso*]

Aferimos ainda que pode-se inserir como aspetos a tratar sobre articulação no âmbito da turma, os conteúdos curriculares e as atividades extracurriculares que fazem parte dos PCTs. Há um entrevistado que refere o tratamento de aspetos de carácter disciplinar dos alunos, outro que diz que os aspetos relacionados com a articulação são estabelecidos por outras equipas de trabalho,

A articulação que existe é a aquela como eu lhe disse que a gente planeia no início do ano mas que é da disciplina, não é propriamente da Turma, é de disciplina, é uma articulação com todos os outros portanto é um documento de conteúdos de todas as disciplinas da escola, ou seja o 9.º Ano tem um documento onde estão explícitos aqueles conteúdos que são passíveis de articulação, ou seja, as Ciências vai abordar este tema naquela altura e... ou antes ou depois ou durante o professor de outra disciplina... também poderá abordar aquele assunto ou se calhar até já não o a abordar de...na escola é prática todas as disciplinas articularem entre si. Temos um documento que é realizado através de uma reunião onde se juntam os Coordenadores de cada Departamento... estou-me a lembrar da última reunião que houve, são os Coordenadores, os Subcoordenadores acho que também foram convocados. Há um grupo de professores que são responsáveis pela articulação e que depois formalizam esse...portanto a gente na reunião vê as ideias, vai escrevendo e depois alguém...eu já não sei se são dois se são três que depois tratam... Portanto a gente reúne, decidimos quais os assuntos que podem ser articulados e... prontos (sic) e depois isso à partida durante o ano...é como eu disse há bocado às tantas eu até estou a articular naquela aula mas nem estou com aquela noção porque isso já foi pensado antes e ao mesmo tempo na disciplina de Ciências ou Português até falaram naquele assunto porque ficou assim mais ou menos estipulado (E6: 20).

Notamos que somente um entrevistado avança, numa visão mais institucional, com uma perceção mais detalhada do que acontece nos Conselhos de turma, nomeadamente no que concerne aos Projetos Curriculares de Turma:

Da perceção que tenho dos Projetos Curriculares de Turma, aquilo que é trabalhado por exemplo os instrumento de avaliação, na marcação de testes, nós neste momento fazemos isso em conselhos de Turma até porque temos no Regulamento Interno que os alunos não devem ter mais do que dois testes semanais sendo que devem ter todas as semanas um exceto a primeira e a última de cada período, a regra é esta... (...) e há articulação ao nível dos Conselhos de Turma naquilo que é planificação, marcação de atividades conjuntas de atividades até extra aula e também dos conteúdos, ajustar ou harmonizar conteúdos que alguma maneira interseccionam outras disciplinas e de fazer um alinhamento ou então até o contrário se as pessoas entenderem que será melhor então nesta disciplina primeiro abordar isto. Isso é algo que depois é o produto do nosso Projeto Curricular de Turma e há uma articulação nesses aspetos (E1:19).

Na pergunta «quem é que normalmente toma iniciativa para planear atividades de articulação?», a maioria dos nossos entrevistados assinala que ora são os Diretores de Turma no âmbito das reuniões de Conselho de Turma, ora os subcoordenadores / coordenadores de Departamento curricular. Observamos também que alguns entrevistados dizem que a iniciativa de articular parte dos professores e concretamente da disponibilidade destes, e até quem afirme que articulação é cada vez mais espontânea como podemos atestar,

Não há ninguém especificamente e penso que a articulação está cada vez mais espontânea. Por exemplo nos conselhos de turma tentamos prever as atividades previstas, articular entre

as várias disciplinas. Há as bases da articulação feita por um grupo de trabalho, é um documento base dos conteúdos onde se integra nos PCT (E10: 24).

Por fim, outros entrevistados, assinalam as *reuniões obrigatórias* de articulação que estão inscritas no Regulamento Interno¹¹ como *leitmotiv* para se proceder à articulação na escola, sendo um membro do Conselho Pedagógico que toma a iniciativa de convocar reuniões de articulação vertical:

Tem-se levado a cabo as reuniões com algumas dificuldades, portanto tomar a iniciativa é pôr em prática aquilo que está no Regulamento Interno porque não é uma coisa realmente que surja com muita espontaneidade, nós percebemos o problema da articulação ao nível do Conselho Pedagógico e portanto temos um dos Coordenadores como o responsável pela articulação então é ele que convoca, ele próprio constituiu uma mini equipa para não fazer esse trabalho sozinho uma vez que percebemos que essas reuniões precisam de alguma preparação para se perceber o que se vai lá discutir, portanto... este o Coordenador de Ciências Sociais e Humanas com assento no Pedagógico como aquele que representa a parte da articulação e que toma a iniciativa de convocar as reuniões, ele próprio tem uma outra colega que é do Departamento Científico-Natural que faz depois com ele o trabalho dessa comissão, é uma pequena comissão constituída por duas pessoas que ... têm a seu cargo com o aval da Diretora de Convocar para reuniões, neste caso, de articulação vertical porque articulação horizontal, quer dizer, as reuniões de departamento também são de carácter horizontal e vertical portanto cada coordenador também toma essa iniciativa. As reuniões de Diretores de Turma que só estão a cargo dos Coordenadores de Ciclo, do 2.º e 3.º ciclo, eles tomam a iniciativa também de as convocar, há muito de conteúdo organizacional mas também há vários assuntos tratados nessas reuniões que vão também no sentido de trabalho feito se calhar não tanto ao nível dos saberes científicos de cada disciplina mas de alguma articulação, sobretudo atividades dos alunos e agora quando criamos este Conselho de Ano ao nível do 2.º e 3.º ciclo ficou de entre os diretores de Turma de cada um dos anos curriculares, ficou um que é o Coordenador e é esse que toma a iniciativa de convocar normalmente em articulação com o Coordenador de Ciclo (E1: 22).

Podemos apurar que todos os docentes entrevistados confirmam e referem ser conhecedores do desenvolvimento de várias atividades de articulação na Escola, especificamente de âmbito extracurricular, designadamente, em projetos, clubes, visitas de estudo. Destoa um quando afirma: “Uma atividade... objetiva em que seja articulada, não conheço. Pode até existir, eu não vou dizer que não há porque é injusto para algum esforço que algum colega tenha feito no sentido de coisa...pode existir mas eu assim neste momento não lhe posso dizer... mas também se acontecesse... mas também vou mais à frente também se notava, não é?” (E2: 25).

¹¹ ver as referências que são apresentadas capítulo VI - documentos orientadores da escola e estruturas de coordenação, no seu 1.5, da nossa tese.

3. Articulação vertical

Colocada a questão, «No âmbito da sua prática docente quais são as situações em que mais costuma articular com os professores da sua disciplina que lecionam níveis de escolaridade diferente?», percebemos que a articulação efetua-se aquando da realização das reuniões específicas para a articulação vertical, ou nas reuniões de subdepartamento:

Pois temo-lo feito e fazemos... temo-lo feito naquelas reuniões, por ano há para aí duas reuniões... que se faz a articulação vertical e temo-lo feito com o 1.º ciclo, ou seja, nós fazemos do 1.º ciclo com o 2.º ciclo porque a outra articulação do 2.º ciclo para o 3.º ciclo tem acontecido nessas reuniões do Subdepartamento quando fazemos a avaliação e análise das planificações” (E2: 26).

No caso de vários dos nossos entrevistados, os encontros informais /conversas pontuais ou a utilização da plataforma *Dropbox*, são os momentos/situações em que mais articulam:

Aqui... 2.º e 3.º ciclo é muito fácil porque nós estamos todas as semanas juntos, aqui a articulação é muito fácil porque estamos sempre a questionar uns aos outros “Olha como é que tu dás isto? Vocês como é que deram isto... eu vou pegar no 7.º como é que abordaram esta assunto no 6.º ano no 5.º ano” portanto a articulação é muito fácil porque nós estamos juntos todas as semanas. No 1.º Ciclo já não é tão fácil porque já temos que nos deslocar ou nós ou eles... nós fazemos sempre reuniões sempre no início e final do ano... este ano reunimos mais vezes, fizemos formação sobre partes novas do Programa da Matemática que nunca ninguém tinha abordado e havia aqui colegas aqui no 2.º Ciclo que tinham feito a formação e depois foram dar essa formação ao 1.º Ciclo e também aproveitar para transmitir aos colegas o que é que nós entendemos que não vem bem trabalhado do 1.º Ciclo (E7: 28);

Aqui é um bocado mais complicado, temos a preocupação de verificar onde cada um vai no programa, temos por exemplo a *dropbox* em que partilhamos tudo, fichas de trabalho, planificações, materiais de trabalho, testes, tudo (E10: 28).

Já na pergunta que diz, «no âmbito da sua prática docente em que situações costuma articular com os professores de outras áreas disciplinares que lecionam níveis de escolaridade diferente?», os nossos entrevistados respondem com os termos, complicado, difícil ou mesmo como um dos entrevistados, “Zero. Zero” (E2: 28). Percecionamos pois, como diz outro dos nossos interlocutores, “bem... se dentro da disciplina não se articula, entre disciplinas é ainda mais difícil” (E6: 29). Isto leva-nos a perceber que existe quem refira que existe articulação pontualmente por acaso e geralmente no âmbito das atividades. Vários entrevistados referem-se a uma tentativa de articulação pontual entre algumas disciplinas do mesmo Departamento curricular, designadamente no Línguas e de Ciências Naturais. Quando um entrevistado menciona, “eu estou disponível mas os professores têm tendência para trabalhar para o seu ano” (E11: 29), indica uma das grandes dificuldades para se estabelecer procedimentos

articulativos com os professores de outras áreas disciplinares que lecionam níveis de escolaridade diferente:

Aí é mais complicado, precisamos de mais tempo. Por exemplo quando um aluno refere que já deu a matéria noutra disciplina aí faz-se luz e pensamos que se poderia articular mais com outras disciplinas, no nosso dia a dia temos que cumprir o programa até pela questão de tempo (E12: 29).

Relativamente aos principais constrangimentos que obstaculizam a articulação entre ciclos, os professores nossos colocutores referiram-se na sua quase totalidade à falta de tempo e disponibilidade para falarem uns com os outros, para reunirem. Observamos que esses constrangimentos prendem-se essencialmente com currículos muito extensos e com a necessidade de os cumprirem:

Eu acho que o constrangimento maior com a articulação prende-se com o ... os currículos serem demasiados extensos (...), sobra-nos pouco tempo para nós flexibilizarmos (E4: 32).

Às vezes as matérias a lecionar também podem tornar-se um pequeno obstáculo pois temos que cumprir programas, pela falta de tempo (E11: 36).

Metade dos nossos interlocutores refere que o isolamento a que se prestam os professores no seu trabalho docente é um dos maiores constrangimentos à articulação entre ciclos:

Cada um trabalha no seu território; Há tendência de cada ciclo olhar para o ciclo anterior com superioridade e daí com tendência para menosprezar e não colaborar tanto. (E11: 36);

Sinto que há uma percentagem de professores que sentem a sua turminha e a sua salinha de aulas como o seu quintal com uma vedação muito bonita à volta e só entra lá alguém quando resolve abrir a porta” (E1: 30);

Cada um já está habituado ao seu quintal, à sua disciplina, a minha disciplina é a minha disciplina a outra é outra, embora lentamente mas acho se está dar mais passos, está-se a passar da disciplinaridade para a interdisciplinaridade em vez de ser só um conceito um bocado que fica só no papel (E3: 32).

É também reconhecido pelos nossos colocutores que esse isolamento prende-se com a falta de contacto, de conhecimento e de comunicação, designadamente a falta de reuniões em conjunto, entre os professores do 2.º ciclo com os do 3.º ciclo:

É assim o que obstaculiza a articulação entre ciclos é que muitas vezes os colegas não se conhecem, os colegas do 2.º e 3.º ciclo pouco comunicam pelo menos na sala de aula é o que se vê, temos os colegas do 2.º ciclo de um lado e os colegas do 3.º ciclo do outro, até costumamos rir bastante na Sala de Professores porque há uma mesa que é mesmo própria do 2.º ciclo (*risos*) que é quase reservada... e então como não costumamos lidar muito uns com os outros nem, pronto, não pertencemos ao mesmo Conselho de Turma, não é, costumamos mais falar com os colegas que são do mesmo Departamento que nós... (E5: 33);

Os colegas do 2.º ciclo Inglês ou Português no meu caso e com os outros eu tenho muito pouco contactos com eles. (...) nós não temos reuniões em conjunto, a única coisa que podemos fazer é falar de forma informal pelos corredores ou na sala dos professores... se tivéssemos se calhar alguns tempos para trabalhar mais a articulação, se calhar um tempo por semana por professor até não era má ideia, para trabalhar a articulação com os

colegas... ou fazer reuniões ou... não sei... para trabalhar isso porque é verdade que pecamos muito por aí e eu sei disso (E5: 33);

Há a questão do grande número de reuniões e de tudo o que veio a caber na componente não letiva do professor que realmente torna difícil ...fazer um maior numero de reuniões, porque eu acho que a articulação não são as reuniões mas que efetivamente as reuniões serão o espaço para as pessoas se sentarem e pensarem e partilharem o que já foi feito com o que vai ser feito a seguir e o porquê das coisas, a relação que cada uma das áreas disciplinares ou que cada ano ... um com o outro, na sequência um do outro é isso que quero dizer, precisava-se de maior número de reuniões (E1: 29).

Também foi possível apurar que trabalhar em edifícios diferentes e horários diferentes entre o 1.º ciclo e o 2.º e 3.º ciclos, torna-se segundo os nossos interlocutores, um obstáculo à articulação entre ciclos:

Entre ciclos... nós temos ...enfim primeiro o 1.º Ciclo pelo facto de estar em edifícios diferentes eu acho que esse é logo o primeiro obstáculo, edifícios diferentes com horários diferentes, normalmente o horário de inicio e de final de dia de um professor do 1.º Ciclo é completamente diferente do que se passa no 2.º e no 3.º e portanto é logo aí um primeiro constrangimento (E1: 29);

...e depois claro as escolas dispersas esse é que eu acho o maior constrangimento (E4: 32).

Contudo também há quem refira que mesmo no mesmo edifício essa articulação não é fácil:

O maior obstáculo é a falta de tempo. No nosso subdepartamento estando o 2ºciclo e 3ºciclo é mais fácil articular, embora no dia a dia é muito complicado em termos de horários, mas já tivemos situações em que uma turma do 1ºciclo veio cá aos nossos laboratórios. Também não temos disponibilidade para falarmos umas com as outras (E12: 36).

Um dos nossos entrevistados indicou a pouca «atitude por parte dos professores para a articulação», referindo-se aquele à necessidade de um maior desenvolvimento profissional por parte destes para a temática da articulação nas escolas:

A atitude é à partida o maior obstáculo, ou seja, não estou a dizer que os professores não têm uma atitude para a articulação, mas aquilo que eu sinto e se calhar indo outra vez para o plano do trabalho informal é que haverá pessoas cuja a atitude faz com que por muito que se multipliquem reuniões nunca, não sei, passe pelo seu entendimento o verdadeiro cerne da questão da articulação e havendo outros professores que pela sua atitude ainda que não se consiga ter mais momentos de reflexão e que não se consiga tornar mais sistemática esse encontro numa reunião conseguem fazê-lo até pela sua atitude, a articulação está muito na capacidade que nós temos de nos posicionarmos como profissionais da educação relativamente aos alunos que temos na nossa frente, posicionarmo-nos em relação aquilo que foi já a aprendizagem vinda de trás e o que é que nós estamos aqui a fazer que vai fazer com que eles tenham uma boa base para continuarem o que vão fazerem mais à frente e portanto isto quando se consegue em termos de forma como o professor se posiciona no seu trabalho, a articulação com mais ou menos obstáculos externos vai-se fazendo e o contrário também não acontece isso eu tenho essa noção, às vezes a noção que as pessoas quando lhes é perguntado... tivemos até em alguns momentos de entrevista ou inquérito feito às pessoas, que as pessoas se foram a uma reunião de articulação acham que fizeram articulação se não foram acham que não fizeram e portanto não está ali bem percebido o que é a articulação, portanto eu acho que é mesmo algo que trabalhado ao nível do desenvolvimento profissional do professor acaba por ter um efeito...acaba por ser o ultrapassar do maior obstáculo que pode eventualmente ter a articulação (E1: 30).

Há ainda quem aponte a formação profissional dos professores como um obstáculo, embora já bastante atenuado, à articulação entre ciclos, nomeadamente entre o 2.º e 3.º ciclos de ensino. Referem que as reuniões de articulação não são propriamente momentos de “reflexão e partilha e direcionar mutuamente interesses do 1.º ciclo para o 2.º e 3.º e vice-versa, mas uma diretriz” e de uma imposição de cima para baixo:

De cima para baixo, ou de ciclo a cima a impor ao ciclo de baixo. E muito provavelmente o posicionamento dos professores do 2.º e 3.º ciclos também caem muito nessa rasteira que é ora bem nós chegamos ao 2.º ciclo e vão-nos pedir isto para o aluno da matemática, os do 1.º têm que fazer aquilo, e portanto isso ainda existe muito embora eu consiga ouvir ... e do discurso sobretudo dos coordenadores que em pedagógico sobre estes assuntos ... de se começar a atenuar um pouco este desnível, esta dependência (E1: 31).

Nas palavras de outro entrevistado, a formação profissional revê-se na diferença de “metodologias de trabalho” escolar utilizadas por professores de ciclos diferentes:

Eu acho que ainda continua a existir, há uma metodologia de trabalho entre os ciclos... eu acho que é menor do que era, eu acho que isso tem-se tornado menos... A que é que se deve isso? Como é que eu lhe vou explicar isso... por exemplo, o 2.º ciclo é lecionado por colegas que já têm uma formação diferente da nossa, não é, e que estão se calhar apegadas a determinadas metodologias... se calhar já diferem das nossas porque já somos de uma outra geração, tem a ver com a sua formação profissional, por exemplo, com metodologias diferentes, se calhar a metodologia pode ser um obstáculo à articulação... tem a ver com a origem de formação superior que tiveram. Embora eu acho que desde os primeiros contactos que tive com o 2.º ciclo até hoje que houve uma evolução enorme e que hoje em dia isso já não se nota tanto... (E6: 34).

Em relação à questão «quais devem ser os propósitos da articulação na escola?», foi dito pela maioria dos entrevistados que deve ser a valorização das aprendizagens dos alunos, quer em sala de aula, quer em atividades extracurriculares. Nesse sentido os nossos entrevistados afirmaram que se devem formar “alunos capazes de ter uma visão integrada dos conteúdos que são lecionados porque as disciplinas fazem parte de um todo”:

É verem eles que todos os conhecimentos, todos os conteúdos que são aqui lecionados estão integrados, tudo está relacionado por isso é que eu acho importante nas minhas aulas falar de outros assuntos que nem estão no Programas muitas vezes mas que interessam” (E5: 37);

Tanta coisa que se podia articular entre as disciplinas...e era os alunos entenderem que as coisas não estão assim desgarradas que fazem sentido, que a Língua Portuguesa está presente em todas as disciplinas, a Matemática está presente em todas as disciplinas tudo isto tem ligação umas coisas com as outras, está tudo interligado...eu acho que os alunos não chegam aí, para eles é tudo muito estanque, nem se percebe qual é a ligação entre as coisas, os professores cada um dá a sua disciplina e não há uma interligação entre umas e outras e que era muito fácil e isto porque não há articulação (E7: 37);

A gestão do próprio programa para depois maximizar outras situações em sala de aula, se evitarmos repetir conteúdos, o benefício era sem dúvida para os alunos, para que houvesse mais gestão em termos de currículo (E10: 38).

No mesmo sentido é dito que o propósito da articulação é “unificar estratégias de ensino, pedagogias e atividades/projetos” (E3: 36) e que isso “deve ser uma coisa interiorizada, refletida e concertada, em que nos sentamos todos e olhamos para a importância deste tema e em conjunto debatemos esta temática” (E9: 38), bem como efetivar um trabalho mais em equipa que permita uma maior rentabilização do tempo:

Articulação também pode ser uma rentabilização de tempo, ou seja, se eu já abordei o colega numa outra disciplina, em termos de articulação de conteúdos, não é, um colega de outra disciplina se calhar já não precisa de abordar novamente a mesma coisa da mesma forma, não é, pode retirar dali outros pormenores, pode consolidar de outra forma ou pode perder muito menos tempo a consolidar ou pode se quer nem a abordar de uma forma pormenorizada se não for necessário, sei lá que mais... a articulação só pode trazer coisas positivas se for bem feita” (E6: 37).

Para dois dos nossos entrevistados a articulação tem o propósito de facilitar a transição entre ciclos por parte dos alunos:

O objetivo seria saber se os alunos ao avançar de ciclo se estão devidamente preparados para avançar de ciclo, por isso fazemos os testes diagnósticos, para sabermos os pontos de saída” (E9: 38);

Fluir as coisas e não ser tão seccionado, isto notava-se mais há uns anos atrás, agora as coisas vão fluindo e a monodocência está a ser ultrapassado, até pela presença dos professores das AECs. É importante que haja integração desde o pré-escolar para uma melhor transição (E11:38).

Apenas um entrevistado apontou que o maior propósito da articulação é “o sucesso dos alunos” (E12: 38).

4. Práticas de transição entre níveis e ciclos de ensino

Procuramos ainda saber «que iniciativas existem na escola para promover a transição dos alunos entre a Educação infantil e o 1.º ciclo do ensino básico?». As respostas dos nossos entrevistados oscilam, na sua maioria, entre o desconhecimento da existência dessas atividades e, em algumas situações, do conhecimento da visita do grupo da educação pré-escolar à escola sede:

Não faço a mínima ideia, estou completamente desligada do Pré-escolar e do 1.º Ciclo, não tenho informação nenhuma (E5: 39).

Tivemos uma vez o laboratório aberto tivemos os meninos da pré-escolar e os do 1ºciclo porque estão no mesmo edifício no caso de S. Roque, a transição faz-se de forma natural (E12: 40).

Também há professores que pressupõem que a transição se processa naturalmente entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, por coabitarem o mesmo espaço:

Eu do pré aqui a escola a nível do Pré tem uma turma em S. Roque a turma funciona no mesmo espaço do 1.º ciclo portanto não sei que iniciativas, não conheço, não sei que iniciativas é que fazem mas parece-me uma transição muito natural porque o espaço é

mesmo, acabam por sair de uma sala e ir para outra, não me parece que haja alguma coisa especial nisto, é quase natural (E7: 39).

Quanto à questão, «Que iniciativas existem na escola para promover a transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico?», muitos dos nossos entrevistados referem que existem várias atividades curriculares/extracurriculares que promovem o intercâmbio entre escolas, dando como exemplos da articulação entre os dois ciclos: as Jornadas Culturais, Laboratório Aberto e o Clube de Xadrez. Segundo os nossos interlocutores, essas atividades ou visitas nas palavras de outros, pretendem essencialmente que os alunos do 1.º ciclo, e especificamente do 4.º ano de escolaridade, conheçam o espaço para onde irão no fim de ciclo:

A transição que nos preocupou sempre mais foi do 1.º (...) então há muitas atividades que são promovidas para fazer o intercâmbio entre as escolas porque é obvio que o 1.º ciclo sofre uma alteração completamente radical. Nas atividades nós temos por exemplo eu posso mencionar algumas das nossas Jornadas Culturais, por exemplo os alunos do 1.º ciclo normalmente deslocam-se à escola EB23... nesses dias, com atividades que estão mesmo direcionadas para eles que são promovidas pelos alunos do 2.º e 3.º e os professores também para eles, (...) portanto nestas atividades de Jornadas culturais normalmente há uma grande partilha com o 1.º ciclo privilegiando-se até o 4.º ano a ser deslocado à EB23. Depois há algumas atividades que são levadas daqui à escola do 1.º Ciclo pelas áreas disciplinares... e que fazem com que eles tenham também tenham uma perceção de pertença à escola, há algumas atividades nesse sentido (E1:40);

Eles fazem cá de vez em quando uma visitas... eles por exemplo, eles já fizemos o «Dia da Europa» fizemos lá no 1.º Ciclo, até já convidamos um colega do Centro Jaques Dellors também para falar sobre... por vezes também há outras atividade para eles começarem a conhecer a escola, vem aqui fazer umas vistas, e há uns “torneioszitos”[sic] às vezes de Futebol e também lá o Corta-Mato que eu acho que eles já chegaram a participar aqui, embora como eu digo, lá as colegas de lá dizem que às vezes os aluno... depois é muita gente... eles vêm cá, eles normalmente trazem os do 4.º ano que é para... os mais velhos e quando é também as Jornadas Culturais também vêm cá, não digo sempre mas também vêm (E3:40).

Percecionamos também que algumas atividades são levadas ocasionalmente ao 1.º ciclo.

Também acontece isso eu sei por conhecimento de causa, que há colegas que vão daqui ao 1.º ciclo fazer atividades com eles, por exemplo, nas Línguas, as professoras de Francês já fizeram essa articulação, já foram ao 1.º ciclo preparar atividades com eles, até para que depois até lhe seja a eles mais fácil pensar que Língua é que eu vou querer escolher... ora bem fiz esta de Espanhol, fiz esta atividade de Francês, qual é que eu gostei mais, qual é que eu me senti mais motivado, portanto essa articulação também existe... penso que é sobretudo nesse nível, trazer os alunos aqui e noutras situações ir daqui à escola ao 1.º ciclo fazer atividades também com eles para os integrar e para haver esta partilha de conhecimentos e experiências (E6:41).

Ainda há quem veja na escolha dos diretores de turma para o 5.º ano de escolaridade e na existência de um Gabinete de apoio ao aluno iniciativas para promover a transição do 1.º para o 2.º ciclo:

A escolha dos diretores de turma para o 5ºano, a receção que a escola promove a estes alunos, as visitas à escola onde os professores dão a conhecer determinadas logísticas por

exemplo, onde tirar a senha, etc. Há a preocupação de atender a estes meninos, por exemplo, também temos o gabinete de apoio ao aluno, para os meninos apresentarem queixas e esclarecer dúvidas, por exemplo a quantidade de queixas referentes às bolas (E10:41);

Outros desconhecem qualquer atividade:

Também não. Não faço a mínima ideia, estou completamente desligada do Pré-escolar e do 1.º Ciclo, não tenho informação nenhuma (E5:41).

Foi notória a dificuldade dos professores em encontrar iniciativas que demonstrem a existência de mecanismos para promover a transição dos alunos entre o 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico. A maioria dos professores foram parcos nas respostas dadas pelo facto de acharem que ou não se faz nada na escola que promova essa transição, ou ela é tão natural pelo facto dos alunos estarem na mesma escola que não são necessárias medidas específicas:

Não conheço (E11:44);

Do 2.º para o 3.º ciclo não sei se há alguma iniciativa para promover a transição, eles estão na mesma escola, não estou mesmo a ver (E5:44);

... Acho que a transição é feita naturalmente, não conheço nada que se promova, eu acho que na escola nada se promove para facilitar. Eu aí não acho que seja muito grave nem que seja muito importante porque os alunos... se for de espaço diferentes aí sim senhor, como deveria ser lá está... o que eu acho que é grave do 1.º para o 2.º já não é tão grave do 2.º para o 3.º porque eles vivem o mesmo espaço, eles coabitam na mesma mesa na cantina e aí transição é feita naturalmente...naturalmente, eu acho que aí não haverá tantos problemas (E2:43);

Porque nós até agora estávamos a falar numa mudança de Escola e agora não há mudança de escola, só há mudança de nome de 2.º para o 3.º de 2 para 3. Não estou a ver assim grande coisa que se faça (E6:44);

É a mesma coisa estamos no...o espaço é o mesmo, portanto não há iniciativas que promovam a transição acho que é uma coisa tão natural que também não parece que seja necessário iniciativas específicas”(E7:44);

O espaço é o mesmo e os alunos vão-se integrando. Esta transição é mais natural (E8:44);

2.º e 3.º Ciclos, isto faz-se, eu acho, que de forma tão espontânea que as atividades são muito conjuntas que também... contribuem... para esse... há uma certa integração desse trabalho, dificilmente temos aqui atividades que são só para o 2.º, só para o 3.º portanto... neste tipo de situação de atividades extracurriculares, clubes os projetos são muito direcionados para todos os ciclos... (E1:42);

Em termos físicos os alunos pertencem à mesma escola. No caso concreto dos professores eles são diferentes e as matérias. Em termos de mudança é mais ao nível da exigência, porque o resto penso que torna-se natural, porque estão adaptados ao espaço físico, no nosso caso até na adoção do manual as colegas do 2ºciclo estiveram presentes (E12:44).

No entanto, a escola procede ao desmembramento das turmas na transição de ciclos conforme o estabelecido, nas palavras de um dos interlocutores, no regulamento interno da escola:

Procedemos ao desmembramento das turmas no início de cada ciclo ou seja, nós deixamos de ter turma, vir formada desde o 1.º ano de escolaridade até ao 9.º ano, começamos a desmembrar no 4.º ano e a formar turmas de 5.º (a passagem do 4.º para o 5.º ano sofre uma alteração). Nós temos para isso reuniões de professores e aí estamos novamente em articulação dos ciclos no caso do 4.º para o 5.º ano reúnem-se os professores do 4.º ano com elementos da Direção porque ainda estão a formar as turmas seguintes e com alguns professores fazem a equipa de formação de turmas e os professores têm que trazer os alunos agrupados, conforme está no nosso regulamento Interno, grupos de cinco a dez alunos que devem ficar juntos provenientes da mesma turma, tendo um perfil de heterogeneidade, ou seja, não concentrar ali só bons alunos nem só alunos bem comportados e sobretudo ter a preocupação de fazerem e fazem uma ficha de perfil de cada aluno de maneira que não se coloquem juntas situações que possam ser problemáticas em termos de funcionamento... (E1:42).

Percebe-se que a necessidade do desmembramento das turmas visa contrariar a constituição de “turmas de nível”:

- a) Agregá-los de maneira a que possam contribuir uns com os outros para o seus saberes quanto mais cedo mais isso se atenua”
- b) Teve muito por base questões de comportamento e disciplina que isto dos meninos virem todos juntos sempre desde o 1.º ano de escolaridade até ao 9.º traz alguma infantilidade no decorrer, não passam por um processo de até de criar novos relacionamentos e depois tendem uns com os outros a estar no 8.º ano e terem os comportamentos muito cúmplices e até infantis, rotineiros... temos também sentido diferença a esse nível, e isto acabam também por ser mecanismos de articulação. (...) Ao nível das relações interpessoais achamos que tem sido notório isso e comportamentos mais adequados à idade deles sobretudo no 3.º ciclo, mesmo entre eles mas da turma para com o professor... (E1:43).

Há ainda um que refere que a nível organizacional, a transição é responsabilidade acrescida do Diretor de turma, e a nível disciplinar as orientações encontram-se no PCTs que até são do conhecimento comum dos professores do 2.º e 3.º ciclos:

Essa transição é feita pelo Diretor de Turma a nível da escola, não sei... penso que o Diretor de Turma é que explora mais e portanto esclarece os alunos para o Ciclo seguinte penso que... e depois também conheço há receção, quando há a receção ao aluno, normalmente faz-se essa receção ao aluno no primeiro dia, nos primeiros anos de cada ciclo, faz-se uma reunião própria para ele também começar a conhecer as regras de funcionamento, conhecer a escola etc. Agora ao nível das disciplinas, isso é tratado também, quer dizer, se um aluno vai do 2.º ciclo quando o 3.º já sabe, o 3.º Ciclo até pelo PCT que está lá, não é, e às vezes os colegas também são comuns, portanto participam nas mesmas reuniões portanto também se faz essa transição embora eles saibam que cada nível de ciclo corresponde a um nível de dificuldade maior, cada vez vai avançando, mas procura-se dar seguimento em termos lá dos conteúdos, e isso de estratégias, e isso é abordado também quer nas reuniões do Subdepartamento ... (E3:43)

5. Fontes e efeitos da transição entre meios educativos

Perante a questão «na sua opinião quais são os aspetos mais críticos na transição entre níveis e ciclos de ensino?», os professores entrevistados mencionaram a mudança de escola / espaço geográfico, sociabilidade, a passagem do sistema de monodocência para pluridocência, o grau de exigência do ciclo seguinte e a fase da adolescência pela

qual passam os alunos. De acordo com os nossos interlocutores, estes aspetos apresentam-se como fatores que interferem no desempenho académico e comportamental dos seus alunos:

A transição do 1.º para o 2.º Ciclo, (...) é realmente uma rutura muito grande do aluno com o espaço onde estava porque muda do espaço e com o professor que de uma maneira geral é alguém que o acompanhou ao longo de quatro anos e tem todo aquele peso afetivo até e o depois o chegar a uma escola que tem várias disciplinas e portanto tem que lidar com diferentes professores, até com diferentes cadernos, as questões organizacionais, (...) temos aqui um sentimento no 1.º Período, por exemplo quando fazemos análise em Pedagógico dos resultados do 1.º Período dos meninos do 5.º ano muitas vezes análises que vêm dos subdepartamentos, os alunos estão ainda a adaptar-se portanto os níveis atribuídos ou o desempenho deles ainda não é tão bom porque ainda estão adaptar-se. (...) eu acho que do 6.º para o 7.º ano, por exemplo 2.º ciclo para o 3.º ciclo os alunos... sentem-se... talvez no 2.º ciclo muito guiados, muito orientados pelo professor até na maneira como é que há de utilizar e organizar o seu caderno, a cor de esferográfica com que há de escrever e coisas deste género. No 3.º ciclo o professor... já há um bocadinho de afastamento, eu acho que isso continua a estar presente no discurso dos meninos e dos professores também” (E1:49);

Entre níveis não acho que haja aspetos críticos, entre o 7ºano e 8ºano notamos muito pela fase da adolescência, ou seja, o período em que os alunos estão. Entre ciclos tem a ver com o grau de exigência entre os vários ciclos, deveria haver uma transição mais suave, porque no 2ºciclo há um formato e depois no 3ºciclo é diferente, porque temos no 3ºciclo um grau de exigência maior que os prepara melhor para o secundário. Os próprios alunos sentem que têm de estudar mais (E10:50).

Quando questionados sobre «quais são os principais riscos que os alunos correm quando transitam de nível ou ciclo de ensino?» os nossos interlocutores mencionaram o sentimento que percebem dos alunos se “sentirem perdidos” (E2:51) pois, mudam de amigos, de turma, de escola, são menos acarinhados pelos professores do nível seguinte e o aumento de exigência apresentado pelos professores:

Do 1.º ciclo para o 2.º ciclo sabe que tem um professor passa a ter muitos professores, não é, no 2.º ciclo eles também acho que são mais, como tem menos professores eles são mais acarinhados e... eu acho que é mais ou menos isso, o tratamento...e no 3.º ciclo já não são tão acarinhados e no secundário aí não são mesmo, não é. Porque acha que no 3.º ciclo não são tão acarinhados... é o próprio processo de crescimento... e tem mais professores ainda, quer dizer, o leque, exceto no secundário... portanto o leque de professores vai alargando e cada professor também tem mais alunos não pode acompanhá-los todos, as disciplinas tem mais carga letiva, e esse contacto com os alunos, penso eu, às vezes também pode ser exagerado, estou a torná-los muito piegas ou... mas o que eu noto mais...acho, é a impressão que eu tenho do choque deles é mais isso (E3:51).

Houve ainda quem se referiu aos diferentes estádios de desenvolvimentos da aprendizagem dentro do mesmo ano de escolaridade, e quem apontou o desânimo que se abate sobre o aluno quando este muda de ciclo e percebe que as suas avaliações descem:

Não sei, o maior risco é reprovar (risos). É assim, eu acho que um dos principais problemas é que alguns alunos são... acabam por ter um desenvolvimento diferente... há dois grupos muitas vezes no 3.º ciclo, há o grupo daqueles que já são mais maduros e há o grupo daqueles que são muito infantis ainda e então há um risco de choque muitas vezes nas turmas, há grupos que se criam, não sei se me estou a fazer entender, há grupos daqueles que já são os mais velhos mas não são, são da mesma idade, só que têm um modo de pensar que já demonstra mais maturidade que alguns...são aqueles que a nível físico muitas vezes

estão mais desenvolvidos e então no 7.º ano muitas vezes criam-se dois grupos e acabam por chocar muitas vezes (E5:51);

Um aluno no 2ºciclo habituado a ter boas notas e no 7ºano desce nos níveis e pode desanimar. O primeiro impacto que os alunos sentem no 7ºano que pode ser motivador ou desmotivador. Neste ano temos que motivar os alunos para não caírem nesta situação (E10:52).

Nas respostas à pergunta «Na sua opinião, em que anos de escolaridade é que se notam os efeitos da transição?» os professores entrevistados foram quase unânimes em responder que é a passagem do 4.º para o 5.º ano de escolaridade, tendo três dos entrevistados indicado a passagem do 6.º para o 7.º ano de escolaridade e quatro a passagem do 3.º ciclo para o Secundário. Portanto, os anos em que na opinião dos professores se sente mais os efeitos da transição seriam o 5.º, 7.º e 9.º anos de escolaridade:

Os anos em que se nota mais as transições é no 5ºano, 7ºano e do 9ºano para o secundário. No 5ºano é mais difícil cumprir o programa devido à adaptação que os alunos sofrem. Neste mesmo ano também se nota muito a evolução que os alunos fazem. No 3ºciclo é mais insucesso (E8:53).

6. Ações para facilitar a transição

Perante a pergunta, «Que iniciativas existem na escola para promover a transição dos alunos entre o 3.º ciclo e o ensino secundário?» as respostas obtidas confluíram para os Serviços de Orientação Psicológica que eram prestados pela psicóloga da escola a quem incumbia fazer a orientação vocacional, e as deslocações feitas às escolas secundárias do concelho, no período das Jornadas Culturais / Semanas Abertas, para conhecerem os seus espaços, ofertas de cursos e realizar algumas atividades que originem uma eventual escolha, por parte dos alunos, quer da escola quer do curso de estudos a frequentar.

Quanto à pergunta «Que atividades considera importante realizar para facilitar a transição dos alunos para o nível seguinte?», as respostas foram vagas e variadas. Aludiram os nossos interlocutores que se devem efetuar atividades que promovam a autonomia dos alunos:

Promover mais a autonomia deles e a independência porque eu acho que os alunos são cada vez menos autónomos, (...) os alunos do sétimo que eu tinha há quatro anos eram mais autónomos que os alunos que eu tenho este ano, fazem perguntas muito infantis «Ó professora tenho espaço aqui para escrever nesta folha», são perguntas que se façam no 7.º ano, «Ó professora eu posso escrever a verde», Ó professora já não tenho lápis, posso escrever a caneta», é desse tipo de perguntas que eu já não acho normal no 7.º ano e eu acho que isso tem que se preparar os alunos nos níveis anteriores para evitar esse tipo de situações (E5:47).

Ou, atividades que promovam a integração no espaço físico e social como podemos observar das afirmações dos seguintes professores,

...Primeiro... se calhar atividades de integração... no espaço físico... sei lá, no nível etário dos alunos... este tipo de atividades que acontecem no 3.º ciclo e secundário acho muito importantes e mesmo do 1.º para o 2.º do 2.º para o 3.º em termos físicos não seria necessário, não é, mas eu acho que ainda continua haver... agora pensar em atividades que o podiam resolver isso é que já não é tão fácil... eu acho que ainda continua haver apesar de algumas atividades que se tenta fazer para minorizar isso ainda existe esse choque da transição... eu acho que ainda não conseguimos pensar na ou atividades certas para evitar esse choque dessa transição. Eu acho que existe... é assim: primeiro é o desenvolvimento normal de eu até há pouco tempo era o mais velho da escola agora voltei a ser o mais novo, por exemplo, só isso faz com que haja um choque de integração, em alguns alunos pode haver porque estavam habituados a um espaço tem de se habituar a outro tem de conhecer novas pessoas ... (E6:47);

Por um lado em que estejam os vários níveis em que os alunos possam estar juntos, por outro, haver atividades onde estão todos incluídos, por exemplo o festival do teatro, onde estão alunos do 1º ciclo, 2º e 3º ciclo onde lidam todos uns com os outros (E10:48);

Haver várias saídas, para conhecerem o espaço, professores. Os alunos têm medos e receios e estas atividades podem colmatar em parte estas situações (E11:48).

Um professor destaca a necessidade de se realizarem atividades específicas para a transição que passam não só por envolver e visar os alunos, mas também os próprios professores que no entender deste, precisam de “saber lidar” com alunos de diferentes níveis etários:

Se calhar a diferença é a maneira como os professores lidam com eles, não é, no 5.º e no 6.º se calhar lidam com eles de uma forma, quando passam para o 3.º ciclo se calhar a forma como lidam com eles já altera e no secundário volta a alterar porque já estamos a lidar com idades diferentes é suposto que o aluno, achamos nós, não é, que é suposto que o aluno já traga outro tipo de maturidade que poderia não existir antes mas que tem que começar a existir... pode ser nesse nível, por isso as atividades se calhar não têm de passar só pelos alunos tem de passar também pelos professores para se saberem adaptar e fazer com que essa transição seja cada vez menos difícil (E6:48),

Um outro interlocutor emite a ideia de “os alunos mais velhos darem aulas aos mais novos” e partilharem trabalhos:

Era eu pegar, vamos falar no básico, eu pegar na minha turma do 9.º ano e quando estivesse a dar o «*ponto*» eu juntar a as duas turmas e arranjar dois ou três alunos que fizessem a introdução, sempre acompanhados pelos professores, obviamente, e então ser o 9.º ano a dar a aula aos meninos do 7.º naquilo que diz respeito porque os conteúdos são os mesmos só que (...) a complexidade é diferente... Eu acho que se deveria pôr os meninos no 11.º ano ou 12.º ano a virem cá, lá está, mas isso é preciso haver articulação, é quando estivessem a dar alguma... no Português porque não... então virem cá os alunos juntarem-se ou então se não fosse os alunos, meia turma, juntarem e estarem ali a partilhar trabalhos com os alunos mais velhos (E2:47).

Ainda nos foi possível constatar que há quem pense que o processo de transição não é necessário: “No nosso tempo não havia atividades para facilitarmos a transição e chegávamos lá” (E9:48).

Em relação à questão «em sua opinião que ações deve a escola promover para facilitar a transição dos alunos?», foram salientadas as seguintes:

- a) Promover a articulação entre as escolas: “Esta ida dos alunos conhecerem a as escolas, conhecer as ofertas, terem este contacto direto com os alunos que já lá estão e receber o feedback deles, promover cada vez mais isso acho que é importante” (E6:55);
- b) Promover a continuidade pedagógica entre ciclos: “por exemplo de haver algum trabalho de maior interseção com grupos de alunos do professor do 1.º ciclo com professores do 2.º ou do 2.º com o 3.º é importante” (E1:54);
- c) Promover a agregação de escolas: a única solução, mais coerente é agregar para garantir em que essa transição é feita em família, uma coisa é nós mudarmos dentro da mesma família, outra, é para uma família diferente, da forma como está e ir para qualquer outra escola o aluno fica completamente desenraizado” (E2:54);
- d) Promover apoios educativos aos alunos: há o grau de exigência também vai em crescendo, não é, de um ciclo para outro vem em crescendo. s alunos depois os que tem mais dificuldades tem apoios, quando há horário para isso, há apoios, também é uma forma de tentar suavizar, não é, essa passagem quando há dificuldades ao nível do conhecimento” (E3:54);
- e) Promover o papel do diretor de turma: “Eu acho que o papel dos diretores de turma é importante porque conseguem estar mais próximos dos alunos e podem ajudar nessa transição”(E12: 56);
- f) Interiorizar a articulação: “A articulação é também uma questão de tempo, vamos interiorizando, agora os colegas têm esta preocupação e consciência em articular por exemplo nas visitas de estudo” (E12:56);
- g) Envolver e esclarecer os pais e encarregados de educação sobre problemática da transição para que estes não sejam um foco de perturbação mas de facilitação dos processos de transição relativamente aos seus filhos:

Eu acho que devia haver um trabalho com os pais, com os Encarregados de Educação porque muitas vezes eles em vez de ajudarem, complicam. Complicam por causa desta insegurança toda, principalmente os que tem ou um filho ou que tem um filho pela primeira vez na escola, eles ficam mesmo angustiados, não é de propósito que eles vêm cá para aborrecer os professores, aquilo é uma angústia permanente pela parte deles porque eles próprios não conseguem lidar com tantas coisas novas, e aqui os Diretores de Turma devem ter um papel muito importante, de apaziguar, tentar acalmar os pais porque as coisas vão resultar porque eles ficam em pânico se no 1.º período aparecem negativas, por exemplo, isso acontece... na Matemática é muito fácil, alunos que vêm com Satisfaz Bastante e chegam aqui e tiram Não Satisfaz logo, isso acontece até com muita frequência... e não tem

nada a ver com dificuldades de aprendizagem... tem a ver com dificuldades de adaptação muitas vezes... aos novos métodos, à nova escola, a novas formas ... isto é tudo muito complicado e se calhar algum trabalho com os pais também era importante (E7:55).

- h) **Promover a articulação de conteúdos e atividades:** “Na escola as atividades que vamos fazendo são importantes porque os alunos sentem que estas são um bocado do seu percurso A nossa preocupação é fazer alguma coisa, como por exemplo um documento onde constam algumas orientações para termos uma base de trabalho. As atividades são mais fáceis de articular, agora articular conteúdos é muito complicado porque pressupõe alterar uma série de situações” (E12:56)

CONCLUSÃO

A intenção principal que guiou este nosso trabalho foi conhecer e compreender como um Agrupamento de Escolas, enquanto organização, possui e promove sobre a articulação, pretendendo dessa forma perceber as diferentes formas de apropriação e efetivação das práticas articuladas.

A articulação entre os diferentes níveis de ensino

Como podemos verificar nos documentos orientadores, a articulação é perspectivada de forma diferente quanto à sua operacionalização. A sua realização prende-se com a realização de duas reuniões nalguns departamentos no início e fim do ano letivo; com algumas atividades contemplando o 1º ciclo; pensada no PCT das turmas e perspectivada no PAA.

A articulação é apontada como sendo feita através dos questionários aplicados aos professores, no entanto os professores. Nas entrevistas afirmam a dificuldade em realizá-la e que não há articulação em conselhos de turma a não ser aquela que está apenas contemplada no PCT. Conforme os documentos legais a articulação deve ser realizada em departamento, no entanto verificamos que não é feita em todos os departamentos, afirmando alguns coordenadores de departamento que a articulação não existe.

Na verdade a experiência de integração pode realizar-se segundo uma via curricular disciplinar ou segundo uma via curricular extradisciplinar. A experiência realiza-se mediante a integração de duas ou mais disciplinas – via (curricular) disciplinar – ou por intermédio de espaços não-disciplinares fortuitamente pronunciados no currículo escolar do aluno – via (curricular) extradisciplinar. A via curricular disciplinar oferece-nos um enquadramento teórico, conceptual e problemático suficiente para que, no seu interior, a integração possa ser realizada.

Recordamos que segundo a via curricular extradisciplinar a integração realiza-se através de atividades exteriores ao currículo dos alunos. Trata-se pois de atividades de carácter facultativo – extracurriculares criadas e desenvolvidas pelas escolas tais como clubes, projetos de diversa ordem, preparação de visitas de estudo etc. Contudo, a via

curricular extradisciplinar é aquela que mais favorece o encontro entre professores e alunos.

Por outro lado, se é um facto que qualquer das vias pode permitir um trabalho rico e estimulante de integração dos saberes, a via extracurricular é aquela que mais se presta a um resvalar da atividade de integração dos saberes para a pura animação cultural com todas as ambiguidades que isso pode carregar consigo.

Como sabemos a experiência de integração pode realizar-se segundo uma via curricular disciplinar ou segundo uma via curricular extradisciplinar (através de atividades). A integração pode realizar-se a nível dos programas das disciplinas curriculares ou apenas de determinadas unidades didáticas seleccionadas para o efeito, através de temas extrínsecos aos programas das diferentes disciplinas do currículo e/ou através de atividades mas que exijam a convergência de diversas disciplinas. Neste sentido, consideramos importante clarificar o tipo de articulação que é feita no agrupamento (curricular e/ou extracurricular) diferenciando-a para que estas duas vias não se confundam. No entanto verifica-se que há preocupação em articular ao nível extracurricular. Seria importante que o agrupamento reflita na importância em articular, pois ao ser referenciada como sendo importante nos documentos orientadores, na prática parece ser algo muito difícil de implementar.

Importância e papel de um órgão de coordenação da articulação

Pode ser vital neste processo um órgão de coordenação ou apenas ter o papel de desencadear a iniciativa de se realizar articulação. Ao pensar num documento aberto contemplando todos os conteúdos de todos os anos, a equipa dá início a uma prática de articulação. Contudo a articulação de conteúdos pressupõe uma articulação horizontal e vertical curricular de forma a garantir um percurso sequencial e coerente ao aluno.

Relembramos que estabelecer a continuidade educativa, emerge de uma necessidade de melhorar e promover o sucesso educativo. Alicerçar o início de um ciclo nos conhecimentos adquiridos no ciclo anterior torna os momentos de transição menos difíceis e caracteriza o ensino como um todo global no processo de crescimento do indivíduo. Portanto, será nas estruturas de coordenação educativa que este processo inicia e é nas práticas docentes que o mesmo se realiza, pelo que torna-se necessário que os docentes e as estruturas de gestão intermédia tenham de conhecer o trabalho desenvolvido, dando valor aos níveis educativos antecedentes e consequentes concedendo unidade com o respeito pela especificidade de cada um.

Acrescentamos que os docentes não podem ser acusados em exclusivo pela falta de colegialidade nas escolas, é necessário ter-se em atenção as condições organizacionais (horários, carga de trabalho, rigidez curricular, etc.) e também estruturais, (organização de departamentos, espaços, formação académica e nível) em que se desenvolve o trabalho docente. Alvitramos que constrangimentos organizacionais e estruturais não são de todo condicionantes dos padrões de interação colegial.

No Agrupamento a articulação está pensada em ser realizada em reuniões, mas os professores dizem não haver tempo para articular, sugerem mesmo existir um bloco semanal destinado para isto, no entanto referem que apenas se dão diariamente com os colegas do seu grupo e com colegas de grupos diferentes é quase impossível.

Acolhimento e apoio à transição dos alunos

Se nos centrarmos nas transições educativas, na passagem de uma etapa a outra, a resolução adequada deste processo vai depender tanto da capacidade de adaptação dos alunos a novas exigências como das facilidades organizativas e curriculares que se ofereçam por parte das escolas.

De facto, os mecanismos de transição não passam necessariamente pela integração organizacional, pois existem outras formas de ligação como projetos conjuntos, encontros entre docentes dos dois ciclos, visitas e contactos entre escolas que podem preencher perfeitamente essa função como, aliás, é a prática adotada nos atuais agrupamentos, mas sem o peso burocrático destes. Mas a justaposição de ciclos com estruturas curriculares e organizacionais tão diferentes pode induzir, como está já acontecendo, à transferência para o 1.º ciclo, e mesmo o jardim de infância, da compartimentação curricular e organizacional dos ciclos posteriores.

Uma outra forma de resolver o processo transição seria repensar toda a organização do ensino básico de modo a que o primeiro ciclo não corra o risco de ser “colonizado” pelos restantes mas estabeleça com eles um diálogo entre pares numa mútua interação e influência assegurando assim o processo de sequencialidade progressiva.

O que percebemos é que existem visitas dos alunos à escola sede e a realização de atividades entre os ciclos, mas o diálogo que se verifica é num sentido de sequencialidade regressiva, ou seja, o encontro entre professores do 2º ciclo e 1º ciclo e não do 1º para o 2º ciclo. As práticas de transição resumem-se do 1º ciclo para o 2º ciclo

não sendo mencionado em nenhum documento do 2ºciclo para o 3ºciclo, só porque os alunos estão no mesmo edifício.

É notória a dificuldade dos professores em encontrar iniciativas que demonstrem a existência de mecanismos para promover a transição dos alunos entre o 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico. A maioria dos professores foram parcus nas respostas dadas pelo facto de acharem que ou não se faz nada na escola que promova essa transição, ou ela é tão natural pelo facto dos alunos estarem na mesma escola que não são necessárias medidas específicas.

Na transição entre ciclos, os alunos terão, pelo menos, o apoio aos alunos e suas famílias, orientando-os nas opções a tomar, nas dificuldades a enfrentar e na preparação prévia aconselhável. Pedro Abrantes identifica, na passagem dos alunos entre ciclos de ensino, cinco tipos diferentes de transições: a) de regime curricular, pedagógico e disciplinar; b) de estabelecimento de ensino; c) de grupo de amigos; d) de estatuto social; e/ou e) de posição ocupada nos grupos/redes sociais (2009:36).

O apoio prestado pelas escolas às famílias será sobretudo do diretor de turma e dos serviços de orientação e psicologia.

Envolvimento dos professores em programas de acolhimento e apoio à transição

Estudos demonstram que os principais atores destas estratégias são sem dúvida os órgãos escolares que não só mobilizaram os docentes, funcionários e alunos como desenvolveram e reforçaram as ligações e colaborações com os outros atores locais.

Lembremos que para Abrantes os fracassos na transição propriamente escolar – compreensão da matéria, estudo e classificações – têm uma relação estreita com os processos de integração social no novo ciclo nomeadamente, a relação com colegas e professores. Embora uma minoria dos alunos não conheça de início qualquer dos colegas de turma, no novo ciclo, estes não apresentam piores resultados do que os demais. “Esta constatação coloca em causa os programas de intervenção que promovem e apoiam a integração social dos alunos num novo ciclo, mas que tendem a permanecer “à porta da sala de aula”, sem capacidade para interferir nos conteúdos e métodos pedagógicos de ambos os ciclos de ensino” (2009: 40).

As referências que encontramos reportam-nos que cabe aos professores titulares de turma e diretores de turma o acolhimento aos alunos e apoio na transição para a escola sede.

Colaboração e coordenação docente

Um outro aspeto decisivo para construir a unidade social do agrupamento constitui a incrementação de uma cultura docente comum a todos os professores independentemente do nível de ensino que asseguram. A estes acrescenta-se a existência de um projeto educativo comum para todo o agrupamento elaborado com a participação de todos os docentes e a colaboração entre professores dos diversos ciclos em grupos de trabalho e organização de eventos conjuntos que estão destruindo as barreiras sociais que durante muito tempo segregaram sobretudo os docentes do 1.º ciclo.

Fixemos por isso o significado de “articulação” entre ciclos do Ensino Básico, como um conjunto de procedimentos que têm em vista promover a continuidade e a unidade de todo o Ensino Básico. Ora, se entendermos, então, o sistema educativo como uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa máquina, a articulação curricular poderia entender-se como os “pontos” de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos professores, para promover a transição entre ciclos diferentes. A articulação curricular aparece-nos, desse modo, ligada à prática docente e não a mecanismos teóricos previamente estabelecidos.

Importa referir que, independentemente da forma e do nível de articulação curricular que se vive num agrupamento, os docentes deverão ter consciência de que articular curricularmente os níveis seguintes é importante para o desenvolvimento das crianças (e isto é verdadeiro para qualquer nível de ensino, sobretudo nas fases de transição de ciclos), uma vez que é fundamental para o sucesso educativo possibilitar uma passagem sustentada entre os níveis educativos. Para que exista uma articulação curricular ativa, é necessário um profundo empenhamento dos docentes. Articular o currículo implica uma reflexão sobre os objetivos da atividade, a sua relação com outros objetivos do currículo do ciclo seguinte, equacionar as vantagens do trabalho cooperativo entre crianças de níveis diferentes e procurar estratégias diversificadas que respondam às necessidades educativas de todas as crianças envolvidas.

Os professores entrevistados dizem que interagem/colaboram mais com os colegas do seu grupo e, se existe colaboração, ela será mais ao nível informal, pois a dificuldade de tempo é apontada pelos professores como um obstáculo.

Uma experiência deste tipo pode beneficiar de apoios institucionais respeitantes ao enquadramento legal da experiência ou à disponibilização de condições de funcionamento (redução de horários dos professores, flexibilidade de horários, criação de tempos livres comuns para trabalho interdisciplinar, etc.), bem como de apoios

científicos relativos quer à informação (bibliotecas, centros de documentação, publicações de várias ordens, etc.), quer à formação (cursos de formação de professores, ações de formação contínua), quer à planificação e acompanhamento da experiência.

A ação da direção e das estruturas de orientação educativa

De acordo com as nossas referências a direção impulsiona práticas de colaboração, centrando-se a questão nas estruturas de orientação educativa nomeadamente nos departamentos onde ela é efetivada... Nelas se espera uma colaboração mais estreita entre os professores dos diferentes ciclos e a transmissão de informações quer em reuniões conjuntas entre professores do ano terminal de um ciclo com os professores do ano inicial do ciclo seguinte quer em documentos permutados afim de que, na constituição das turmas, sejam tidos em conta os aspetos mais relevantes em relação aos alunos e haja um conhecimento adequado dos mesmos quer na dimensão académica quer na dimensão pessoal e familiar e assim se poderem adotar as pedagogias apropriadas. Este esforço de aproximação entre professores é acompanhado pelos contactos que os alunos do 1.º ciclo ou do jardim de infância fazem com a escola sede onde, como regra, estão os ciclos posteriores. Há casos em que, no mesmo espaço físico, existem estabelecimentos de todos os níveis e então o contacto é bastante mais frequente. Nos casos em que tal situação se não verifica ou se verifica apenas para alguns estabelecimentos, as visitas à escola sede constituem alternativa possível para facilitar esse conhecimento.

Já articulação interdepartamental/intradepartamental e/ou ano/ciclo foi avaliada pela IGE como sendo um ponto fraco e identificada também no relatório de avaliação interna. No entanto pelo registo em atas, verifica-se haver mais evidências de articulação mais nuns departamentos que noutros.

A verdade é que, no Agrupamento, não é fácil estabelecer relação direta entre a existência de articulação com os resultados académicos dos alunos. Neste caso o agrupamento tem sucesso escolar sem ser evidente a existência de articulação, o que podemos constatar é que a existência da mesma seria pertinente apenas para assegurar um percurso educativo lógico, sequencial do aluno, ou seja, pensar a articulação para os alunos para que o seu percurso destes tenha uma continuidade educativa coerente entre as várias disciplinas e entre as mesmas disciplinas ao longo dos ciclos.

Orientações para a ação e iniciativa da articulação

Agrupar escolas de diferentes ciclos e níveis educativos implica envolvimento em torno de um projeto, trabalho colaborativo e práticas conjuntas entre docentes, articulando curricularmente os níveis e ciclos que esta nova realidade congrega. Entendemos crucial a elaboração de documentos estruturantes comuns, reveladores de unidade de execução em prol de objetivos e metas conjuntas, com a criação de percursos sequenciais dentro do agrupamento. As dificuldades sentidas na transição entre ciclos de ensino poderão ser esbatidas porque os docentes participam nos percursos educativos. A articulação entre os ciclos obedece a uma sequência progressiva de objetivos, programas e metodologias de ensino/aprendizagem, de modo que cada ciclo complete, aprofunde e alargue o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico.

Nos documentos orientadores da escola, a articulação é referida: uns fala-se de articulação entre ciclos, outros de articulação vertical e outros só horizontal e operacionalizada de forma diferente, ex. reuniões conjuntas, periódicas, etc.

Quando a iniciativa de pôr em marcha uma experiência de integração é interior à escola, devemos considerar várias hipóteses. A iniciativa pode caber ao Conselho pedagógico que, fazendo uso dos seus próprios meios e capacidades, decide levar a cabo uma experiência pedagógica de caráter interdisciplinar. A iniciativa pode partir de um grupo disciplinar. Neste caso, o conjunto dos professores de uma determinada disciplina, por exemplo durante a planificação do ano letivo, reconhece coletivamente o interesse do tratamento de um tópico ou unidade programática em regime de laboração com outra ou outras disciplinas. A situação mais frequente é, porém, aquela em que a experiência é desencadeada por um professor ou por um pequeno grupo de professores e por estes realizada de forma autónoma e independente. Desta forma, é o professor ou professores que decidem realizar a experiência que, posteriormente, procuram obter a colaboração de outros colegas e que, normalmente, se assumem daí em diante como o pólo dinamizador da experiência.

Os entrevistados referem mesmo isto que tanto parte da direção, como de outros professores.

Na pergunta «quem é que normalmente toma iniciativa para planear atividades de articulação?», a maioria dos entrevistados assinalaram que ora são os Diretores de Turma no âmbito das reuniões de Conselho de Turma, ora os subcoordenadores / coordenadores de Departamento curricular. Observamos também que alguns

entrevistados dizem que a iniciativa de articular parte dos professores e concretamente da disponibilidade destes, e até quem afirme que articulação é cada vez mais espontânea. Outros entrevistados, assinalaram as *reuniões obrigatórias* de articulação que estão inscritas no Regulamento Interno¹² como *leitmotiv* para se proceder à articulação na escola, havendo mesmo um desses interlocutores que refere que existe um membro do Conselho Pedagógico que toma a iniciativa de convocar reuniões de articulação vertical.

Práticas de articulação

Quando se questiona da existência de práticas de articulação os entrevistados referem não saber ou não existir, no entanto, constatamos que a articulação curricular é perspetivada mas a mais evidenciada é extracurricular no âmbito da atividades extracurriculares, nomeadamente no trabalho desenvolvido no âmbito de Projetos, Clubes, Visitas de Estudo onde se tenta envolver o maior numero possível de disciplinas, este trabalho é concretizado nos Conselhos de Turma.

Alguns entrevistados identificam práticas de articulação percebidas pela escola, passam por um trabalho de planificação em conjunto, estratégias de aula, práticas; na construção do Projeto Curricular de Turma em reuniões de Conselhos de Turma e na partilha de materiais. Os aspetos da articulação trabalhados com os professores da sua área disciplinar são as planificações curriculares e atividades, partilha de materiais, de estratégias e metodologias de trabalho em sala de aula, com o propósito de aferir resultados no âmbito. No entanto, sendo a articulação tão perspetivada ao nível dos PCT mais de metade dos entrevistados disseram ser residual ou mesmo não existir. E a articulação com professores de áreas diferentes apenas ocorre em reuniões para o efeito e fora disso existe informalmente.

Os obstáculos prendem-se com a falta de tempo para reunirem e programas extensos, embora metade dos entrevistados refere o isolamento como obstáculo e que entre ciclos prende-se com edifícios diferentes, embora que ainda há quem refira que mesmo no mesmo edifício não é fácil. Referem ainda que as reuniões de articulação não são propriamente momentos de reflexão e partilha.

¹² ver as referências que são apresentadas capítulo VI - documentos orientadores da escola e estruturas de coordenação, no seu 1.5, da nossa tese.

No entanto consideram que os propósitos da articulação prendem-se com a valorização das aprendizagens dos alunos, quer em sala de aula, quer em atividades extracurriculares, alunos capazes de ter uma visão integrada dos conteúdos que são lecionados porque as disciplinas fazem parte de um todo”. Ou seja, os professores reconhecem que é importante articular, pelos alunos, no sentido de lhes facilitar a transição entre ciclos bem como efetivar um trabalho mais em equipa que permita uma maior rentabilização do tempo, no entanto são unânimes na identificação de obstáculos em efetivá-la. A maior parte dos entrevistados não conseguem identificar práticas de transição entre ciclos, embora referem algumas mais ao nível do 1º ciclo para o 5º ano. Dentro do 2º ciclo para o 3º ciclo dizem não existir até porque estão no mesmo edifício.

Pretendemos passar da **intenção à produção de conhecimento** e aqui perguntamos:

- É importante para a escola articular? Se sim porquê? E para quem?

- Qual é a perceção que os professores tem sobre articulação e de como esta pode ser realizada? Os professores consideram importante articular mas a falta de tempo justifica a dificuldade em operacionalizá-la? As reuniões existem para este efeito, mas pelos vistos não são rentabilizadas. Uns reportam a articulação para os PCTs outros para atividades, clubes/projetos e outros para as planificações. Enfim, está já contemplada nos PCT e há feedback que não se reflete em CT nem registo de reflexão da mesma.

Deparamo-nos com conceções diferentes de articulação, e várias práticas da mesma, no entanto, os professores entendem que a articulação é importante quer para garantir um percurso sequencial aos alunos, quer para rentabilizar o seu trabalho.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON Lorin W., Jacque Jacobs, Susan Schramm, e Fred Splittgerber (2000), “School transitions: beginning of the end or a new beginning?”, *International Journal of Educational Research*, 33 (4), pp. 325-339.

ABRANTES,P. (2009). Título do artigo, *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 60, 2009, pp. 33-52.

ABRANTES, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia*, 60, 33-52.

ABRANTES, P. (2008a). Causas e consequências da distância entre Ciclos do Ensino Básico. Comunicação ao VI Congresso Português de Sociologia.

ABRANTES, P. (2008b). *Os Muros da Escola: As distâncias e as transições entre ciclos de Ensino*. Tese de doutoramento. Lisboa: ISCTE.

ABRANTES, Pedro (2006). *Individualização e Exclusão. A transição para o ensino secundário no centro de Madrid*. Lisboa: CIES-ISCTE, CIES e WOKING PAPER n.º 14/2006.

ABRANTES, Pedro (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objeto Sociológico, *Revista Interações*, n.º 1, 25-53.

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia Prático e Crítico*. Porto: Edições Asa.

ALARCÃO, I. *et al* (2008). Relatório do Estudo “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”. (disponível em <http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf> e acedido em 8 de janeiro de 2012) Alarcão, I. (2008). Seminário Internacional sobre “Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. CNE.

ANTÚNEZ, Serafín. (2005). “El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance”. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 7-11.

ANTÚNEZ, Serafín *et al.* (2007). *La transición entre etapas: reflexions y prácticas*. Barcelona: Graó.

APPLE, Michael W. (1996) *Cultural Politics and Education*. Nova Iorque: Teachers College Press.

AZEVEDO, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Coleção em foco. Asa. Porto.

AZEVEDO, J. (2007). Articulação entre Níveis e Ciclos de Ensino. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Org.). *Educação para o sucesso: Políticas e Atores. Atas de IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Funchal: Universidade da Madeira, pp. 87-89.

BARDIN, Laurence. (2004). *Análise de Conteúdo*. 3ª ed. Lisboa: Edições 70 L.da.

BEANE, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática, *Currículo sem Fronteiras*, 2, 91-110. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>. [Consultado em 21/12/2011].

BEANE, J. (1997). *Curriculum Integration*. New York: Teachers College Press.

BEANE, A. J. (2000). O que é um Currículo coerente?. In Pacheco, J. A. (orgs.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora. (39-58).

BEL, J. (2004). *Como realizar um Projeto de Investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*, 3.ª Ed. Lisboa: Gradiva.

BENTO, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspetivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo), in J. Sousa e C. Fino (Org.). *A escola sob suspeita* (pp.375-384). Porto: Edições ASA.

BERELSON, B. (2000). Content Analysis. In Lindsey & Aronson, *Handbook of social Psychology*. Reading: Addison-Wesley.

BOGDAN, Robert & Biklen, Sari Knopp, (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BRAZ, J. (2009). *Articulação Curricular como Problema da Gestão Escolar: Estudo do Trabalho Colaborativo em dois Departamentos numa Escola Básica 2-3 com Ensino Secundário da lezíria do Tejo*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

CARBONELL, Jaume. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora.

CASTRO, Catarina S. (2007) *Administração e Organização Escolar. O direito Administrativo da Escola*. Porto: Porto Editora.

CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da investigação; guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, Adalberto Dias (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*, 2ª ed. Porto: Edições Afrontamento.

CONSELHO NACIONAL EDUCACAO (2007). *Debate Nacional Sobre Educação*. Lisboa: CNE.

CORTESÃO, Luísa & TORRES, Maria Arminda (1983). *Avaliação Pedagógica II: Perspetivas de Sucesso*. Porto: Porto Editora.

COSTA, Jorge Adelino (2004). Construção de Projetos Educativos nas Escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, v.8, n.º 002, 85-114.

COUTINHO, C. P., CHAVES, J. H.(2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), p. 221-243.

CRUZ, Maria (2008). *Articulação curricular entre a EBI e o jardim de infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação não publicada, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

DINELLO, R. (1987). *Atualização na Educação Infantil*. Santa Maria: Palloti.

DIREÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (DGIDC) Organização curricular. Currículo dos Ensino Pré-Escolar e Básico. Disponível em: <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/Paginas/default.aspx>. [Consultado em 14/10/2011].

DUARTE, Maria (2009). *Articulação e Sequencialidade nos Agrupamentos de Escolas*. Dissertação de Mestrado em Administração e Políticas Educativas não publicada, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

EURYDICE O Sistema Educativo em Portugal 2005/06. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/portugal/educ_portugal_eurydice.pdf. [Consultado em 3/2/2010].

FERNANDES, António Sousa (2009). *Agrupamentos: uma aproximação*. Braga: Universidade Católica Portuguesa (texto policopiado)

FERNANDES, A., FERREIRA, F., FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2005). *Administração de Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA.

FERREIRA, Fernando Ilídio (2005). "Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação" em, João Formosinho, A. Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Fernando Ilídio Ferreira *A Administração da Educação*. Porto: ASA.

FERREIRA, J. B. (1996). Continuidades e descontinuidades no ensino básico – sequencialidade de objetivos. Tese de doutoramento publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

FERREIRA, J. Brites (1999). A construção do ensino básico: primeiro o currículo, agora a escola, o professor fica para depois. *Revista Educação & Comunicação*, 2, 7-25. Leiria: ESE

FERREIRA, J. Brites (2000). Ensino Básico: continuidades e ruturas – uma realidade a construir, *Revista Educação & Comunicação*, 5, 116-127. Leiria: ESE.

FERREIRA, J. BRITES (2007). Desarticulações no Ensino Básico: de 1986 a 2007. In *Textos das Conferências Plenárias e Painéis do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.78-86). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

FERREIRA, J. M. Carvalho; José Neves; Paulo Nunes Abreu; António Caetano (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

FERREIRA, Vicente (2010). Articulação na Educação Básica. Dissertação de Mestrado em Administração e Organização Escolar não publicada, Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Católica de Braga.

FLICK, Uwe (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, 2.^a ed., Ed. Monitor.

FORMOSINHO, J. (1986). Descentralizar a educação. Desburocratizar a Escola (projeto de Lei de Bases do Sistema Educativo – Braga Universidade do Minho policopiado).

FORMOSINHO, João (1988), *Organizar a escola para o sucesso educativo*, in, *CRSE, (Medidas que promovam o sucesso educativo*, Lisboa, Ministério da Educação (GEP).

FORMOSINHO, João (1998). *O Ensino Primário*, Cadernos PPT – 2000. Programa de Educação Para Todos, Lisboa: Ministério da Educação.

FORMOSINHO, João (1998). A Administração das Escolas: entre a Evolução e a Continuidade, *Rumos*, ano 5, nº 22, Maio-Junho, 30.

FORMOSINHO, João et al. (2000). *Políticas Educativas e a Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.

FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim. (2005). “A administração das escolas de interesse público em Portugal – políticas recentes” in, *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, Porto, Edições ASA, pp: 115-162.

FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2008). Currículo e Organização – As equipas Educativas como modelo de organização pedagógica. In *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n. ° 1, 5-16.

FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2009). *Equipas Educativas. Para uma Nova Organização da Escola*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, João (2012). Medidas no currículo não resolvem problemas de organização nem de diferenciação pedagógica. *A Página da Educação*, n. ° 196, 8-19.

FORMOSINHO, João e FORMOSINHO, Júlia (Coord.) (2000). *Estudos Sobre a Mobilidade Docente: Descontinuidade Educativa no Coração da Prática Pedagógica* pp.11-13. Cadernos PEPT. Lisboa. Ministério da Educação.

FULLAN, M., & HARGREAVES, A. (Ed.), (1991). *Teacher development and educational change*. London: Falmer.

GEPE/ME / INE (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação – Volumes I, II e III*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação / Instituto Nacional de Estatística.

GOODSON, Ivor (1992), *Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*, in, Nóvoa, A. (org.), *Vidas de Professores*, pp.63-78. Porto. Porto Editora.

GUERREIRO, Maria das Dores & ABRANTES, Pedro (2007). *Transições Incertas. Os jovens perante o trabalho e a família*. 2ª Ed. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

GUEVARA, R., PÉREZ M. C. & SÁENZ, T. L. (2010) Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 52 1-13. Disponível em: <http://www.rioei.org/3253.htm>. [Consultado em 6/12/2011].

GRAHAM, H., & POWER, C. (2004). Childhood disadvantage and health inequalities: a framework for policy based on lifecourse research. *Child: Care, Health and Development*, 30(6), 671-678. Disponível em: <http://discovery.ucl.ac.uk/36957/>. [Consultado em 17/07/2011] .

GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: product or praxis*. London: The Falmer Press.

GUSDORF, G (1990). “Réflexions sur l’interdisciplinarité”, *Bulletin de Psychologie*, XLIII, 397, pp. 848-868.

HÉBERT-LESSARD, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa – fundamentos e práticas*, Lisboa: Instituto Piaget.

HARGREAVES, Andy (2001), *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa. Mc Graw-Hill.

IGE. 2008-2009. Relatório da Avaliação das Escolas.

LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia & FERNANDES, Preciosa (2001), *Projetos Curriculares de Escola e de Turma – Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.

LIMA, Licínio C. (1992 ou 2.^a ed. 1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974 – 1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

LIMA, Licínio (2004). O Agrupamento de Escolas como novo escalão da administração Desconcentrada, *Revista Portuguesa de Educação*, 2004, 17 (2), 7-47.

LIMA, Licínio C., Pacheco, José A. Esteves M., Canário, Rui (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns Contributos de Investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

LIMA, Licínio C. (2011). *Administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

LOPES, Margarida Chagas (2005). “Transições e pontos críticos das trajetórias de Escolaridade: estudo de caso em seis escolas Secundárias da grande Lisboa”. *Interações*, 1, pp. 55-75.

LUÍS, Helena (2000). Estabilidade e Mudança nos Cuidados Educativos à Criança em Idade Pré-Escolar: Contributos da Teoria da Vinculação. In João Formosinho e Júlia Oliveira Formosinho (Coord.), *Estudos Sobre a Mobilidade Docente: Descontinuidade Educativa no Coração da Prática Pedagógica* (pp.69-77). Cadernos PEPT. Lisboa: Ministério da Educação.

MARQUES, B. (2002). *A Articulação Curricular entre o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico: Um Estudo de Caso num Agrupamento Vertical de Escolas em Gestão Flexível do Currículo*. Tese de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MARQUES, Ramiro (2007). *Transversalidade curricular no ensino básico e novo regime jurídico de habilitação para a docência*. Comunicação apresentada no Colóquio do CIDINE, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico, Coimbra.

MATURANA, H. (2000). “Transdisciplinaridade e Cognição”. In: H. Maturana; B. Nicolescu, G. Pineau, M. Random, P. Taylor, *Educação e Transdisciplinaridade*, Brasília: UNESCO/Escola do Futuro da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>. [Consultado em 22/12/2011].

MENDES, Maria Emília & FERREIRA, Fernando Ilídio (2009). Formação de professores e culturas docentes a construção de um agrupamento de escolas como processo de aprendizagem Coletiva. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1020-1035.

MOGARRO, M. J. (2010) Cultura material e modernização pedagógica em Portugal (séculos XIX-XX) *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 n° 2, 89-114.

MONGE, Maria (2002) Educação Pré-escolar/1º Ciclo do Ensino Básico – uma perspetiva de continuidade educativa. *Revista Aprender, n.º 26, 27-32. Escola Superior de Portalegre*.

MORIN, E. (2000). Sete saberes necessários à educação do futuro. [on-line], Disponível em: <http://www.juliotorres.ws/textos/textosdiversos/SeteSaberes-EdgarMorin.pdf>. [Consultado em 22/06/2010].

MORIN, Edgar (2007). “Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade”. In Jorge Luis Nicolas Audy, Marília Costa Morosini (orgs), *Inovação e interdisciplinariedade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp.32-34. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacaoeinterdisciplinaridade.pdf>. [Consultado em 2/12/2011].

NABUCO, M., E., (1992), Transição do pré-escolar para o ensino básico, *Inovação*, nº1, Vol.5., Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Nabuco, M.^a Emília e Lobo, Maria (1997). Articulação entre o jardim de infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Um estudo Comparativo, *Revista Saber (e) Educar n.º 2 31-41*.

NICOLESCU, B. (2000a). “Um Novo Tipo de Conhecimento – Transdisciplinaridade”. in: H. Maturana; B. Nicolescu, G. Pineau, M. Random, P.Taylor, *Educação e Transdisciplinaridade*, Brasília: UNESCO/Escola do Futuro da USP. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>. [Consultado em 22/12/2011].

NICOLESCU, B. (2000b). “A Prática da Transdisciplinaridade”. in: H. Maturana; B. Nicolescu, G. Pineau, M. Random, P.Taylor, *Educação e Transdisciplinaridade*, Brasília: UNESCO/Escola do Futuro da USP. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>. [Consultado em 22/12/2011].

NÓBREGA, Luís (2006). *Estruturas Organizacionais de Escola e (Re)Organização Curricular. As Imagens e as Práticas dos Atores Educativos*. Dissertação de Mestrado em Educação na especialidade de Administração e Planificação da Educação, não publicada, Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, Porto.

NÓVOA, A. (1991). “O Passado e o presente dos professores”. In *Profissão professor*. Porto. Porto Editora.

OBERG, A. (1991). Curriculum decisions. In Arieih Lewy (ed). *The international encyclopedia of curriculum*. Tel Aviv: Pergamon Press, pp. 302-303.

OZGA, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educativas. Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José A. & PARASKEVA João M. (1999) As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Cad. Educ. FaE/UFPe1, Pelotas (13)*: 7 – 18.

PACHECO, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*, 2ªed. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (2000). Flexibilização curricular: algumas interrogações. In J. A. Pacheco (org.), *Políticas de Integração Curricular*. Editor: Porto Editora, pp. 127-145.

PACHECO, José A. (2006). Um Olhar sobre o Processo de Investigação. In Jorge Ávila Lima e José Augusto Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 13-28.

PARDAL L., A., e CORREIA, E., (1995), *Métodos e técnicas de investigação social*, Porto: Areal Editores.

PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

PIRES, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: ASA.

PIRES, Eurico Lemos (1987a). Não há um mas vários insucessos. In AAVV, *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 11-15.

PIRES, Eurico Lemos (1987b). O ensino superior é quem mais ordena: a sequencialidade regressiva. In AAVV, *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 51-56.

PIRES, Eurico Lemos (1993). *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

POMBO, O. (1993). A Interdisciplinaridade como Problema Epistemológico e como Exigência Curricular, *Inovação*, VI, 2: 173-180.

POMBO, O; GUIMARÃES, H. e LEVY, T. (1994). *Interdisciplinaridade. Reflexão e Experiência*, 2ªed. Atualizada. Lisboa: Texto Editora.

POMBO, O. (1994). Problemas e Perspetivas da Interdisciplinaridade, *Revista de Educação*, IV, 1 / 2, 3-11.

POMBO, O. (2004). *Interdisciplinaridade e integração dos saberes*. Comunicação apresentada no Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-Graduação. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/186/103>. [Consultado em 2011/11/24].

QUIVY, R., e CAMPENHOUDT, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ROLDÃO, M. C. (2008). Que Educação Queremos para a Infância. In Conselho Nacional da Educação. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

ROLDÃO, M.C. (2007) Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Conferência “Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/8545016/comunicacoes-sobre-educacao-edesenvolvimento-profissional-dos-professores>. [Consultado em 2012/01/12].

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

SACRISTÁN, J. Gimeno, (1996). *La Transición a la Educación Secundária*. Madrid: Ediciones Morata.

SACRISTÁN, J. Gimeno, (1998) .La diversidad de la vida escolar y las transiciones. *Kikirikí*, nº.48, 16-24

SACRISTÁN, J. Gimeno, (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata.

SAN FABIÁN, José Luis. (s.d.). *Coordinación entre primaria y secundaria ;Ojo al escalón;*. Disponível em:

http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornada_transicio/article_jlsf.pdf.

[Consultado em 2011/12/14].

SARMENTO, Manuel J. (1997). *Lógicas da Ação. Estudo Organizacional da Escola Primária*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, publicada, Universidade do Minho. Braga.

SARMENTO, M. (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. LISBOA. IIE

SERRA, Célia M.^a A. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

VIEIRA, C. (1995). *Investigação quantitativa e Investigação Qualitativa: uma abordagem comparativa*, Provas de aptidão Pedagógica e Capacidade Científica apresentadas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

SILVA, João Rodrigues (1987). Do primário ao preparatório: a eliminação precoce. In AAVV, *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 35-40.

SILVA, Juremir (2007). Inter, multi ou transdisciplinaridade, uma questão de comunicação. In Jorge Luis Nicolas Audy, Marília Costa Morosini (orgs), *Inovação e interdisciplinariedade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp.32-34. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacaoeinterdisciplinaridade.pdf/>. [Consultado em 2/12/2011].

SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 109-151. Disponível em: http://web.letras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_final.aspx. [Consultado em 23/12/2011].

STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

THURLER, Monica Gather (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: ArtMed.

TONKIN, Susanne, & WATT, Hellen. (2003). "Self-concept over the transition from primary to secondary school: A case study on a program for girls". *Educational Research* 13 (2). Disponível em: <http://www.iier.org.au/iier13/tonkin.html>. [Consultado em 1/12/2011].

UNESCO (2010) *Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, Brasília. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. [Consultado em 19/01/2012].

VALA, J. (2005). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (org), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 101-128. Porto: Edições Afrontamento.

YIN, ROBERT K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*, London: Sage

YIN, ROBERT K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ZABALZA, M., (2004), A educação Infantil não é uma questão apenas pedagógica, mas social e económica, in *A página da Educação*, ano 13, junho, p: 15.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Regime de Autonomia Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro – Gestão do currículo na educação pré-escolar.

Despacho n.º13313/2003, de 8 de julho - define como modelo os agrupamentos de escolas verticais).

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro – Avaliação externa das escolas.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – Reorganização curricular do ensino básico.

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto – Define as condições necessárias à constituição e instalação dos agrupamentos de escolas do ensino básico.

Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de julho – Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio.

Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio – Gestão flexível do currículo

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio - Regime de Autonomia Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-lei n.º 147/97, de 11 de junho – Ordenamento Jurídico do Desenvolvimento e Expansão da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar.

Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho – Reordenamento da rede de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho - Orientações curriculares relativas à Educação Pré-Escolar.

Despacho 33/ME/91, de 8 de março – Aprova a tipologia dos estabelecimentos educativos atualmente em vigor

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio – Define o Regime de Direção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho Normativo 19/SERE/SEAM/90, de 6 de março (D.R., II Série, 15 de maio, p. 5º89)

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro – Ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei N.º 43/89, de 3 de fevereiro – Regime Jurídico de Autonomia dos Estabelecimentos

Despacho Conjunto 28/SERE/SEAM/88, 30 de junho – Reordenamento da Rede Escolar

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto – Planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

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

Decreto-lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro - Cria o tipo de escola preparatória e secundária C + S

Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro – Sistema Público de Educação Pré-Escolar

Lei n.º 5/73, de 25 de julho – Reforma Veiga Simão

PARECERES:

Parecer n.º 8/2008, do Conselho Nacional de Educação sobre *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Diário da República, 2.ª série – n.º 228 de 24 de novembro.

Parecer n.º 3/2000, do Conselho Nacional de Educação sobre a *Proposta de reorganização do Ensino Básico*. Diário da República II série n.º 180 de 5 de agosto.

Parecer n.º 1/94, do Conselho Nacional de Educação sobre a *Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 135 – II série de 14/06/1994.