



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**A ARTICULAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO BÁSICO NO ÂMBITO DA  
DISCIPLINA DE INGLÊS**

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação  
- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Marta Sofia de Almeida Fontes e Lima

Porto, Setembro de 2012



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**A ARTICULAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO BÁSICO NO ÂMBITO DA  
DISCIPLINA DE INGLÊS**

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação  
- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Marta Sofia de Almeida Fontes e Lima

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Joaquim Machado

Porto, Setembro de 2012

## **Agradecimentos**

Não posso deixar de referir e agradecer aos professores da componente curricular do mestrado que tiveram um papel importante e fundamental no meu desenvolvimento pessoal e profissional e, em particular, ao Professor Joaquim Machado que orientou este relatório reflexivo.

Agradeço também a colaboração direta ou indireta e o apoio de familiares, amigos e colegas que me ajudaram nesta importante fase da minha vida.

## Resumo

Este Relatório Reflexivo parte de uma experiência profissional de 18 anos, marcada por sucessivas reformas e mudanças profundas no sistema de ensino português e, conseqüentemente, na forma de se encarar o ensino, o processo de ensino/aprendizagem, a própria prática pedagógica.

Coincide com a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo, mais concretamente com o alargamento da escolaridade obrigatória a nove anos, novos programas das diferentes disciplinas e novo regime de avaliação dos alunos. Mais tarde, o novo regime de Autonomia e Gestão das Escolas e a Reorganização Curricular, tornaram-se marcos importantes ao nível da gestão das escolas e da reorganização da rede escolar, mas também do desenvolvimento do currículo nacional em contexto escolar e, posteriormente, de agrupamentos de escolas.

O alargamento da escolaridade obrigatória exige maior atenção aos momentos de transição dos alunos dentro do sistema de ensino. Tal aspeto coloca novos desafios à escola e aos docentes visando a continuidade dentro do mesmo sistema, implicando uma maior articulação entre os diferentes níveis de ensino e, conseqüentemente, um trabalho mais colaborativo entre os docentes. A Articulação Curricular vertical e horizontal, inter e intradisciplinar assume, agora, um papel primordial.

A nossa reflexão aborda a articulação curricular vertical e horizontal no âmbito da disciplina de Inglês. A articulação vertical faz-se agora também com o 1º ciclo uma vez que a oferta obrigatória da Língua Inglesa neste ciclo trouxe novos desafios aos docentes desta disciplina no ciclo seguinte. Para tal analisa-se um trabalho de articulação curricular no 1º ciclo realizado por um grupo de docentes do Pré-escolar e dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e do qual a autora fez parte.

No que concerne à articulação curricular horizontal, faz-se a análise de um Projeto Curricular de Turma de 5º ano procurando aferir como é feita a articulação da disciplina de Inglês com as outras áreas curriculares e não curriculares no mesmo ano de escolaridade. Aqui, ao conceito de articulação curricular surge associado o de interdisciplinaridade.

## Abstract

This Report has its starting point in my 18 years old professional experience full of political reforms, which led to deep changes in the way we see all the Education System and the teaching process itself.

We had the *Lei de Bases do Sistema Educativo*, which enlarged the mandatory school to nine years, new teaching programs and a new evaluation system for the students. Later the new School Administration Plan and the Curricula Reorganization became important data to schools' administration and national curricula development in school context and later on, in *school grouping* context.

The enlargement of the mandatory school creates a bigger difficulty to the students' transition between school cycles. Schools and teachers face new challenges aiming students' continuity within school system, and so needing a bigger articulation between different school levels and more teaching corporative work. Interdisciplinary and intradisciplinary Curricula Articulation, both vertical and horizontal has now the most important part.

Our reflection is about Curricula Articulation, both vertical and horizontal in the English course. The vertical articulation starts now in the first cycle once its offer is mandatory. As so the articulation work was made by a group of English teachers from the pre-scholar, first and second cycles. The author of this study was in this work group.

We analyze the horizontal articulation in the *Class Curricula Project (PCT)* in the 5<sup>th</sup> grade, trying to understand how the English course articulates with the other courses in students' curricula. Here we associate the Curricula Articulation Concept to the Interdisciplinary.

## INDICE

<b>Introdução</b>	1
<b>I – Percurso Profissional e Problemática</b>	3
<b>II – Currículo e Articulação</b>	10
1- Currículo	10
2- Desenvolvimento curricular	14
3- Continuidades e discontinuidades na transição	18
4- Articulação curricular	23
5- A integração dos saberes disciplinares	26
<b>III – Organização da Escola e Gestão Curricular</b>	28
1- Enquadramento legal e orientações para a ação	28
2- Rede Escolar e transição de estabelecimento	35
3- A coordenação do trabalho docente	36
4- A disciplina de inglês no ensino básico	39
<b>IV – A Articulação perspectivada a partir da disciplina de Inglês</b>	42
1- Articulação Curricular Vertical	42
2- Articulação Curricular Horizontal	46
<b>Conclusão</b>	55
<b>Bibliografia</b>	59
<b>Legislação</b>	
<b>Anexos</b>	
Anexo I – Gestão Pedagógica do 1º CEB – Proposta de articulação curricular	
Anexo II – Projeto Curricular de Turma	

## **Introdução**

Ao longo da vida pessoal e profissional de um docente várias são as mudanças que vão ocorrendo e influenciam uma prática diária. O dia-a-dia numa sala de aula sofre inúmeras influências externas e internas, todos os dias surgem novas condicionantes, novos fatores que vão influenciar a prática pedagógica. A reflexão sobre toda uma vida profissional influenciada por inúmeras reformas a diferentes níveis será a questão central deste trabalho.

Para melhor compreendermos o sistema de ensino português em que estamos inseridos, bem como os desafios que nos são diariamente colocados no seguimento da massificação do ensino, tomamos como ponto de partida a experiência profissional cujo início coincide com o alargamento da escolaridade obrigatória ao 3º ciclo e que sofreu, ao longo dos tempos, a influência direta de inúmeras reformas, desde administrativas a curriculares.

Neste sentido, num primeiro capítulo abordamos essa mesma experiência profissional fazemos referência aos principais normativos e decretos que regulariam o sistema no que concerne à gestão escolar, órgãos de gestão intermédia, avaliação de alunos e outros que nos parecem importantes para o enquadramento dessas mesmas práticas. Sempre presente está o tema aglutinador deste relatório reflexivo “Articulação Curricular no âmbito da disciplina de Inglês”.

Importa, no entanto, fazer uma análise do tema tendo em conta alguns quadros teóricos, nomeadamente conceitos como currículo, desenvolvimento curricular, articulação curricular ou interdisciplinaridade por um lado, a transição e elementos facilitadores da continuidade nos momentos da transição, por outro que serão abordados num segundo capítulo. Igualmente importante será o enquadramento legal português e as orientações para a ação docente analisados e propostos por alguns autores e a análise da rede escolar, bem como, a transição de estabelecimento dentro do sistema português. A coordenação do trabalho docente e análise do programa da disciplina de Inglês concluíram o enquadramento teórico da problemática proposta no capítulo III.

Num último capítulo fazemos dois tipos de reflexão considerados importantes para obter uma resposta à questão levantada e à problemática elaborada. Assim, numa primeira instância, a reflexão incidirá, através da análise de um documento elaborado em 2009 na disciplina de Inglês no 2º ciclo com a atividade de enriquecimento curricular Inglês no 1º

ciclo. Num segundo momento, a reflexão será sobre a Articulação Curricular Horizontal da disciplina de Inglês do 2º ciclo no âmbito do Projeto Curricular de uma turma de 5º ano. Para além dos documentos legais, dos documentos elaborados pelo conselho de turma, das atas do mesmo conselho e dos manuais escolares, importância relevante terá a própria experiência da autora desta reflexão como participante ativa em todo o processo e na elaboração dos diferentes documentos alvos da reflexão.

Concluimos o nosso relatório reflexivo, problematizando o seu impacto no nosso olhar sobre a docência e o próprio percurso profissional.

# I

## **Percurso Profissional e Problemática**

Decorria o ano de 1993, estávamos já no início de setembro e uma nova etapa começava. Após quatro anos de formação inicial, ingressava numa carreira marcada por constantes mudanças, reformas profundas, alterações de mentalidades e de culturas profissionais. Era uma época de mudanças.

A 14 de Outubro de 1986 tinha sido publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) que viria a reger toda a minha prática até aos dias de hoje. Entre outras normas, alargou a escolaridade obrigatória até aos 15 anos de idade e 9º ano de escolaridade dando, também, origem à criação das Escolas do Ensino Básico 2º e 3º Ciclos. Decorrendo, ainda, da Lei de Bases do Sistema Educativo, é publicado o Decreto-Lei n.º 43/89 que consagra a autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

Naquele longínquo mês de Setembro de 1993 sou, então colocada como professora contratada na Escola Preparatória do Marco de Canaveses. Tratava-se de uma escola preparatória visto que os primeiros alunos abrangidos pela Lei n.º 46/86 iriam frequentar o 7º ano de escolaridade e este estabelecimento de ensino alargava, agora, ao 3º ciclo. A gestão da escola ainda se regia pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro. O Conselho Pedagógico era constituído pelos delegados de cada grupo disciplinar e tinha a função de orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promovendo a cooperação entre todos os membros da escola.

Nos anos letivos seguintes, nomeadamente nos anos letivos de 1994/95, 1995/96, 1996/97 e 1997/98 fui colocada, ainda como professora contratada, em Escolas do Ensino Básico 2º e 3º Ciclo. A minha atividade profissional nas escolas básicas do 2º e 3º ciclo de Guilherme Stephen: Marinha Grande, de Matosinhos, da Maia e de Loureiro: Oliveira de Azeméis regia-se por pressupostos reunidos no Decreto-Lei n.º 43/89 que regulamentava a democraticidade na organização escolar e a participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da Escola (Artigo 3º, alínea c). Por outro lado, o artigo 9º proclamava a autonomia pedagógica do estabelecimento de ensino na gestão de currículos, programas e atividades educativas, nomeadamente através da coordenação e gestão da implementação dos programas curriculares definidos a nível nacional e na determinação de

componentes curriculares regionais e locais. Como professora de Inglês do 2º Ciclo, iniciava uma Língua Estrangeira, pertencia ao grupo disciplinar de Inglês 2º Ciclo (3º grupo) com quem reunia periodicamente para planificação das atividades letivas, organização de atividades e análise de alguns normativos, sobretudo relacionados com a avaliação dos alunos. Como lecionava várias turmas, fazia parte de vários conselhos de turma cujas reuniões se limitavam aos momentos de avaliação de final de período e de ano letivo. Como diretora de turma nos anos letivos 1996/97 e 1997/98, fazia parte, também, do Conselho de Diretores de Turma.

Em setembro de 1998 e como professora de Quadro de Zona Pedagógica do Porto, fiquei colocada na Escola EB 2/3 de Nevogilde em Lousada. Foi-me atribuído o cargo de Delegada da Disciplina de Inglês do 2º Ciclo com assento em Conselho Pedagógico. Aqui tive contato com uma realidade até então desconhecida. Tratava-se de um ano letivo de profundas mudanças pois entrava em vigor o Decreto-Lei n.º 115-A/98 que definia novo Regime de Autonomia e Gestão das escolas. Como elemento do Conselho Pedagógico, fiz parte do grupo de trabalho que elaborou o 1º Regulamento Interno da Escola aprovado pela Assembleia Constituinte a que presidi.

Surgem, agora e pela primeira vez, nos normativos legais referências a articulação curricular. No artigo 26º do referido Decreto-lei vêm estipuladas as competências do Conselho Pedagógico, sendo que a alínea h) refere como uma das competências deste Conselho definir os princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curriculares. Já o artigo 34º aponta para o facto de as Estruturas de Orientação Educativa visarem o reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional (ponto 2, alínea a). Já o artigo 35º é mais concreto em relação ao tema da articulação curricular, sendo que o ponto dois define que a articulação curricular nos 2º e 3º ciclos é assegurada por Departamentos Curriculares nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares. No caso concreto do Inglês do 2º Ciclo, por norma, integra o Departamento Curricular de Línguas em conjunto com as outras línguas estrangeiras (Francês e Espanhol) e Língua Portuguesa dos 2º e 3º Ciclos.

Refletindo sobre o rumo que levou a minha carreira profissional, penso que foi a partir do ano letivo de 1999/2000 que se deu início a uma enorme mudança. Foi nesse ano letivo que iniciou o meu mandato de Vice-Presidente do Conselho Executivo e Conselho Administrativo na Escola EB 2/3 de Nevogilde, Lousada. Igualmente coordenava a Estrutura de Orientação Educativa com assento em Conselho Pedagógico. Esta experiência

permitiu-me, não só, fazer parte dos órgãos de decisão e implementação na escola das novas reformas como, também, ser elemento fomentador dessas mesmas mudanças e avaliar as medidas adotadas.

Igualmente decisivo foi o ano letivo de 2000/2001 em que foi publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001, dando-se início à discussão e as tomadas de decisão sobre a Organização Curricular do Ensino Básico. No ponto 1 do artigo 2º, o Currículo Nacional é definido como o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico. Deve ter como primeiro princípio orientador a coerência e sequencialidade do Currículo. No que diz respeito à Língua Estrangeira, o artigo 7º possibilita a iniciação de uma Língua Estrangeira no 1º ciclo de acordo com os recursos disponíveis e com ênfase na sua expressão oral. Obrigatoriamente inicia-se uma Língua Estrangeira no 2º ciclo que se deve prolongar no 3º ciclo, o que permitiria o mínimo de 5 anos de ensino da Língua Estrangeira. O Currículo Nacional do Ensino Básico – Língua Estrangeira separa, portanto, o 1º Ciclo do Ensino Básico dos restantes ciclos tendo em conta os objetivos a atingir e o contexto em que a Língua é aprendida, dada a não obrigatoriedade da Língua Estrangeira no 1º ciclo. Este documento define, essencialmente, as competências gerais e a sua operacionalização nas Línguas Estrangeiras. Em relação ao 1º ciclo, apresenta alguns princípios orientadores que passam pela sensibilização dos alunos para a diversidade linguística e cultural e pelo saber agir e comunicar. Para os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico apresenta os saberes considerados necessários para se ser competente em Línguas e que passam pelo saber organizado, a expressão de uma entidade ou o saber-fazer. Define, ainda, os perfis de saída para o final de cada ciclo, bem como, os desempenhos esperados e os processos de aprendizagem necessários à realização desses percursos.

No ano letivo 2001/2002, a reorganização curricular trouxe mudanças na prática pedagógica, o recurso aos pares pedagógicos em áreas disciplinares até então caracterizadas por um ensino unipessoal, como era o caso da disciplina de Inglês, conduziu a uma maior abertura e visão da profissão e da prática letiva e a um trabalho mais cooperativo entre pares. Este é um ponto de viragem significativo: de aulas de 50 minutos, passa-se, agora, para blocos de 90 minutos (45+45 minutos), a carga horária de algumas disciplinas sofre redução e surgem as áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado e Área de Projeto lecionadas por um par pedagógico, e Formação Cívica).

No ano letivo 2002/2003 estive destacada na Escola EB 2/3 da Junqueira, Vila do Conde. Já nos anos letivos 2003/2004 e 2004/2005 estive destacada no sindicato SEPLEU

(Sindicato de Educadores e Professores Licenciados pelas ESEs e Universidades) o que permitiu o contato com uma realidade e uma visão mais focalizada da ocupação docente. Entretanto, nas escolas generalizava-se a implementação dos Agrupamentos Verticais de Escolas, dando cumprimento ao estipulado no Artigo 5º do Decreto-Lei n.º 115-A/98 que define Agrupamento de Escolas como uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão e que visa favorecer um percurso sequencial e articulado. Em termos administrativos estes agrupamentos incluíam os três ciclos do ensino básico e a Educação Infantil, todos com assento em Conselho Pedagógico. Fisicamente continuava a haver estabelecimentos para 1º ciclo e Jardim Infantil e outros para os 2º e 3º ciclos. A articulação entre os diferentes ciclos centrava-se sobretudo no Conselho Pedagógico, nos conselhos de docentes de 1º ciclo e nos departamentos curriculares nos 2º e 3º ciclos. Concretamente em relação à Língua Estrangeira – Inglês, esta disciplina era apenas lecionada nos 2º e 3º ciclos e a articulação entre os dois ciclos era feita ao nível do Departamento Curricular. O meu primeiro contato com esta realidade deu-se no ano letivo 2005/2006 na Escola EB 2/3 da Senhora da Hora, sede do Agrupamento com o mesmo nome.

Em 2006 foi publicado o Despacho n.º 12591/2006 que implementava o ensino generalizado do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do Ensino Básico. Apesar de ser de oferta obrigatória, a sua frequência era facultativa. Tratou-se de um marco de viragem no ensino do Inglês. Este despacho entrou em vigor no ano letivo 2006/2007 ano em que fiquei colocada na Escola EB 2/3 Manoel de Oliveira onde lecionei até ao ano letivo 2008/2009. Em 2008 o Despacho n.º 14460/2008 generalizou o ensino de Inglês a todo o 1º ciclo. Como determina o ponto 10 do referido despacho, “Os Planos de atividades dos agrupamentos de escolas incluem, obrigatoriamente para todo o 1º ciclo como atividade de enriquecimento curricular as seguintes: a) Apoio ao Estudo; b) Ensino do Inglês.” No entanto, a sua frequência continua a não ser obrigatória e, no caso do Ensino de Inglês, este é lecionado por professores não vinculados ao agrupamento de escolas mas contratados pelas ou em parceria com as Câmaras Municipais.

Igualmente importante no ano letivo de 2008/2009 foi a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008. Concretamente no que diz respeito à constituição de agrupamentos de escolas e articulação entre os diferentes ciclos, no ponto 2 do artigo 6º, determina que a constituição de agrupamentos de escolas deve obedecer a critérios como construção de percursos escolares integrados e a articulação curricular entre níveis e ciclos

educativos. Por outro lado, o ponto 1 do artigo 43º defende que a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas procurando adequar o currículo às necessidades dos alunos e devem ser asseguradas por Departamentos Curriculares. Começa a surgir nos documentos normativos a referência à necessidade de articular entre os diferentes ciclos e graus de ensino em diferentes áreas, na prática surgem também os momentos específicos em que esta articulação é posta em prática. Exemplo disso foi o trabalho realizado no final do ano letivo que abrangeu professores dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico de diferentes áreas como Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Educação Musical e Educação Física. Fiz parte do grupo que realizou este trabalho como representante da disciplina de Inglês do 2º ciclo, tendo articulado com a professora que lecionava a Atividade Extra Curricular de Inglês numa das Escolas do 1º Ciclo do Agrupamento e elaborado um relatório final reflexivo em conjunto com Educação Musical e Educação Física.

Nos anos letivos 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012 tenho lecionado na Escola EB 2/3 Francisco Torrinha. No decorrer do ano letivo transato, os grupos de Inglês do 2º e 3º ciclo, por iniciativa própria, reuniram para analisar os resultados dos Testes Diagnósticos de Inglês. O teste diagnóstico de 5º ano a aplicar em Setembro de 2011 foi elaborado em colaboração com os professores de Inglês do 1º ciclo. Foram momentos importantes para a troca de experiências no sentido de colmatar as maiores dificuldades dos alunos quando transitam de um ciclo para outro.

Neste ano letivo entrou em vigor a Reorganização Curricular definida em Decreto-Lei n.º 18/2011 que veio revogar o Decreto-Lei n.º 6/2001. Na prática, aumentou a carga horária de Língua Portuguesa e Matemática, diminui a carga horária de Inglês nos 5º e 6º anos (caso concreto da escola onde leciono) e desapareceu a Área Curricular não Disciplinar de Área de Projeto. Continua a haver a Atividade Extra Curricular de Inglês do 1º ciclo a cargo de entidades externas ao agrupamento.

A questão da transição dos alunos entre ciclos, bem como, a articulação entre eles por forma a tornar essa transição o menos problemática possível, foi sempre uma preocupação minha enquanto docente. O facto de lecionar um ciclo intermédio, como é o caso do 2º ciclo e as diferenças existentes entre este e o ciclo anterior no que diz respeito à organização escolar e pedagógica, bem como à cultura escolar e docente, são temas da minha reflexão periódica e sistemática.

Neste sentido, proponho-me fazer uma reflexão mais cuidada, teoricamente fundamentada, com vista a melhor compreender toda a orgânica envolvida na transição do 1º para o 2º ciclo, nomeadamente no âmbito da disciplina de Inglês que leciono. Pretendo, portanto, responder à questão: **Como é posta em prática a articulação da disciplina de Inglês do 5º ano com a mesma disciplina no 1º ciclo e com as outras disciplinas do mesmo ano de escolaridade?** Acima de tudo, e através da análise de documentos escritos, através da participação ativa na elaboração dos mesmos e da prática docente, pretende-se saber se é feita e como é levada a cabo a articulação curricular vertical de Inglês no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico por um lado, e por outro lado, a articulação horizontal de Inglês no 5º ano de escolaridade.

Assim, no caso da articulação vertical, será analisado um documento (v. anexo I) elaborado em Junho de 2009 e intitulado: “Gestão Pedagógica do 1º CEB – Proposta de articulação curricular” mais concretamente a 3ª modalidade: 1º Ciclo/2º Ciclo – Atividades Extracurriculares. Fiz parte do grupo de trabalho que elaborou o referido relatório em representação do grupo disciplinar de Inglês do 2º Ciclo. Esta análise permitir-nos-á aferir se a articulação vertical no âmbito da disciplina de Inglês e no que concerne à articulação entre o 1º e 2º ciclo, é possível, quais os fatores facilitadores ou não dessa cooperação entre docentes de diferentes ciclos.

No que concerne à articulação curricular horizontal, será analisado o Projeto Curricular de Turma do 5º E para o ano letivo 2010/2011 (v. anexo II), bem como, as atas do Conselho de Turma, sumários da turma, cumprimento de planificações periódicas e manual de Inglês adotado. De realçar que fazia parte deste Conselho de Turma enquanto docente de Língua Estrangeira – Inglês e acumulava o cargo de Diretora de Turma, pelo que à análise documental se juntará a experiência proveniente do papel preponderante de Diretora de Turma na elaboração dos documentos supracitados. A escolha recaiu sobre uma turma de 5º ano uma vez que seria possível analisar a possibilidade de articulação com o ciclo imediatamente anterior e a articulação da disciplina de Inglês com as outras disciplinas que fazem parte do currículo nacional para este ano de escolaridade. O facto de desempenhar o cargo de Diretora desta Turma, permitia um melhor conhecimento do próprio grupo/turma e do grupo de docentes, as características inerentes a estes dois grupos e uma participação mais ativa não só na elaboração dos documentos mas, também, na coordenação dos docentes e outros membros da comunidade educativa implicados na conceção, desenvolvimento e avaliação dos documentos em análise.

Desde 1993, ano em que iniciei a minha atividade docente, o nosso sistema de ensino tem sofrido alterações profundas, foram implementadas uma série de reformas, ou seja, mudanças radicais em grande escala como resultado de opções políticas e com carácter imperativo, que alteraram todo o sistema e toda uma prática pedagógica, apesar dessas reformas curriculares que corporizam projetos de ação e concepções curriculares, tanto poderem acentuar a mudança como a continuidade curricular.

Após uma reflexão cuidada sobre o meu trajeto profissional, estas alterações tornaram-se evidentes e careciam de uma reflexão mais cuidada, baseada inclusive, em alguns estudos teóricos que ajudariam a compreender a realidade vivida nas nossas escolas, dentro das nossas salas de aula.

Como professora de Inglês do 2º ciclo, início do estudo de uma Língua Estrangeira cuja importância no mundo global em que vivemos se torna cada vez maior, sempre senti a necessidade de colaborar com outros professores da mesma área ou de outras, do mesmo nível de ensino ou de outros. Tratava-se de algo enraizado na minha prática diária através da troca de materiais didáticos, no diálogo sobre formas de ação e de motivação dos alunos, possíveis atividades a desenvolver com os alunos e para os alunos, afinal o nosso grande centro de ação.

Enquanto Diretora de Turma, cargo que desempenhei várias vezes, sobretudo no 5º e 6º anos, a integração dos alunos num novo espaço físico, com um funcionamento e organização totalmente distintos, com um elevado número de disciplinas até então desconhecidas e com um controlo dos alunos distinto até ao então experimentado por estes, foram preocupações que senti e problemas com os quais tentei lidar da melhor forma que me foi possível mas instintiva.

Estas duas preocupações sempre estiveram bem presentes pelo que considerei pertinente o aprofundamento do estudo sobre esta temática, bem como uma análise mais cuidada e profunda das práticas levadas a cabo neste âmbito.

## II

### **Currículo e Articulação**

Numa primeira parte, farei uma abordagem breve ao conceito de currículo, diferentes perspectivas e teorias do currículo, bem como tipos de currículo. Trata-se de um conceito base para toda a compreensão do desenvolvimento curricular abordado num segundo capítulo.

Depois abordarei a problemática da transição entre níveis de ensino, dando ênfase às continuidades e descontinuidades na transição, desde os fatores facilitadores dessa mesma transição, a gradualidade e graduação progressiva no ensino ou a continuidade curricular.

Num terceiro momento, avançaremos para o cerne da questão, ou seja, o conceito de articulação curricular e tipos de articulação curricular. Tentaremos, ainda, definir o conceito de interdisciplinaridade.

#### **1. Currículo**

Para melhor compreendermos a problemática da transição no sistema de ensino e a importância da articulação curricular entre os diferentes níveis de ensino ou dentro do mesmo nível será relevante debruçarmo-nos sobre o conceito de currículo e, posteriormente, de desenvolvimento curricular.

O termo “currículo” tem origem na palavra latina “*currere*” que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir durante um espaço de tempo. No Século XVII nos países anglo-saxónicos, o termo era utilizado para definir uma pista circular de atletismo ou pista de percurso para carros de corridas de cavalos.

Recorrendo à definição de currículo apresentada por Pacheco, Elsa Barbosa (2010) equipara este conceito à prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas. Numa perspectiva mais tradicional, o currículo é o programa, ou seja, elenco e sequência de matérias ou disciplinas. Num outro ponto de vista, este conceito vai mais além dos programas das diferentes disciplinas, das planificações e passa a incluir, também, os saberes, as atitudes, as crenças, os valores e as características de cada contexto específico em que se desenvolve o currículo. Engloba, inclusive, as tomadas de decisão ao nível das estruturas políticas e ao nível das estruturas escolares. Nesta perspectiva, podemos

considerar o currículo como uma realidade dinâmica, em constante atualização, o que pressupõe uma filosofia, um conjunto de pressupostos culturais e ideológicos que estão por trás, não só da sua elaboração, como da sua concretização. Como Carvalho refere. Currículo é o “elo de ligação entre aquilo que se pretende para a escola e aquilo que acontece no dia-a-dia da sala de aula, nomeadamente no domínio das aprendizagens que os alunos concretizam ou não.” (2010, p. 24)

Quando ligado ao ensino, o termo currículo constrói-se tendo sempre em vista três questões pertinentes: **Para quê?**, ou seja, os seus objetivos; **Como?**, obedecendo a uma trajetória dinâmica; **Onde?**, aplicando-se a uma determinada situação real. Na mesma linha de pensamento, Madalena Fontoura (2000) refere que o Currículo se constrói tendo em conta a sociedade, o sujeito em processo de aprendizagem e o universo de conhecimento ou cultura. Currículo deve ser, portanto, um projeto que atenda às características e necessidades dos alunos e não deixe de ter em conta as sensibilidades de cariz regional e local. Neste sentido, considera existirem três tipos de currículo: o currículo formal que diz respeito às atividades da aula; o currículo informal, ou seja, as atividades extracurriculares; o currículo oculto que, parafraseando Ribeiro, a autora considera ser um

conjunto de práticas educativas e processos pedagógicos que veiculam aprendizagens diferentes das consignadas pelos objetos do currículo formal e “abrangem” a aquisição de valores, socialização, manutenção da estrutura de classes sociais e fomento de atitudes de conformismo. (Fontoura, 2000, p. 250)

Sacristan (1996) também aborda este conceito de Currículo Oculto que surge por trás da realidade aparente e que se deve a tudo o que rodeia a prática e escapa às ações intencionais dos professores. Ferreira (2001) menciona o facto de podermos questionar o que é o currículo e obtermos respostas diferentes consoante estamos a falar do currículo prescrito para ser implementado na sala de aula ou do currículo efetivamente implementado.

Barbosa (2010) aborda três diferentes perspetivas do Currículo: numa perspetiva técnica, o currículo tem como objetivos a eficácia, a eficiência e o produto e é entendido como uma resposta a determinadas necessidades, é visto como um meio de resolver problemas existentes e de conseguir resultados; numa perspetiva teórica, o currículo aparece estreitamente ligado à investigação; uma perspetiva de cariz político visa a

intervenção social e ideológica e resulta de uma posição crítica perante os contextos onde atua.

Já Pacheco (2003) apresenta-nos algumas Teorias Curriculares que importa agora referir e aprofundar. Temos por um lado a Teoria Curricular Técnica defendida por Bobbit e que nos apresenta o conceito de currículo como uma realidade objetiva, tendo como base uma “engenharia de educação”, ou seja, o terreno dos especialistas. Tyler consolida a noção de currículo como uma técnica conceptualizada numa teoria da instrução, ou seja, uma teoria do controlo dos comportamentos cognitivos. Trata-se de um modelo fechado com base em conceções funcionalistas e estruturalistas, reforçando a definição de currículo como,

programa definido em termos nacionais e implementado de modo estandardizado em todas as regiões e escolas, de modo a salvaguardar a legitimidade normativa e a racionalidade técnica no processo de desenvolvimento curricular. (Pacheco, 2003, p. 3)

As decisões curriculares são, portanto, tomadas numa lógica do especialista que atua junto da administração central e pela natureza jurídica do normativo. O estado assume um papel ativo na construção e regulação dos currículos não dando espaço para decisões curriculares de professores e alunos, a escola é vista como o centro de transmissão de conhecimentos.

Já nos anos 70 e 80 do século XX, surge o conceito de currículo como artefacto social, cultural e político. Trata-se de uma prática de significados que revela o poder, a diversidade e a identidade que existe em cada projeto curricular. O currículo é uma intenção e uma realidade que ocorrem num determinado contexto e são o resultado de tomadas de decisão em vários contextos, numa perspetiva dinâmica e processual. Trata-se de uma perspetiva do currículo como

um território organizado, através de normativos, de orientações, de interesses profissionais e de interesses de aprendizagem, na base de pressupostos da globalidade da ação educativa, da flexibilidade curricular e da integração das atividades educativas. (Pacheco, 2003, p. 6)

Barbosa (2010) refere, ainda, a Teoria Construtivista que defende as escolas inclusivas e em que o currículo é visto como o processo. Trata-se, portanto, de uma noção

da escola baseada em projetos, pressupondo atualizações constantes. Surge o conceito de escola aprendente ou curricularmente inteligente em que o currículo é centrado no aluno, pressupõe pedagogia diferenciada e articulação inter e intra ciclos, bem como a transversalidade do currículo, o trabalho colaborativo e a autonomia dos agentes educativos. Nesta perspectiva surgem os conceitos de Democratização do Ensino e Negociação Educativa.

Por último, torna-se pertinente referir um conceito mais restrito como o Currículo Nacional, visto como um conjunto das aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, atitudes e valores a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino básico. Braz (2009) defende, inclusive, que num quadro de uma autonomia relativa, a escola tem de saber gerir e integrar as orientações políticas nacionais de modo a garantir alguma coerência ao desenvolvimento do currículo nacional. São os gestores escolares e os professores que gerem estas políticas no seio das escolas, através do Projeto Educativo e dinamizam processos de gestão articulada num quadro de uma maior flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos em que os professores trabalham.

Considerando que o currículo configura uma espécie de território em que ocorrem disputas culturais, entre diferentes significados do mundo, da sociedade e do indivíduo, começamos por considerar que a profusão de identidades sociais tem renovado o panorama social contemporâneo, fenómeno que obriga a repensar os currículos à luz de uma orientação multicultural que, em última análise, “se proponha a superar o monoculturalismo e o daltonismo cultural (Stoer e Cortesão,1999) que têm caracterizado nossos currículos.” (Braz, 2009, p. 24).

Podemos mesmo ir mais longe ao aceitar que a diferença cultural e o poder estão intimamente ligados e rejeitar o chamado “multiculturalismo benigno”. Tal perspectiva restringir-se-ia a identificar as diferenças e a estimular o respeito, a tolerância e a convivência entre elas. Não incluindo, no seu horizonte, o propósito de desestabilizar as relações de poder envolvidas nas situações em que as diferenças coexistem. O esforço por examiná-las e questioná-las caracterizaria o que é apelidado de “multiculturalismo crítico” (Moreira, 2002).

O professor, ao adotar uma atitude multicultural na prática pedagógica é sensível à heterogeneidade, ao arco-íris de culturas que tem nas mãos, quando trabalha com os seus alunos. Verifica-se, conseqüentemente, um aproveitamento da riqueza implicada na

diversidade de símbolos, significados, padrões de interpretação e manifestações que se acham presentes na sociedade e nas escolas.

Por outro lado, seria redutor pensarmos que constituiriam soluções para o problema a inclusão de novas disciplinas relacionadas com grupos culturais ou com problemas específicos; a mera substituição de saberes e valores dos grupos dominantes pelos saberes e valores dos grupos oprimidos; ou o que, com muita ênfase, McCarthy (1998) designa de «enfoque Robin Hood» na reforma curricular: roubar a um para dar a outro. Na verdade, seria ingênuo pensar que a mera introdução da História da China ou de Cabo Verde, no currículo nacional, resolveria os problemas de integração dos alunos chineses ou cabo-verdianos nas nossas escolas e na nossa sociedade.

Consequentemente, segundo o autor, impõe-se que, a nova postura e novos objetivos informem os conteúdos selecionados em todas as áreas do conhecimento (...) que se reformule o conhecimento escolar de modo a favorecer a afirmação das identidades e dos pontos de vista dos grupos minoritários. (1998, p. 24-25).

Contudo, sobre este eixo da questão, mais que centrar-se na reformulação do conhecimento escolar, o currículo deve refletir, nas suas diferentes áreas disciplinares, uma espécie de meta conhecimento ligado com a matriz de compreensão intercultural. Aos alunos deve ser colocado o desafio cognitivo de compreensão do «Outro», seja ele o colega de carteira, o vizinho da casa ao lado, ou o habitante da terra mais longínqua. Esta matriz assenta na ideia basilar de que as culturas não existem, existem sim homens portadores de cultura (Bastide, 1987). Assim, o centro desse desafio metacognitivo deve ser plasmado no currículo e, sobretudo, nas experiências de aprendizagem que, por sua vez, são construtoras de competências específicas de cada área disciplinar e, em última instância, de competências gerais relativas ao ciclo de ensino a que o currículo se destina (Perrenoud, 2000; Hargreaves, 2002).

## **2. Desenvolvimento curricular**

Importa agora aprofundarmos o conceito de Desenvolvimento Curricular que consideramos essencial na compreensão da problemática da articulação curricular. Devemos ter em conta o conceito de educação como um processo contínuo e progressivo de construção individual e coletiva, conscientemente assumido e realizado em interação com o meio físico e cultural, tendo em vista o desenvolvimento integral de cada indivíduo

e a sua integração social. Ferreira (2001) refere mesmo que a problemática dos objetivos da educação pode ser objeto de análise ao nível “macro”, ou seja, os quadros socioculturais e político-administrativos em que ganham sentido os sistemas escolares e os seus currículos; e ao nível “micro” como é o contexto de sala de aula e o currículo que nela se desenvolve; ou mesmo a nível “meso”, quer dizer, ao nível da escola.

Carvalho (2010) acrescenta o conceito de Gestão do currículo, do desenvolvimento curricular ou mesmo da articulação curricular. Assim, deve ser visto como o processo de tomada de decisões orientado para determinadas finalidades que se pretendem atingir. Trata-se de um processo estruturado que congrega diferentes dimensões como a análise ou ponderação, a tomada de decisões, a concretização e a avaliação dos resultados com vista a influenciar a continuidade ou o abandono das decisões tomadas. No campo da educação e na construção do currículo e seu desenvolvimento, as decisões tomadas devem implicar, sempre e de forma articulada, todos os atores interessados no processo, desde os alunos, professores, pais e o meio em que a escola está envolvida.

Assim, propõe-se que o trabalho curricular articule a pluralidade cultural e de identidades presentes no contexto da sala de aula, onde se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. Paralelamente aconselha-se docentes e alunos a promoverem uma reflexão sobre a inserção das suas identidades sociais, num quadro mais amplo, analisando as desigualdades, os silêncios e as exclusões.

A atitude reflexiva proposta relativamente aos alunos só será possível se eles apresentarem competências de análise que se centrem num conceito fundamental que é o da relação interlocutiva. Este pressuposto implica dois pilares matriciais: as competências ligadas à comunicação e o fator reciprocidade. Explicitando, todos os homens são portadores de cultura, imaginemos que cada homem, cada aluno é portador de uma mochila (leia-se cultura), o que este homem ou aluno carregam é importante, mas a mochila não é o homem, pode condicioná-lo, mas não diz tudo acerca de si. A relação é estabelecida entre a pessoa humana, logo o importante é a relação interlocutiva (Jacques, 1989) entre duas ou mais entidades portadoras de identidade (Carvalho, 2000).

Pacheco (2001) define Desenvolvimento Curricular como o processo de construção do currículo, a sua conceção, implementação e avaliação. Neste sentido, a elaboração do currículo, as práticas curriculares e a posterior reflexão sobre essas mesmas práticas que dará origem a possíveis transformações na (re)elaboração curricular, são ações que acontecem gradualmente e em conformidade com o termo desenvolvimento, remetendo-

nos para algo processual e inacabado que admite reformulações ao longo do percurso, numa lógica de projeto. (Barbosa, 2010)

Já para Carvalho (2010), desenvolvimento curricular engloba as diferentes fases do desenvolvimento do currículo real ou realizado. Estrutura-se a partir de um projeto socioeducativo de âmbito nacional e culmina na conceção, implementação e avaliação dos projetos educativos e curriculares em cada escola/agrupamento. É um processo que envolve diferentes momentos desde o planeamento à avaliação, passando pela realização, é desenvolvido em várias fases, em distintos contextos e com intervenção de vários atores. Implica um processo de conceção da ação pedagógica que ocorre nos diversos âmbitos de decisão e que depende do contexto, dos recursos e das limitações existentes.

Barbosa (2010) aborda, ainda, os nove princípios que devem orientar o bom desenvolvimento curricular, enumerados por Zabalza em 1989. Neste sentido, o princípio da realidade visa o contexto real em que se desenvolve; o princípio da racionalidade diz respeito ao fundamento das práticas com base nos objetivos propostos; as decisões tomadas com base na opinião dos diferentes intervenientes definem o princípio da sociabilidade; por outro lado, surge-nos o princípio da publicidade uma vez que a educação deve ser algo público, explícito, passível de ser criticado e reformulado; deve estar presente o princípio da intencionalidade em que são admitidas reformulações com vista a atingir os objetivos inicialmente delineados; já o princípio da organização e sistematicidade surge no sentido em que o desenvolvimento curricular deve obedecer a critérios de operacionalidade e funcionalidade; o princípio da seletividade surge no âmbito da necessidade de os objetivos serem selecionados de acordo com os interesses da escola; o princípio da decisionalidade diz respeito ao facto de todos os intervenientes deverem tomar decisões, desde as autoridades regionais, centrais ou professores; por último, surge o princípio da hipoteticidade que diz respeito ao facto de todas as decisões tomadas o serem de natureza dialética, não obedecendo a critérios absolutos.

Destaque-se a importância do diálogo como elemento delineador de uma prática curricular centrada na diferença, na justiça social e na construção de um projeto utópico. Na verdade, o diálogo é perspectivado tendo como centro a relação estabelecida entre os professores e os alunos, porém, o centro deverá ser a diversidade dinâmica. Mas, quando se fala em diálogo entre professor e aluno, encobrem-se as suas múltiplas e contraditórias posições de sujeito, impossíveis de serem integradas nessas identidades mestras. Torna-se necessário admitir a presença dentro da sala de aula, de relações de poder entre diferentes

classes sociais, raça e género de estudantes e professores. A sala de aula não se revela, portanto, ambiente necessariamente seguro e propício à ocorrência do diálogo e ao desenvolvimento de relações democráticas.

Parece-nos importante para melhor definir esta problemática, examiná-la no âmbito da teoria dos campos de Bourdieu (1987), nomeadamente através do conceito de capital simbólico. Para este autor, é preciso perceber o espaço social como estruturado pela existência de campos concebidos como «mercados», onde se confrontam «capitais» específicos. Todo o indivíduo possui um determinado capital económico (bens materiais, rendimentos...), um determinado capital cultural (bens culturais, títulos escolares...), mas também um determinado capital simbólico. Este último reveste-se de particular importância pois trata-se de um capital de honra e de prestígio, que assegura o poder graças a uma mais-valia simbólica. Com efeito, todo o capital (económico, cultural ou social) só pode existir realmente, se for reconhecido, legitimado. Este trabalho de legitimação exige um capital específico, o capital simbólico, que permite legitimar o arbitrário das relações dissimétricas no quadro de um campo. Por outras palavras, convertendo uma espécie qualquer de capital em capital simbólico garante-se o aumento de crédito. O que permite dominar o capital social. Ora, sabemos que as estratégias utilizadas para acumular tal capital, pressupõem um processo de aprendizagem de incorporação das estruturas sociais e que este se enraíza na primeira educação através dos jogos, dos intercâmbios e das práticas rituais.

Tomar consciência da forma como os mecanismos de aquisição de capital simbólico são acionados, permitiria compreender melhor as vicissitudes que se impõem no campo social. Porque, salienta Bourdieu, se o capital simbólico é «reconhecido», ele é também «desconhecido», isto é, os mecanismos do seu controlo são ocultados aos olhos dos atores sociais, o que lhe permite adquirir um poder acrescido. A teoria dos capitais e a função específica do capital simbólico permitem compreender melhor os fenómenos de prestígio e de dominação que estruturam o espaço social e, desde logo, os fenómenos de estratificação social daí resultantes.

Apelando ao posicionamento de Laclau e Mouffe (1987) face a esta problemática, ganha força a ideia da convergência entre diferentes vozes e lutas, promovendo desafios no âmbito do currículo e, em última análise, alcançando por essa via a democracia radical. É clara a influência do pensamento de Paulo Freire, relativamente ao alicerce ideológico que se aponta.

Sugere-se então a orientação do currículo no sentido da construção de uma identidade nacional que permita uma visão ampliada de “pertencimento” nacional e uma noção de cidadania transnacional.

Apoiando-nos na teoria de Giroux (1996), propomos uma concepção de identidade nacional renovada que englobe os aspetos progressistas do nacionalismo, bem como uma teoria de democracia que defenda os direitos humanos para todos os grupos, independentemente das suas identidades culturais.

Além disso, fazem emergir a ideia do cruzamento de fronteiras, de diáspora para que se reconheçam os trânsitos, as dispersões, os fluxos e as formações que se produzem no âmbito global. Assim, verificar-se-ia a interação do local, do nacional e do global, que resultaria, em última instância, em novas formas de cidadania. Concomitantemente assistir-se-ia à expansão da solidariedade e da democracia além-fronteiras nacionais.

Esta complexa problemática deveria promover a reflexão de todas as partes envolvidas no processo educativo. Essas reflexões deveriam subsidiar o processo de construção de uma identidade nacional inclusiva, capaz de se movimentar no mundo crescentemente multicêntrico, internacional e transnacional. Consequentemente concluímos que, com este espírito, muitos desafios se colocariam no domínio do currículo, pois as questões e as reflexões que se iriam produzir estimulariam a formulação de propostas alternativas, que possam ser vistas como utópicas em todos os lugares, menos onde forem desenvolvidas.

Hargreaves (1994) defende, também, a criação de relações colegiais produtivas e de apoio entre os professores como sendo um pré-requisito para um desenvolvimento curricular eficaz e fundado no estabelecimento de ensino. Considera, ainda, que sob muitos aspetos de vista, a colaboração e a colegialidade ligam o desenvolvimento dos professores e o desenvolvimento curricular. Vai mais longe ainda, ao afirmar que o fracasso de muitas iniciativas de desenvolvimento curricular pode ser atribuído, pelo menos em parte, à incapacidade para se construir e manter relações de trabalho colegiais que são essenciais ao seu sucesso.

### **3. Continuidades e descontinuidades na transição**

Segundo Gimeno Sacristan (1996), a transição curricular assinala o momento e os processos que se desencadearam quando se rompeu a continuidade do sistema educativo ou

a experiência dos alunos perante uma mudança de contexto escolar, nível de ensino, de curso, de professores, de currículo ou de estilo pedagógico. Joaquim Machado (2007) define a transição entre ciclos como um processo de mudança entre ambiente educativos com culturas e exigências específicas. Este autor sugere, ainda, estarmos perante transformações e processos de adaptação pessoal com consequências positivas ou negativas no desenvolvimento educativo. Assim, o conceito de transição aparece associado a momentos críticos, descontinuidades ou saltos na trajetória de um indivíduo.

Como refere Barbosa (2010) no seu estudo exploratório dedicado à Articulação Curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de Inglês, “Transitar significa entrar numa nova etapa o que indica crescimento, evolução” (p. 81). A mesma autora realça o facto de, “Mudar implica adaptar-se a novas realidades; implica transformações, repensar práticas e hábitos, pode implicar, de certa forma, algum sofrimento” (p. 12)

Pedro Abrantes (2005) aborda cinco possíveis dimensões da transição.

- 1) A dimensão institucional, ou seja, a transição entre regimes curriculares e pedagógicos com os seus objetivos, conteúdos e metodologias próprios; transição entre diferentes etapas cada uma delas sujeitas a regulamentação oficial específica, distintas modalidades de formação de professores, assim como, formas de organização e de ação com tradições diferenciadas.
- 2) A dimensão organizacional refere-se a uma mudança no espaço-tempo.
- 3) A dimensão comunitária diz respeito à mudança de ciclo acompanhada de mudança de estabelecimento de ensino o que implica uma transformação das redes de sociabilidade dos alunos.
- 4) A dimensão estatutária reporta para a transição entre estatutos sociais também associada à emancipação dos alunos.
- 5) A dimensão biográfica diz respeito à posição ocupada pelo indivíduo dentro dos grupos e redes sociais que se formam.

Segundo Ana Martins (2010), a transição de ciclos envolve estratégias que passam não apenas pela valorização das aquisições feitas pelo aluno no ciclo anterior como a possibilidade de conseguir mobilizar ou transferir saberes que, em resultado da aprendizagem dinâmica, continuam a ser significativos no ciclo seguinte. Com o alargamento da escolaridade obrigatória, o que antes era uma transição para uma minoria, alcançando um valor bastante significativo na vida dessas pessoas porque implicava passar para um estado mais elitista, torna-se, agora, algo que faz parte da vida escolar de muitos

mais alunos. Assim sendo, a transição universal esbate no mínimo, o cariz seletivo e ritual tornando o processo algo mais usual.

Barbosa (2010) aponta dois grandes fatores facilitadores da transição. Assim, temos por um lado os fatores internos, nomeadamente, os alunos e suas motivações, a autoestima, ou seja, o conceito que o aluno tem de si próprio e a resistência dos alunos entendida como a capacidade do indivíduo de ultrapassar as dificuldades, saindo fortalecido delas. Por outro lado, deve-se considerar os fatores externos, designadamente, a escola em relação com os Encarregados de Educação, as relações com os pares e a família.

Sacristan (1996) defende que as transições dentro do sistema de ensino devem seguir os princípios da graduação progressiva em que a ordem no processo de ensino/aprendizagem assegure aos alunos uma construção ordenada da aprendizagem, em que os antigos elementos ligam-se aos seguintes numa sequência gradual. Defende, ainda, este autor, serem a continuidade e gradualidade no processo condições primordiais para adequar o aprendido ao desenvolvimento psicológico e cognitivo dos alunos seguindo o princípio da *graduação progressiva* da educação, da experiência da maturação e da aprendizagem, de acordo com os modelos evolutivos que explicam o desenvolvimento pessoal. Nesta linha, surge-nos o conceito de currículo espiralado de Bruner que defende que tudo pode ser trabalhado e estimulado junto de crianças de qualquer idade desde que os desafios apresentados o sejam de forma adequada ao desenvolvimento da criança. Gabriela Portugal (2008) refere que toda a escolaridade deverá ser norteada pelos mesmos objetivos de desenvolvimento de outras etapas escolares, curricularmente articuladas com os ciclos escolares anteriores e posteriores.

Outros fatores importantes serão, por outro lado, a continuidade e coerência nas exigências aos alunos, bem como a continuidade de ambientes, de exigências, de normas e de estilos e a coerência do ensino e do processo de ensino/aprendizagem na persecução das mesmas metas. Sacristan (1996) vai um pouco mais longe referindo que a continuidade e coerência entre as partes que se foram agregando progressivamente, deve ser uma meta, um objetivo e não um ponto de partida. Considera, ainda, que as descontinuidades educativas no sistema são naturais porque as suas componentes obedecem a lógicas não coincidentes.

No que diz respeito, ainda, ao conceito de continuidade, Maria do Céu Roldão (2009) defende que esta continuidade no percurso escolar deve ser vista como um fator facilitador da apropriação das aprendizagens pretendidas e comporta um conjunto de dimensões que

passam pelas dimensões curriculares, organizativas e vivenciais. Por sua vez, Alarcão (2009) refere a coerência e sequencialidade educativas como elementos base do desenvolvimento gradual, harmonioso e integrado das competências desejadas e possíveis.

Transitar, sem sobressaltos, nas diferentes fases e níveis de ensino, é condição inerente ao êxito escolar, segundo Sacristan (1996). Se estas transições forem traumáticas para apenas um aluno, significa que não possuem gradualidade ao nível individual. Se a transição se torna uma experiência traumática para um grupo de alunos, tal deve-se ao facto da planificação escolar estar, globalmente, descoordenada e faltarem sequencialidade e gradualidade no sistema de ensino. O mesmo autor defende, ainda, existirem três fatores de descontinuidade do currículo: a organização dos centros escolares ou escolas, a sequencialidade lógica dos conteúdos e o plano psicológico dos alunos.

A passagem de um ciclo de ensino para outro dentro da escolaridade pressupõe um certo grau de desconhecimento sobre o futuro e sobre os desafios com que os alunos se deparam o que se pode traduzir em desconcerto e ansiedade por parte de alguns alunos uma vez que, como refere Abrantes (2008), a mudança de contexto social gera um sentimento de começar de novo. Essa ansiedade nos alunos pode ser o resultado de vários fatores como a previsão real de ter de relacionar-se com outros companheiros numa escola em que os recém-chegados são os menores ao lado dos veteranos; podem estar ainda relacionados com a crença que vão deparar-se com um trabalho mais difícil e mais exigente. Ou seja, tem lugar a transição para escolas maiores, com clima mais estrito e professores diferentes onde os alunos vão ser tratados de uma forma mais impessoal. (Sacristan, 1996) Nos momentos de mudança, os alunos enfrentam alterações de cultura pedagógica. Quando um aluno experimenta diferentes modelos de ensino em matérias distintas dentro do mesmo ciclo ou curso, têm também lugar processos de adaptação exigidos pela descontinuidade curricular.

Sacristan (1996) aborda, ainda, a questão do ambiente escolar, tudo o que aí tem lugar, os processos de aprendizagem que se desenvolvem, bem como o agrado que produzem nos alunos, os padrões de comunicação entre professores e alunos e as normas que regulam as relações entre eles, são aspetos que estão diretamente relacionados com as atividades e tarefas académicas e que marcam as formas de trabalhar na sala de aula ou mesmo fora delas.

Já Abrantes (2008) vai mais longe ao referir que as mudanças que afetam o ambiente escolar podem repercutir-se nas atitudes e motivações dos alunos perante os conteúdos de

estudo. Defende, ainda, que as normas que regulam o comportamento em cada espaço escolar estão, estreitamente relacionadas com o tipo de atividades que aí se desenvolvem. Assim, a transição entre ciclos de ensino pode ser, também, a passagem para um território físico em que aumenta a regulamentação de movimentos, onde a espontaneidade para comunicar com os outros parece estar submetida a um maior controlo do professor. Tal facto pode dever-se a um maior predomínio das atividades centradas na iniciativa didática do professor e uma menor presença do trabalho independente no tempo da aula ou do trabalho de grupo. Neste sentido, o mesmo autor refere a elaboração de projetos de intervenção na transição entre ciclos incidindo, sobretudo, nas questões sociais e não tanto académicas, o que raramente implica a coordenação entre professores pelo que suavizam a ansiedade dos alunos e dos docentes mas não resolvem as descontinuidades curriculares.

Por outro lado, Sacristan (1996) defende que o controlo eficaz sobre o currículo junto de professores em grupo de partilha unidos a propostas curriculares consistentes é um fator importante para propiciar uma continuidade eficaz que dependerá, por um lado, dos controlos levados a cabo para vigiar o cumprimento do currículo nacional comum e unificador e, por outro lado, dos graus de uniformidade que se instala nos diferentes estabelecimentos de ensino e professores ainda que esse controlo nunca venha a chegar ao campo das práticas em sala de aula.

Em suma, a continuidade curricular nas transições, mais do que no plano da planificação geral do currículo, deve procurar-se nas culturas de escola e de professores. Uma vez que o nível de ensino se torna um elemento de definição dos estabelecimentos de ensino, converte-se numa variável que permite falar de tipos de estabelecimento em função dos níveis de ensino que encerram em si, ficando estas duas noções estreitamente entrelaçadas. Como o nível de ensino pode estar ligado a um tipo de professor diferente, o corte entre as culturas dos diferentes centros escolares não se produz, apenas, nos conteúdos e finalidades do currículo mas, também, nas culturas profissionais que têm como fonte diferentes tipos de formação e estatuto profissionais.

Assim, o desenvolvimento de uma coluna vertebral em cada estabelecimento de ensino e entre vários estabelecimentos é, segundo Sacristan (1996), o melhor recurso para a continuidade curricular perante uma burocracia ineficaz ou como contrapeso de uma descentralização real. Este fio condutor da componente comum não deve ser entendido como uma determinação legal mas como uma proposta que admite e propicia diferentes realizações. Por outro lado, defende que a coordenação entre os professores de um mesmo

estabelecimento de ensino é importante para estabelecer e desenvolver um projeto educativo unitário e de forma colegial, prioritário para o êxito do mesmo mas igualmente importante será colocar em contato professores que estão nos diferentes níveis de ensino, arranjando e alimentando estruturas de coordenação entre níveis.

Ressalve-se o facto de a continuidade do currículo estar relacionada, não apenas, com a sequência dos conteúdos e com a progressão do grau de dificuldade que apresenta mas, também, com a continuidade das formas de trabalhar entre os diferentes estabelecimentos e níveis de ensino. Poder-se-á dizer que a continuidade curricular poderá assumir duas grandes dimensões: uma dimensão sincrónica respeitante à necessidade de coordenação de linhas metodológicas de componentes interdisciplinares, na busca de objetivos comuns entre professores e num exercício constante de capacidades transversais, em suma, uma *continuidade horizontal*; uma dimensão diacrónica, que diz respeito a uma dimensão temporal ou *continuidade vertical* e onde estaria presente a sequência dos conteúdos, ou seja, uma conexão de temas e tópicos dentro da mesma matéria ao longo de períodos limitados ou ciclos prolongados de tempo, e a progressão gradual de experiências e exigências das aprendizagens.

No seguimento dos conceitos de continuidade curricular nas suas dimensões diacrónica e sincrónica, de gradualidade no processo de ensino/aprendizagem, ou, mais amplamente, na continuidade e aprofundamento do conceito de transição dentro do sistema educativo, importa debruçar-nos sobre uma dimensão estruturante do desenvolvimento do currículo, ou seja, a Articulação Curricular.

#### **4. Articulação Curricular**

Conceito de articulação curricular remete-nos para o conceito de continuidade vertical, porquanto “ se refiere a la conexión que debe existir entre objetivos, contenidos e exigências que se van planteando al estudiante a medida que discurre el tiempo de la escolaridade” (Sacristan, 1996, p. 35)

Carvalho (2010) defende ser este um conceito amplo que pode ser identificado como um princípio-chave do processo do desenvolvimento curricular. Articulação Curricular trata-se, portanto, de um pressuposto essencial ao processo de desenvolvimento curricular, diz respeito à interligação de saberes oriundos de distintos campos de conhecimento. Reporta para a sequencialidade que deve nortear todo o processo educativo uma vez que o

desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feita de forma contínua e progressiva. Como Barbosa refere, “o que se pretende é que cada ciclo prepare para o ciclo seguinte e que o ciclo seguinte dê continuidade ao anterior” (2010, p. 71)

É, portanto, um processo que exige, por um lado, planificação e cooperação entre todos os decisores situados nos diferentes contextos e níveis de construção do currículo. Por outro lado, exige posições convergentes dentro da diversidade de propostas relativamente ao que deve e pode ser o percurso de aprendizagem dos alunos em função da escolarização.

Assim, a articulação é vista como a forma de interligar e integrar conhecimentos, atitudes e procedimentos e de promover a cooperação entre os docentes de uma escola ou de várias escolas do agrupamento. É utilizada no sentido de adequar o currículo aos interesses e às necessidades específicas dos alunos, contribuindo para que cada um possa desenvolver, de forma o mais global e completa possível, as suas capacidades e competências.

Tendo como base a recolha de informações junto de professores no âmbito do seu trabalho de pesquisa, Carvalho afirma que os professores consideram ser a articulação curricular horizontal e vertical um pressuposto essencial para estruturar e desenvolver os processos de ensino/aprendizagem, nomeadamente porque, por um lado, facilita a interligação dos saberes por parte dos alunos e viabiliza a construção de uma visão global dos conhecimentos que aí adquirem e por outro lado, apresenta-se como uma mais-valia na implementação dos programas e contribui para o recurso a estratégias de ensino/aprendizagem mais eficazes e que vão de encontro à perspetiva globalizante de saberes.

Barbosa (2010) defende que a articulação curricular implica, necessariamente, a cooperação entre os vários docentes e encontra-se associada a um conjunto de práticas como o trabalho colaborativo, que implica diálogo e reflexão entre as várias partes envolvidas no processo ensino/aprendizagem e o professor e escola reflexivos, adaptados ao ensino generalizado e democratizado, tornando-se essenciais conceitos como flexibilidade curricular, sequencialidade e transversalidade, cultura de projeto e currículo como realidade dinâmica, sendo que estes se tornam fatores que potenciam o saber integrador e integrado no sentido do sucesso educativo. Por outro lado, articulação curricular implica mudar, reestruturar, relacionar, interligar, sintetizar, conhecer.

Martins conclui que a articulação curricular engloba unidades de sentido relacionadas com o processo de articulação e sequencialidade do processo educativo. Refere, ainda:

“Por outro lado, a articulação curricular aparece relatada no discurso escrito e menos visível ao nível do discurso verbal e das práticas educativas. Possivelmente porque em termos de articulação curricular, a decisão não depende apenas de um professor isolado mas da motivação e do conhecimento de vários docentes em que a gestão curricular se materializa.”  
(2010, p. 70)

Barbosa (2010) apresenta dois tipos de articulação: a intradisciplinar que diz respeito a uma só disciplina, e a interdisciplinar respeitante a articulação de uma disciplina com as outras da mesma área ou de áreas disciplinares diferentes. Assim, a articulação intradisciplinar pode ter uma vertente horizontal que diz respeito à inter-relação entre os professores que lecionam uma dada disciplina num mesmo nível de ensino, ou uma vertente vertical que diz respeito à interligação de saberes entre os professores de uma dada disciplina de níveis de ensino diferentes. Também a articulação interdisciplinar pode assumir as duas vertentes: horizontal, ou seja a inter-relação de uma disciplina com outras disciplinas ou áreas curriculares disciplinares do mesmo ano ou ciclo de ensino; a vertical que diz respeito à relação de uma dada disciplina com as outras em anos e ciclos diferentes.

Sacristan (1996) debruça-se, essencialmente, sobre a continuidade ou articulação vertical. Defende este autor que ela deve ser reforçada através de mecanismos de coordenação pedagógica interna, em cada estabelecimento de ensino e entre aqueles que são frequentados pela mesma população estudantil ao longo da escolaridade obrigatória. Cada centro educativo representa uma unidade organizacional e cultural diferente cuja singularidade é uma consequência do contexto social em que se insere, os seus alunos, os professores e os meios que dispõe, o estilo de gestão, as suas normas organizativas, o seu tamanho, as suas tradições, os apoios e as expectativas dos pais. Diferem uns dos outros ainda que obedeçam a padrões de configuração muito semelhantes.

Martins (2010) apresenta-nos um novo conceito defendido por Afonso (1996), a articulação lateral. Assim, este conceito é apontado como um dos critérios para a construção do currículo, abrindo-o no sentido da contextualização das atividades, ou seja,

desenvolver o currículo a partir dos conhecimentos prévios do aluno para que se possa atribuir significado ao que este aprende, no sentido de este aplicar e transferir os saberes para outras aprendizagens.

Sacristan (1996) acrescenta ainda a articulação da escola com a comunidade em que se insere e com o ambiente socioeconómico em geral.

Martins defende, em suma, que se tomarmos o currículo como um todo formativo que vai sendo construído pelos intervenientes no processo de ensino aprendizagem, “ a articulação assume uma dimensão instrumental e processual. Ela é um dos instrumentos operativos do currículo que permite o articulado do saber, do ser e do estar no espaço escola.” (2010, p. 75)

Reforçando a importância da articulação curricular, Sacristan (1996) lembra que, se a coordenação dentro de um mesmo estabelecimento de ensino é uma condição, por vários motivos, para o êxito desse mesmo estabelecimento de ensino, a coordenação entre níveis de ensino é uma condição para o êxito de todo o sistema.

## **5. A integração dos saberes disciplinares**

O termo interdisciplinaridade é muito utilizado no discurso dos professores mas de difícil definição. Olga Pombo (1994) constata que conceitos como interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade ou transdisciplinaridade têm em comum o facto de designarem diferentes modos de relação e articulação entre disciplinas. A mesma autora (2005) refere que por trás das quatro palavras, multi, pluri, inter e transdisciplinar está a mesma raiz, ou seja, a palavra disciplina pelo que as quatro se referem a qualquer coisa que tem a ver com as disciplinas.

Mais concretamente, a autora (2005, p. 5) afirma que os prefixos multi e pluri têm subjacente a mesma ideia de *juntar* muitas disciplinas colocando-as lado a lado. Já o prefixo inter refere-se à articulação das disciplinas, põ-las em inter-relação, estabelecer uma relação recíproca entre elas. Por seu lado, o prefixo trans supõe o *ir além*, ou seja, ultrapassar o que é próprio da disciplina. Aponta, inclusive, para existência de três níveis distintos. Num primeiro nível tem lugar a justaposição ou paralelismo das disciplinas que se encontram lado a lado umas das outras, tocam-se mas não interagem. Num segundo nível, as disciplinas comunicam umas com as outras, confrontam e discutem as suas

perspetivas, estabelecem uma interação. No terceiro nível, as disciplinas ultrapassam as barreiras que as afastavam, fundem-se numa outra coisa que as transcende a todas.

Deste modo, interdisciplinaridade é a “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.” (Pombo 1994, p. 13) Interdisciplinaridade implica a reorganização do processo de ensino/aprendizagem e pressupõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos. Na realidade, traduz-se num leque alargado de possibilidades que passam pela transposição de conceitos, terminologias, tipos de discurso e argumentação, cooperação metodológica e instrumental, bem como, transferência de conteúdos, problemas, resultados, exemplos ou aplicações.

Deste modo, a interdisciplinaridade não se restringe a caracterizar casos esporádicos de integração de excepcional qualidade, estende-se a um leque mais amplo, variado e heterogéneo de práticas e experiências de ensino integrado.

### III

## **Organização da Escola e Gestão Curricular**

Neste capítulo faremos o enquadramento legal desde a Lei de Bases do Sistema Educativo até à Reorganização Curricular preconizada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 e abordaremos algumas orientações para a ação como a Reestruturação Curricular de 1989 ou a Avaliação dos alunos publicada em 1992, ou mesmo a perspetiva do currículo como um projeto bem presente nos Projetos Curriculares de Escola e Turma ou no Projeto Educativo. Serão, ainda, abordados conceitos de cultura escolar, de escola e de docentes.

Pertinente para a nossa reflexão será, igualmente, a abordagem à Rede escolar e transição de estabelecimento de ensino, em que abordaremos de forma sucinta a questão dos Agrupamentos de Escolas. No que diz respeito à coordenação do trabalho docente, focar-se-á a atenção nos órgãos intermédios de gestão, ou seja, os Departamentos Curriculares e os Conselhos de Turma.

Por último, e uma vez que a nossa reflexão se centrará na disciplina de Inglês, analisar-se-á o Currículo Nacional do Ensino Básico – Línguas Estrangeiras.

### **1. Enquadramento legal e orientações para a ação**

Consideramos pertinente, e após uma apresentação teórica de alguns conceitos que nos parecem essenciais para a compreensão da problemática da articulação curricular, analisarmos o caso concreto do sistema de ensino Português, tendo como base alguns estudos efetuados por alguns autores em diferentes áreas das Ciências Sociais e normativos legais, bem como, programas de diferentes disciplinas.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 dá-se o alargamento da escolaridade obrigatória/ensino básico de 6 para 9 anos. Passou-se de uma escola de elites para a escola de massas. No 1º ciclo, o ensino é globalizante e da responsabilidade de um professor único que pode ser coadjuvado em áreas especializadas; o 2º ciclo está organizado por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolvido, predominantemente, em regime de professor por área; já o 3º ciclo está organizado

segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas e desenvolvido em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

Como Ferreira (2001) refere, “o novo ensino básico” de 9 anos assegura uma continuidade e não mudanças nem ruturas em como a manutenção dos segmentos organizacionais do ensino, organização pedagógica e escolar, formação de professores, gestão de recursos docentes/grupos de docência. Abrantes afirma, mesmo, que desde 1975 nenhuma outra tentativa foi feita para alterar, significativamente, o naipe de disciplinas do 2º e 3º ciclos, limitando-se as mudanças à introdução de novas áreas e conteúdos.

O Ensino Básico é visto como um todo numa lógica de unidade global. No seguimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, é publicado o Decreto-Lei n.º 286/89 que define a reestruturação curricular dos Ensino Básico e Secundário. Uma vez mais, como salienta Ferreira (2001), os objetivos são enunciados para o Ensino Básico sem que seja feita diferenciação a propósito de cada ciclo, apontando, no entanto, para uma sequencialidade progressiva em que cada ciclo visa completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, sendo esta sequencialidade determinada pelo segmento escolar que vem antes.

Nesta fase, o currículo português apresenta uma forte tendência centralizadora, sendo definido por especialistas fora da escola que depois é oficialmente assumido e prescrito para ser implementado nas escolas. Os planos curriculares, como refere Ferreira (2001), consagram, na sua estrutura curricular, uma maior proximidade entre o 2º e 3º ciclos do que entre o 1º e 2º ciclos. Essa sequencialidade aparece ainda mais realçada se tivermos em conta o que acontece em domínios como a organização pedagógica e escolar, a formação de professores, a tipologia de escolas, ou o modelo de organização e administração escolar.

Tendo em conta que os programas de ensino constituem um elemento fundamental na explicitação de qualquer currículo, Ferreira (2001) afirma que os programas das diferentes disciplinas do 2º ciclo do ensino básico, aprovados pelo Despacho 124/ME/91<sup>1</sup>, têm uma estrutura comum constituída pelas componentes: finalidades, objetivos gerais, conteúdos, orientações metodológicas e avaliação. Numa análise mais detalhada, concluiu que existe um predomínio dos meios sobre os fins e mesmo da avaliação sobre os fins, maior enfoque na indicação e prescrição dos meios a utilizar do que na indicação de metas

---

<sup>1</sup> O Despacho 124/ME/91 aprova os programas do 2º e 3º ciclos com exceção da disciplina de Inglês. De referir que os programas do 1º ciclo já tinham sido aprovados no Despacho 139/ME/90.

ou objetivos a prosseguir ou alcançar. Ou seja, uma pedagogia por objetivos em que primeiro identificam-se e determinam-se os fins, desempenhando estes um papel determinante e determinista, depois fazem-se decorrer deles os meios adequados à sua consecução. Trata-se, portanto, de um modelo curricular mais centrado nos conteúdos, nas orientações metodológicas ou até na avaliação.

Em 1992 é publicado o Despacho Normativo 98-A/92 que aprova o novo sistema de avaliação dos alunos, posteriormente alterado pelo Despacho Normativo 644-A/94. Só em 1993 são fixados os Objetivos Gerais de Ciclo. Ora como Ferreira (2001) alerta, verifica-se que entre estes dois níveis de enunciação de objetivos, o de ciclo e o dos programas, é nítido o predomínio da descontinuidade sobre a sequencialidade uma vez que, na prática primeiro foram definidos os objetivos do Ensino Básico, seguidos dos objetivos das diferentes componentes curriculares e, por último, os objetivos de ciclo. Teoricamente, a sequência deveria ser, primeiro, os objetivos do ensino básico, seguidos dos objetivos de ciclo e dos objetivos das componentes curriculares. O facto de se enunciarem os objetivos de ciclo quando já estavam em vigor os programas de ensino veio reequacionar a questão da sequencialidade e articulação ao longo do Ensino Básico.

Em suma, e como Alarcão refere,

a ideia de um ensino básico de nove anos, sequencialmente articulado, acabou por traduzir-se, na prática, numa justaposição de três subunidades com culturas identitárias herdadas do ensino primário, do ensino preparatório e do ensino secundário. (2009, p. 208)

Aprofundando um pouco mais a questão das culturas identitárias herdadas, e debruçando-se mais concretamente nos 1º e 2º ciclos do ensino básico onde se registam um contraste vidente e repentino, Afonso (2009) refere o regime de monodocência do 1º ciclo em que atividade letiva está centrada numa única sala de aula, os alunos são o foco principal pois o que interessa é o que eles aprendem. Já o professor é visto como “professor de crianças” que tem em vista a promoção de aprendizagens fundamentais. Em relação ao 2º ciclo, o mesmo autor evidencia o regime de pluridocência e a existência de múltiplas salas, incluindo salas específicas. O professor é-o de uma única disciplina e a sua missão é o ensino dessa única disciplina pois o que interessa é a sua disciplina sendo esta o foco da ação escolar. O autor defende, ainda, que este contraste é acentuado e intensificado pelas diferentes lógicas organizativas que estruturam o trabalho escolar e, ainda, pela

diferença de cultura profissional que está estreitamente relacionada com uma formação de tradições diferentes.

Num perspetiva mais sociológica, Abrantes (2008) constata que o universo relativamente coerente e unitário do 1º ciclo, fragmenta-se a partir do 5º ano num conjunto de mais de 10 áreas, cada qual assegurada por um grupo profissional específico dispendo de espaços e tempos próprios. A forma como o tempo, o espaço e as atividades são organizadas, a forma como os conteúdos são transmitidos e os próprios critérios de avaliação utilizados passa, segundo o autor, a sujeitar-se, sobretudo, às diferentes culturas e estratégias disciplinares e não tanto a uma política global da escola.

A identidade de um professor, bem como, as suas práticas e representações estão associadas à respetiva disciplina que leciona tornando-se estas, não só instituições fundamentais da cultura escolar, mas também o seu principal eixo fragmentador. Como o autor refere, ainda, na escola as competências matemáticas, linguísticas, tecnológicas, artísticas são codificadas em “conteúdos” distintos, transmitidos em horários específicos pré-estabelecidos, por professores próprios e recorrendo a metodologias particulares. Os currículos são dominados por disciplinas que se mantêm relativamente estáveis ao longo do tempo, relegando para segundo plano a questão da unidade pedagógica.

Chega mesmo a referir, num outro trabalho, que esta cultura profissional dos professores, para além de ser tradicionalmente individualizada, é entrecortada por fronteiras verticais, ou seja, entre ciclos de ensino, e horizontais, entre disciplinas. Considera, ainda, que estas fronteiras minam o desenvolvimento de um trabalho mais coletivo e integrado, especialmente importante para a formação e integração dos jovens em momentos sensíveis como a transição entre ciclos de ensino (Abrantes, 2005).

Segundo Andy Hargreaves (1994), as culturas de ensino compreendem as crenças, os valores, os hábitos e as formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos.

Alarcão (2009) refere que, para além da relação com os saberes inerentes à dispersão curricular e da diversidade afetivo-relacional, alteram-se, também, as condições de espaços e tempos na passagem de ciclo. Para Abrantes (2008), também as normas que regulam o comportamento em cada espaço estão, intimamente, relacionadas com o tipo de atividades aí desenvolvidas. Por outro lado, o controlo sobre o espaço-tempo da aula torna-se mais rigoroso por estar mais centrado nas tarefas ligadas aos conteúdos da disciplina o que

conduz a uma maior ordem interna e, conseqüentemente, maior liberdade no exterior. Existem, inclusive, diferenças no grau de controlo sobre a vida académica por parte dos estudantes, na possibilidade de participar na gestão das aulas ou na tomada de decisões em geral e na liberdade de movimentos ao passar do 1º ciclo para o 2º ciclo.

Braz (2009) faz a distinção entre cultura escolar e cultura de escola. Assim, no primeiro caso temos a escola como uma instituição secular, organizada por matérias de ensino, por disciplinas escolares e por turmas. A sua organização assenta na necessidade de compartimentação do saber e de organização do currículo de acordo com a especialização do conhecimento. Predomina uma cultura de trabalho individual, solitário, cujo palco de atuação do professor é a sala de aula visto como lugar sagrado do trabalho do professor.

Como cultura de escola, o autor entende que é construída no estabelecimento de ensino individual e é lá que se desenvolvem culturas mais específicas e subculturas dentro do mesmo estabelecimento de ensino. Cada escola desenvolve uma cultura própria através do trabalho dos seus atores educativos, é produzida na escola pelos seus atores, nas suas relações uns com os outros, com os espaços físicos e com os saberes.

Ora como Sacristan (1996) defendia em relação ao “ensino secundário”, a partir do momento em que este passa a ser obrigatório, o seu currículo deve respeitar os objetivos da educação generalista que ultrapassam os limites da disciplina porque tem de ter em consideração os sujeitos e as suas circunstâncias vitais e sociais. Para este autor, este fenómeno não estará associado à perda de peso cultural ou desvalorização dos conteúdos, mas sim uma chamada à sua revisão e reorganização. Para o ensino básico existia, segundo Sacristan (1996), um consenso quanto às finalidades e desenvolvimento o que proporcionava uma orientação pedagógica e um conjunto de expectativas bastante estáveis para todo o sistema, desde os professores aos pais. Enquanto isso, o designado ensino secundário deixou de ser uma formação de minorias que seguiriam no sistema até à universidade, para passar a um nível que cobre uma população mais variada, com diferentes destinos académicos, sociais e laborais.

Em 2001 é publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001 conhecido como o decreto da Organização Curricular do Ensino Básico que viria a produzir efeitos a partir do ano letivo 2001/2002. No Artigo 2º, ponto 1 o Currículo Nacional vem definido como o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver ao longo do Ensino Básico. Tem como princípios orientadores a coerência e sequencialidade.

Debruçando-se sobre a reorganização curricular, Carvalho (2010) defende que os princípios inerentes apontam para uma prática mais reflexiva, contextualizada, organizada por projetos orientados para o desenvolvimento de estratégias que permitam a resolução dos problemas em situações concretas da comunidade escolar. No sistema educativo português de 9 anos, a organização curricular orienta-se, sobretudo, por princípios de coerência e de articulação vertical e horizontal dos ciclos entre si e da escolaridade obrigatória entendida como um todo. Segue-se uma lógica da sequencialidade progressiva na aquisição dos saberes disciplinares e metodológicos e procura-se estimular as articulações interdisciplinares ao nível dos conteúdos disciplinares e das atividades.

A reorganização curricular apostou, na opinião de Abrantes (2008), na articulação do trabalho realizado nas várias disciplinas em competências transversais. Considera não existir diferenças de fundo no modelo pedagógico dos vários ciclos de ensino e as distinções identificadas entre os seus corpos docentes resumem-se a um cariz simbólico, inscritos no imaginário coletivo pelas sucessivas lutas de poder entre os diferentes atores e grupos que compõem o sistema educativo, na sua busca de aceder ou, pelo menos, salvaguardar recursos e estatutos de privilégio relativo. Perante a chegada dos novos alunos, os professores desenvolvem, segundo Abrantes (2008), preocupações, discursos e estratégias de depreciação do trabalho realizado no ciclo anterior. Esta tendência encontra-se inscrita numa cultura que combina um princípio histórico de subjugação entre ciclos, sujeitos a lutas permanentes de fechamento e usurpação entre grupos profissionais e, por outro lado, uma técnica performativa desenvolvida por várias gerações de professores e incorporada na prática de cada um deles para manter uma posição de autoridade na sua relação quotidiana com os alunos e suas famílias.

No referido Decreto-lei publicado em 2001, o Projeto Curricular de Escola e o Projeto Curricular de Turma surgem associados à ideia de que o currículo tem que ser visto numa conceção de projeto, algo aberto e dinâmico, de forma a permitir apropriações e adequações à realidade onde se irá concretizar. Martins (2010) acrescenta, ainda, que o Projeto Curricular de Escola define-se em função do currículo nacional e o Projeto Educativo de Escola define-se ao nível das prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projeto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular. E argumenta:

“A partir do PEE e do PCE podemos estabelecer hábitos continuados de reflexão, “pôr muitas cabeças a pensar”, promovendo dinâmicas de inovação e articulação entre todos os ciclos de ensino, tanto a nível horizontal como vertical, encontrando respostas e alternativas curriculares que atendam efetivamente à diversidade dos alunos que os frequentam.” (2010, p. 12)

Fontoura refere, inclusive, que o Projeto Educativo de Escola integra o modelo imposto pela “lei” e o interpretativo-simbólico resultante de um conjunto de crenças partilhadas na escola sobre o que é e o que deve ser a ação.

O currículo nacional precisa inevitavelmente de ser interpretado, traduzido e aplicado em cada situação concreta, sendo por isso necessário elaborar *Projetos Curriculares de Escola e de Turma*, que respondam às situações e aos problemas concretos. À ideia de Projeto Curricular subjaz a crença de que o sucesso e a significação das aprendizagens dependem da reconstrução de Currículo Nacional, de modo a adaptá-lo às situações e contextos. Mas, a concretização dos *Projetos Curriculares de Escola* e dos *Projetos Curriculares de Turma* exigem também autonomia e fomentam uma cultura reflexiva e analítica sobre o modo de ensinar e aprender, tornando-se indispensável a cooperação dos professores, pois sem eles não há mudança. Por outro lado, os pontos de ancoragem da gestão curricular devem assentar num trabalho por competências, permitindo ao aluno não só compreender criticamente a sua realidade, mas também transformá-la através de uma participação consciente na vida da comunidade.

Segundo Helena Simões, o Projeto Curricular de Turma surge como o instrumento cuja finalidade será a orientação da prática letiva com o intuito de promover e otimizar o sucesso educativo de cada aluno, ajudando-o a atingir as competências essenciais e transversais definidas no currículo nacional. Na sua opinião, “as estratégias do currículo nacional deverão ser objeto de um **projeto curricular de escola**, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, o qual, por sua vez, deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num **Projeto Curricular de Turma**.” (2009. P. 23).

Neste sentido, o desenvolvimento de um projeto implica, e segundo a autora, uma atuação conjunta e concertada ao nível da participação, pressupõe o conhecimento das propostas, sua discussão, negociação e compromisso, bem como, a adesão e o envolvimento de vários intervenientes.

Já Pacheco (2009) defende que na nova organização curricular, surge uma pedagogia de objetivos não como ponto de partida, mas como ponto de chegada, ou seja, é definido o que os alunos devem saber no final do processo de aprendizagem. Neste seguimento, o percurso de formação do aluno é definido pelas competências essenciais definidas numa primeira instância como competências gerais da Educação Básica que dizem respeito ao perfil de saída do ensino básico; seguem-se as competências específicas que correspondem às situações de aprendizagem previstas para as áreas/disciplinas e dizem respeito aos parâmetros curriculares nacionais que correspondem aos programas e são apresentados pelo Ministério da Educação.

Em relação aos programas dos 2º e 3º ciclos, Ferreira (2001) faz referência ao facto das finalidades serem enunciadas no âmbito de uma componente curricular definindo o seu contributo ao nível do Ensino Básico. Os objetivos gerais de ensino/aprendizagem estabelecem as capacidades ou competências a adquirir pelos alunos no âmbito da respetiva disciplina mas a nível de ciclo.

## **2. Rede escolar e transição de estabelecimento**

Regressando um pouco ao conceito de transição entre ciclos e fatores de descontinuidade no processo, seria importante referir o facto de o grau de complexidade no mapa de fluxo de alunos entre centros escolares ao mudarem de ciclo de ensino depender de certas condições gerais do sistema e outras particularidades de cada caso. Assim, o tamanho da população e dos estabelecimentos de ensino, a dotação de escolas numa zona e a concorrência entre o ensino público e privado, a notoriedade dos centros escolares junto da opinião pública, as hipóteses de uma real escolha da escola por parte dos pais e as pautas de admissão são, na opinião de Sacristan (1996), fatores gerais determinantes na rede de fluxos que se estabelecem nas transições, sobretudo de ciclo. Quanto maior for a disponibilidade de centros e de escolhas, mais complexa se torna a *rede de alimentação*, o que provocará uma maior dispersão na procedência dos alunos e faz sobressair a transição, convertendo-a em algo mais complicada de prever e prevenir.

Neste âmbito, as possibilidades reais para cada centro recetor dependerão da sua *rede de alimentação* peculiar e da estabilidade dessa rede. Considera o autor que, ainda que não se possa abarcar todos os centros de proveniência, existe uma série de centros de que abrangem um fluxo mais numeroso de estudantes o que facilitaria tomar algumas medidas

de coordenação. Defende, também, que quando os centros escolares importam currículos reais diferentes, vê-se ameaçada a igualdade de oportunidades e a conexão entre os níveis de ensino. Neste sentido, os problemas de transição e a busca de continuidade serão mais complicados nos centros de chegada. Para o autor a direção da escola deve ter presente na sua atuação a importância de coordenação entre níveis de ensino, ciclos, escolas, departamentos, professores, da escola com a comunidade e que as estruturas organizativas sejam apropriadas para aproximar escolas com níveis de ensino diferentes e realização de atividades concretas que visem a continuidade.

No seguimento desta ideia já defendida por Sacristan, Abrantes (2008) considera que a constituição de agrupamentos<sup>2</sup> de escola constitui um forte estímulo à integração dos três ciclos do ensino básico e o pré-escolar, bem como o desenvolvimento de modos mais reflexivos e socialmente equitativos de regulação das transições entre eles. Já Martins (2010) refere que o objetivo dos agrupamentos de escolas de diferentes níveis educativos é a possibilidade de criarem relações de cooperação entre docentes, de trabalharem em conjunto o que transmite a ideia de os professores trabalharem ou articularem em conjunto. Se bem que a articulação curricular estará muito mais ligada à prática docente do que a mecanismos teóricos pré-concebidos.

### **3. A coordenação do trabalho docente**

Maria do Céu Roldão (1998) sublinha que são os professores os principais agentes de desenvolvimento curricular, cabendo-lhes o papel de dinamizar o currículo das suas disciplinas, adequar as atividades, conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho à situação concreta de cada turma e à especificidade de cada aluno. Segundo a autora, esta ação desenvolve-se no quadro do sistema escolar, integrado no contexto do sistema educativo e no âmbito dos outros subsistemas que enquadram a sua situação, ou seja, o conselho de disciplina ou departamento disciplinar e conselhos de turma o que conduz ao facto da sua ação não ser da exclusiva responsabilidade do professor.

No que diz respeito às estruturas organizativas e aos órgãos de gestão e coordenação dentro dos estabelecimentos de ensino, Braz (2009) realça a importância dos Departamentos Curriculares. Trata-se de órgãos colegiais constituídos por grupos

---

<sup>2</sup> Generalização dos agrupamentos verticais de escola a partir do ano letivo 2002/2003.

disciplinares da mesma área científica. São, na realidade, unidades básicas de coordenação dos docentes tendo em vista a coordenação do currículo e do ensino/aprendizagem e podem apresentar dois modelos extremos de funcionamento. Por um lado, temos um modelo mais diretivo, cumpridor de normas e rituais legislativos que não tenta incrementar o trabalho colaborativo e a partilha de experiências e práticas pedagógicas e privilegia o trabalho de programação e planificação da aula individualmente ou em pequeno grupo. Por outro lado, temos o modelo de funcionamento que prima pela articulação curricular, que promove a partilha e o trabalho colaborativo, bem como a reflexão conjunta sobre as finalidades do projeto educativo e as causas de (in)sucesso dos alunos. É um modelo que procura que os professores trabalhem em conjunto na planificação, na elaboração de materiais didáticos, na procura da melhoria do ensino e da avaliação dos alunos.

Segundo Gonzalez (2003), citado por Braz (2009), é no seio do departamento disciplinar que se pode fazer a articulação do currículo. Na dimensão horizontal, através das tarefas de planificação da atividade docente, no desenvolvimento e coordenação do currículo, na definição de critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos ou na definição de avaliação da equipa de docentes em coordenação com outras equipas e com o diretor executivo/gestor. Numa dimensão vertical através da coordenação das matérias que agrupam o departamento e assegura que não haja lacunas nem faltas de desenvolvimento das mesmas, através da verificação da continuidade na sequência do ensino, na tomada de decisões relativas à planificação do ensino/aprendizagem ou na coordenação das atividades letivas que se desenvolvem ou, mesmo, no estabelecimento de critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Na opinião de Roldão (1998), o Conselho de Turma é o órgão intermédio de efetiva gestão pedagógica. É no seio deste órgão que são definidos um conjunto de competências para as quais todos os professores e disciplinas podem contribuir. Na sua opinião, os professores da turma analisam o currículo proposto, os princípios orientadores e objetivos gerais no sentido de, em conjunto, refletirem sobre as propostas nelas contidas e decidirem quais as prioridades a adotar face à análise da situação da turma. Ou seja, analisar os conceitos trabalhados em cada área e respetivo grau de aprofundamento, bem como identificar conteúdos, conceitos e objetivos em que diversos docentes possam articular as suas estratégias no sentido de cada disciplina contribuir para a construção ou consolidação de aprendizagens comuns, gerando, assim, processos de cooperação interdisciplinar.

De igual modo, a análise das diferenças entre os alunos, desde as de carácter cultural ou social, aos ritmos de trabalho e dificuldades de aprendizagem, conduzem ao estabelecimento e gestão de estratégias diferenciadas de trabalho, naturalmente diversas em cada disciplina devido à especificidade de cada uma, mas analisadas e geridas em comum o tipo de diferenças a que todos irão prestar atenção, as características gerais e os modos de gerir a aula para trabalhar com grupos diferenciados, conduzem ao debate e definição de critérios para a promoção deste tipo de trabalho.

Também Helena Simões (2009) considera ser o Conselho de turma o agente responsável pela planificação e orientação do trabalho a realizar pelos diferentes professores, sendo este conselho quem toma a decisão sobre o conjunto de experiências de aprendizagem a oferecer aos alunos e fazendo a articulação entre as diversas áreas curriculares através do Projeto Curricular de Turma.

Como refere Maria do Céu Roldão (2009), no plano curricular tem existido alguma preocupação com a garantia da articulação vertical mas centrada numa ótica de sequência dos conteúdos de aprendizagem. Segundo a autora, a ausência de articulação organizacional contraria a eficácia da articulação curricular e no interior do currículo uma vez que a lógica dos conteúdos é menos relevante que a lógica do desenvolvimento em espiral das competências pretendidas, mobilizando e monitorizando os conteúdos em função delas.

No entanto, ressalva-se o facto de, e segundo Hargreaves (1994), na cultura de colaboração, as relações de trabalho e a colaboração dos professores com os colegas tendem a ser, por um lado espontâneas, partindo dos próprios professores enquanto grupo social e podendo ser facilitadas e apoiadas administrativamente; por outro lado voluntárias em resultado não da coação ou de constrangimentos administrativos mas antes da perceção dos docentes. Podem ainda ser orientadas para o desenvolvimento uma vez que a colaboração visa desenvolver iniciativas próprias ou outras apoiadas ou requeridas externamente; os próprios professores estabelecem as tarefas e as finalidades do seu trabalho em conjunto; são iniciadores da mudança mais do que reagentes a ela.

Aponta, ainda Hargreaves, para o facto das *culturas de colaboração* poderem ser difundidas no tempo e no espaço, não sendo, muitas vezes, calendarizadas e fixadas administrativamente para ter lugar num tempo fixo e num local determinado, ou seja, as reuniões marcadas e as sessões de planificação, fazendo parte das culturas de colaboração, não dominam os procedimentos postos em prática para se trabalhar em conjunto.

Consistem, portanto, em “ encontros informais, quase impercetíveis, breves mas frequentes” (1994, p. 216). Podem, ainda, ser imprevisíveis, uma vez que os professores exercem discricção e controlo sobre aquilo que desenvolvem, os resultados da colaboração são, muitas vezes, incertos e dificilmente previsíveis.

Por outro lado, o mesmo autor debruça-se sobre o que designa como “*colegialidade artificial*”, ou seja, as relações de colaboração existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargados no tempo e no espaço e imprevisíveis. Pelo contrário, são reguladas administrativamente por imposição administrativa; são compulsivas o que faz com que se tornem uma obrigação; são orientadas para a implementação das ordens de outros diretamente, como por exemplo as ordens do diretor ou da escola, ou indiretamente, do ministério; são fixas no tempo e no espaço tendo lugar em espaços e tempos particulares, o que faz parte da regulação administrativa. São previsíveis, pois são concebidas para produzirem resultados que se caracterizam por um grau de previsibilidade relativamente elevado.

#### **4. A disciplina de Inglês no Ensino Básico**

No Quadro Europeu Comum de Referência para as Língua,

“A competência plurilingue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata de sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até, compósita à qual o utilizador pode recorrer.” (2001, p. 231)

Tomando como ponto de partida este quadro de referência, e no seguimento da reorganização curricular de 2001, surge um novo documento que importa agora abordar e analisar. Trata-se do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Línguas Estrangeiras* no qual se inclui a disciplina de Inglês do 2º Ciclo do Ensino Básico, disciplina que iremos abordar e será tema central da reflexão que nos propomos fazer.

Numa primeira instância, e como refere Ferreira (2001), devemos ter em conta a terminologia presente na maioria dos documentos relativos à explicitação do currículo do ensino básico. Temos, por um lado, os planos ou níveis de concretização do currículo, ou

seja, ensino básico, ciclo, disciplina ou área. Por outro lado, temos a sistematização dos objetivos de ciclo e das disciplinas ou áreas. Surgem, então, os grupos de categorias como, comunicação/expressão, recolha e tratamento de informação, aptidões intelectuais e estratégias cognitivas, aquisição estruturada de informação, aptidões psicomotoras, ou atitudes.

Assim, e analisando o Currículo Nacional de Inglês, podemos contatar uma separação do 1º ciclo em relação aos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico tendo em conta os objetivos a atingir e o contexto em que a língua é aprendida, uma vez que a sua frequência não é obrigatória no 1º ciclo e a generalização da oferta do Inglês no 1º ciclo só surge nos Despacho 12591/2006 e 14460/2008, sendo que o ponto 10 deste último despacho defende,

“Os planos de atividades dos agrupamentos de escola incluem obrigatoriamente para todo o 1º Ciclo como atividades de enriquecimento curricular as seguintes:

- a) Apoio ao estudo;
- b) Ensino de Inglês... “

Defende, inclusive, uma progressão em espiral o que permitiria um alargamento e aprofundamento contínuo das aprendizagens. Na articulação do 2º com o 3º ciclo, refere, ainda, a necessidade de assegurar condições de continuidade e coerência nos processos de aprendizagem, “... tendo em vista contextos de complexidade crescente na procura do desenvolvimento de competências parciais que vão ganhando contornos de funcionalidade até ao final do Ensino Básico.”

O documento em epígrafe encontra-se estruturado em três partes essenciais. Numa primeira parte define o *Competente em Línguas* e o uso e aprendizagem das línguas estrangeiras. Para tal, utiliza expressões como *saber organizado*, ou seja a apropriação de um conjunto de conhecimentos que os alunos revelam da língua; *expressão da sua identidade* que se refere à cultura dos povos que utilizam essa língua; o *saber-fazer* que diz respeito à capacidade de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, reflexão sobre o uso e funcionamento da língua e desenvolvimento de estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem; e o *saber-estar* que se traduz no desenvolvimento de características individuais e relacionadas com a personalidade de cada um, ou seja, atitudes de recetividade/interação em relação a outras formas de ser, de estar e de viver.

Num segunda fase, define os perfis de saída, ou seja, o que se espera que o aluno seja capaz de fazer no final de um ciclo de escolaridade; por outro lado, são estabelecidos os desempenhos esperados ou necessários ao percurso que os perfis de saída exigem, bem como, os processos de aprendizagem indispensáveis aos percursos a realizar.

Numa última parte, são definidos os percursos de aprendizagem ou os modelos integradores das aprendizagens essenciais previstas para cada um dos ciclos, estabelecem-se as competências gerais e a sua operacionalização nas línguas estrangeiras. Nesta fase o 1º ciclo aparece como uma unidade totalmente autónoma e distinta dos outros dois ciclos que surgem agrupados. Assim, e para o 1º ciclo são enumerados alguns princípios orientadores e que passam pela sensibilização à diversidade linguística e cultural, ou pela competência integradora das várias línguas, ou seja, o desenvolvimento de competência global de comunicação integradora do uso de várias linguagens (verbal, visual, auditiva, corporal), ou mesmo as competências gerais ao nível cognitivo, social, afetivo e psicomotor, e por último, o saber agir e comunicar.

No que concerne aos 2º e 3º ciclos, são identificadas e definidas quatro competências de comunicação: *compreender* que engloba o ouvir/ver e ler; *interagir* oralmente ouvindo/falando ou por escrito lendo/escrevendo; *produzir* oralmente/falar e produção escrita/escrever; e por último o *saber aprender*.

Em jeito de conclusão desta análise à estrutura do Programa de Língua Estrangeira, podemos afirmar estar presente uma descontinuidade entre o 1º ciclo e o 2º ciclo e uma linha sequencial entre os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Por outro lado, surge-nos uma lógica de desenvolvimento em espiral das competências pretendidas mobilizando e monitorizando os conteúdos em função dessas mesmas competências (Roldão, 2008). Refira-se, ainda, o facto de termos agora definido o que pretendemos que as nossas crianças/cidadãos desenvolvam, neste caso, no âmbito da Língua Estrangeira.

## IV

### **A Articulação perspectivada a partir da disciplina de Inglês**

Neste capítulo, a nossa reflexão incidirá num processo de articulação intradisciplinar, ou seja, a articulação que diz respeito a apenas uma disciplina, neste caso a disciplina de Inglês, e na sua vertente vertical uma vez que se trata da articulação da Atividade de Enriquecimento Curricular Inglês no 1º ciclo e a Área Curricular Disciplinar Língua Estrangeira – Inglês no 2º ciclo.

#### **1. Articulação Curricular Vertical**

No ano letivo 2008/2009 já se encontrava em vigor o Despacho 14460/2008, preconizando a Implementação do Ensino Generalizado do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico como Atividade de Enriquecimento Curricular. Esta medida vem no seguimento da Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos de escolaridade proposta pelo Despacho 12591/2006.

Uma vez mais, a responsabilidade destas atividades seria entregue a instituições extra escolas, nomeadamente, Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia ou outras. No caso concreto das escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas Manoel de Oliveira, estas atividades estariam a cargo da Câmara Municipal do Porto que delegou essa competência nas Juntas de Freguesia de Aldoar, Ramalde e Lordelo do Ouro, freguesias da área de influência das escolas do 1º ciclo.

No final do 2º período letivo, a Direção Regional de Educação do Norte propôs a elaboração de uma Proposta de Articulação Curricular, inserida no âmbito da Gestão Pedagógica do 1º CEB. Esta proposta consistia em três modalidades distintas e que incluíam a articulação vertical do 1º CEB com o Pré-Escolar, a articulação horizontal no 1º ciclo, a articulação vertical do 1º com o 2º CEB. Nesta terceira modalidade, à qual se reporta esta reflexão, estariam incluídas as Atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente a disciplina de Inglês que faz parte do currículo nacional do 2º CEB. Foi como representante do grupo disciplinar de Inglês do 2º Ciclo que participei no grupo de trabalho que elaborou a respetiva proposta de articulação.

A 18 de Março de 2009, o Presidente do Conselho Executivo iniciou os trabalhos dos diferentes grupos apresentando o documento enviado pela DREN. Iniciaram-se as atividades definindo-se as linhas de trabalho a desenvolver. Em nova reunião geral datada de 15 de Abril de 2009 definiu-se a metodologia de trabalho a adotar por todos os grupos. Seguiram-se as reuniões parcelares dos diferentes grupos de trabalho.

Reuni, então, com a representante da Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês do 1º ciclo, proposta pela Junta de Freguesia de Ramalde, tendo definido a estratégia de trabalho do grupo, materiais necessários para análise e forma de apresentação do trabalho final. Assim, foram analisados os programas da disciplina nos dois ciclos de ensino, bem como os manuais escolares adotados. No entanto, a experiência profissional das docentes teve um papel preponderante na elaboração da referida proposta de articulação. Privilegiou-se o trabalho de grupo mas, devido à dificuldade de conciliar os horários das docentes de diferentes estabelecimentos de ensino, os contactos foram feitos, essencialmente com o recurso às novas tecnologias da informação e comunicação, nomeadamente, através de correio electrónico.

No que diz respeito à disciplina de Inglês, podemos constatar que os conteúdos lexicais e gramaticais não diferem muito de um ciclo para outro. O vocabulário adquirido no 1º ciclo faz parte do vocabulário considerado básico para se desenvolver o ensino de Inglês, como por exemplo os números ou mesmo os países e nacionalidades. São áreas vocabulares utilizadas para a introdução de estruturas gramaticais como a pergunta e resposta em relação à idade, ou ao país de origem ou mesmo a nacionalidade do próprio ou de outras pessoas. Assim, pode-se introduzir o verbo **Be** e sua conjugação, os pronomes pessoais ou determinantes possessivos e, mesmo, os diferentes tipos de frases. Desenvolvem-se inclusive as competências comunicativas.

No entanto, o que difere substancialmente de um ciclo para o outro, são os skills ou competências a trabalhar. No 1º ciclo predomina a compreensão e comunicação oral. Sendo que a componente escrita só é introduzida no 2º ciclo sem prejuízo das competências orais até então trabalhadas. No que diz respeito aos conteúdos e competências já adquiridas no 1º ciclo, estas irão ser retrabalhadas e aprofundadas no 2º ciclo, havendo uma sequência nos conteúdos e uma progressão no grau de dificuldade que apresentam sendo trabalhadas de forma distinta nos dois ciclos. Os tipos de atividades desenvolvidas nos dois ciclos diferem um pouco tendo em conta os skills trabalhados. Assim, no 1º ciclo temos atividades mais lúdicas (games, role play) e um maior recurso aos

audiovisuais (músicas, flashcards, arts and crafts), no 2º ciclo estes materiais continuam a ser trabalhados mas incide-se mais o trabalho no uso dos manuais escolares para a realização de atividades de leitura e escrita. Segundo Sacristan (1996) esta distinção na forma de trabalhar poderá pôr em causa a continuidade do currículo que não se deve basear, apenas na sequencialidade dos conteúdos ou no grau de dificuldade dos mesmos.

Um tema não abordado neste trabalho mas que se reveste de especial importância é a avaliação dos alunos. De realçar que as atividades de enriquecimento curricular são de oferta obrigatória mas a sua frequência por parte dos alunos não o é. Pelo que a questão da avaliação de Inglês no 1º ciclo não se coloca. A sua não obrigatória frequência faz, ainda com que muitos alunos não usufruam dessas mesmas atividades por motivos diversos. Tal situação conduz a uma disparidade de conhecimentos da língua aquando da iniciação da sua frequência no 5º ano de escolaridade.

Também o facto do Currículo Nacional do Ensino Básico – Língua estrangeira definir para o 1º CEB alguns princípios orientadores do trabalho a desenvolver nas atividades de enriquecimento curricular implica que não sejam abordados os mesmos conteúdos e desenvolvidas as mesmas competências em todos os estabelecimentos de ensino pois tal depende do projeto apresentado pelas entidades promotoras das atividades, não havendo um projeto comum às diversas escolas que fazem parte de um mesmo agrupamento de escolas mas que pertencem a freguesias diferentes. Este aspeto condiciona a articulação vertical entre os dois ciclos porque os alunos que transitam para o 2º ciclo podem vir de diferentes estabelecimentos de ensino dentro do mesmo agrupamento de escolas ou não. Como Sacristan (1996) referiu, este aspeto põe em causa a continuidade e sequencialidade do currículo pois torna-o mais diverso e complexo.

Após a realização desta proposta de articulação da disciplina de Inglês, as professoras do 2º ciclo que participaram nos trabalhos da 3ª modalidade destinado às atividades de enriquecimento curricular reuniram no dia 29 de Maio de 2009 para elaborarem um texto conjunto, apontando as principais conclusões emanadas do trabalho realizado e dificuldades sentidas, isto três dias após uma reunião geral em que foram estabelecidos os critérios para a elaboração e apresentação dos trabalhos de cada modalidade e cada grupo.

Concluiu-se, então, que as três disciplinas lecionadas como atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo, pertenciam a diferentes áreas disciplinares no 2º

CEB, pertencendo Inglês ao Departamento de Línguas e Educação Física e Educação Musical ao Departamento de Artes.

Por outro lado, nas três disciplinas constatou-se haver dificuldade em articular o 1º com o 2º ciclo uma vez que, apesar dos conteúdos curriculares terem uma sequência lógica e complementarem-se, nem todos os alunos frequentam estas atividades extracurriculares no 1º ciclo por não serem de frequência obrigatória. Esta situação cria, no ciclo seguinte, algumas situações de desigualdade nas competências já adquiridas, como referido anteriormente. Por outro lado, o facto de existirem, no Agrupamento, escolas do 1º ciclo que pertencem a freguesias diferentes e sendo cada uma das freguesias as responsáveis pela sua área geográfica, dificulta a articulação uma vez que não há um coordenador comum ou coordenadores comuns de cada uma das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo, aumenta a dispersão e dificulta o trabalho de cooperação entre os docentes.

Não estão, igualmente, previstos espaços e tempos de reunião dos professores que as lecionam no 1º e no 2º Ciclos, nem mesmo dos professores que lecionam as diferentes Atividades de Enriquecimento Curricular nas diferentes escolas do 1º Ciclo.

Em grande grupo existiu um momento de reflexão que permitiu constatar os principais aspetos positivos da realização de um trabalho deste teor, bem como os principais constrangimentos sentidos por todos na realização do mesmo. Neste sentido, considerou-se que a partilha de experiências entre todos os intervenientes permitiu um maior conhecimento de todos os professores intervenientes; fomentou o trabalho em equipa e a partilha de informação; promoveu a integração de práticas pedagógicas distintas e a divulgação de boas práticas; fomentou a reflexão conjunta, promovendo a avaliação formativa e tendo em vista o favorecimento da integração dos alunos do 1º CEB na EB 2,3.

Por outro lado, os horários das turmas e dos professores dificultam os momentos de reunião devido à impossibilidade de conciliação dos mesmos; o trabalho individualista dos professores ou mesmo o excesso de trabalhos nas escolas, bem como as escolas distanciadas fisicamente e a ausência de partilhas das atividades dos alunos, foram alguns dos constrangimentos sentidos na elaboração deste trabalho. No mesmo sentido, os professores consideraram que as diferentes formas de trabalhar nos três ciclos, a dificuldade de constituição de Conselhos de Turma/Equipas Pedagógicas ou a transição brusca do 1º para o 2º ciclo no que diz respeito ao número de professores, dificulta a articulação curricular entre os diferentes ciclos e nas diferentes disciplinas.

## **2. Articulação Curricular Horizontal**

A nossa reflexão debruça-se agora essencialmente numa vertente da articulação interdisciplinar, isto é, a articulação de uma dada disciplina com as outras da mesma área curricular ou de áreas disciplinares diferentes mas no mesmo nível de ensino ou ano de escolaridade. No caso presente, a análise incidirá na articulação da disciplina de Inglês do 5º ano com as restantes disciplinas desse mesmo ano de escolaridade. Para tal, recorrer-se-á à análise detalhada e pormenorizada do Projeto Curricular de Turma da turma E do 5º ano da Escola EB 2/3 Francisco Torrinha no ano letivo 2010/2011 (v. anexo II). A leitura das atas do referido Conselho de Turma, bem como a análise dos sumários das diferentes disciplinas e das planificações periódicas são instrumentos utilizados na nossa reflexão. Papel preponderante tem a observação e participação ativa em todo o processo, enquanto professora e diretora da turma. De realçar que a articulação horizontal aqui analisada implicou, necessariamente, a cooperação de todos os professores que constituíam o conselho de turma, numa metodologia de trabalho colaborativa, implicando reflexão, flexibilidade, sequencialidade e transversalidade.

Como já se abordou anteriormente, o Projeto Curricular de Turma surge na associação do conceito de currículo a uma conceção de projeto aberto e dinâmico de forma a permitir apropriações adequadas à realidade onde irá ser implementado, surgindo como um instrumento cuja finalidade é orientar a prática letiva com vista à promoção e otimização do sucesso educativo de cada aluno, ajudando-o a atingir as competências essenciais e transversais definidas no Currículo Nacional. Neste âmbito, o Conselho de turma assume um papel preponderante na planificação e orientação do trabalho a realizar por cada um dos professores que o compõem. O Diretor de turma assume, como refere Roldão (1998) um papel primordial na gestão do desenvolvimento curricular ao promover o debate e convergência do trabalho que os professores desenvolvem isoladamente.

No dia 8 de Setembro de 2010 deu-se início ao trabalho colaborativo visando a elaboração do Projeto Curricular da Turma 5º E, para além de se ficar a conhecer o grupo docente que constitui o Conselho de Turma. De realçar que apenas uma docente lecionava uma área disciplinar, a saber Matemática e Ciências da Natureza e todos os outros professores lecionavam uma disciplina apesar da sua formação e grupo disciplinar permitir

que lecionassem por área. Os professores das diferentes disciplinas lecionavam as áreas curriculares não disciplinares.

Foi dado a conhecer o grupo/turma em questão com a transmissão de algumas informações de carácter geral retiradas dos Processos Individuais dos Alunos já presentes na escola. Assim pode-se obter informações sobre as escolas de proveniência dos alunos, o que permitiria aferir alguns elementos complementares devido ao conhecimento que já se tem da organização do trabalho nas diferentes escolas pois cada centro escolar representa uma unidade organizacional diferente. Esta recolha de informações incidiu, também, na análise dos elementos de avaliação do comportamento e aproveitamento de final de ciclo de cada aluno. Constatou-se, no entanto, não haver qualquer referência à frequência de atividades de enriquecimento curricular por parte dos alunos, ou qualquer avaliação das mesmas pelo que a articulação de Inglês com o 1º ciclo não foi de todo possível.

Nesta primeira análise, pode-se concluir estar perante uma turma heterogénea, proveniente de diferentes estabelecimentos de ensino, públicos e privados, predominando os alunos do ensino público pertencentes ao mesmo agrupamento de escolas. Apenas uma aluna frequentava o 5º ano pela segunda vez, vindo acompanhada do respetivo Plano de Acompanhamento a ser implementado. Devido à escassez de informação complementar, nesta primeira reunião o Conselho de Turma limitou-se a definir algumas regras de funcionamento das aulas de acordo com as regras de funcionamento da escola, salientando a importância da uniformidade de critérios de atuação de todos os professores.

Através de Inquéritos realizados aos alunos e encarregados de educação, foi possível realizar uma caracterização da turma mais completa, incluindo informações como faixa etária e historial académico, ficha socioeconómica, expectativas, motivações e interesses dos alunos que consta do referido Projeto Curricular de Turma.

Foi possível, igualmente, definir os objetivos do PCT tendo em conta o Projeto Educativo do Agrupamento e o Projeto Curricular da Escola. Assim, os objetivos gerais do projeto passariam pela interdisciplinaridade; articulação de aprendizagens; linha de atuação comum; articulação horizontal.

A reunião intercalar de 26 de Outubro de 2010 que contou com a presença de representantes dos Pais e Encarregados de Educação e dos alunos<sup>3</sup>, foi um marco importante na elaboração do Projeto Curricular de Turma. Após a análise das respostas aos inquéritos supracitados foi possível caracterizar o grupo/turma de forma mais pormenorizada. Em cada disciplina foi realizada uma Avaliação Diagnóstica Inicial, através da realização de testes levados a cabo na mesma altura mas de forma isolada e elaborada por cada grupo disciplinar. No caso concreto da disciplina de Inglês foi elaborado pelo grupo disciplinar um Teste de Avaliação Diagnóstica Escrita que incluía um exercício de audição e cuja elaboração não contou com a presença ou não houve qualquer reunião prévia com os docentes do 1º ciclo.

Os novos elementos agora citados permitiram fazer um diagnóstico da turma, identificando as principais dificuldades sentidas de carácter geral, nomeadamente as dificuldades de atenção e concentração, ou de interpretação ou escrita. Foram definidas, igualmente, estratégias a implementar por todos os professores com vista à superação dessas mesmas dificuldades e que passariam pela prestação de maior atenção à participação dos alunos na aula e no incentivo e valorização dos hábitos de trabalho na sala de aula e em casa; produção com maior frequência de exercícios de expressão escrita ou mesmo o treino de exercícios de componente prática às diferentes disciplinas; motivação para a leitura e valorização do espírito de iniciativa. Foram, igualmente definidas as competências transversais a promover como os métodos de trabalho e de estudo, a comunicação e relacionamento interpessoal e de grupo, ou seja, competências que sendo comuns e necessárias a todas as disciplinas, vão para além das competências inerentes a cada uma delas. Quanto às Competências Gerais a operacionalizar, o Conselho de Turma considerou importante privilegiar a mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; e usar corretamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio.

---

<sup>3</sup> As representantes dos Pais e Encarregados de Educação foram eleitas pelos encarregados de educação dos alunos em reunião com a Diretora de Turma. Já os representantes dos alunos, Delegado e Subdelegada de turma foram eleitos em Assembleia de Turma realizada numa aula de Formação Cívica.

No início do ano letivo cada professor deu a conhecer aos alunos e aos encarregados de educação os critérios de avaliação da sua disciplina e que foram definidos por cada grupo disciplinar. Nesta reunião foram aprovados esses mesmos critérios destacando-se alguns como sendo comuns a todas as disciplinas, nomeadamente a aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos, aplicação de conhecimentos a novas situações, utilização de vocabulário específico das diferentes disciplinas, expressão oral e escrita, trabalho de grupo, participação, empenho, assiduidade, organização e relacionamento interpessoal.

Igualmente, foram identificados, ao longo do ano letivo, sobretudo nos momentos de avaliação de final de período de 21 de Dezembro de 2010 e 11 de Abril de 2011, problemas em diferentes disciplinas, nomeadamente, Língua Portuguesa, Inglês, História e Geografia de Portugal, Matemática e Educação Musical e definidas prioridades e estratégias a desenvolver sendo que apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês se faz referência à articulação com as áreas curriculares não disciplinares como uma estratégia a desenvolver.<sup>4</sup> Já as propostas de desenvolvimento das Áreas Curriculares não Disciplinares de Estudo Acompanhado, Área de Projeto e Formação Cívica tinham uma planificação própria que seguia em anexo ao PCT. Foi elaborado um Plano de Recuperação para uma aluna pois apresentava mais de três níveis inferiores a três no final do 1º período. Nos momentos de avaliação supracitados, bem como na Reunião de Avaliação Sumativa Interna de 28 de Junho de 2011 foi avaliado não só este Plano de Recuperação, como também o Plano de Acompanhamento da aluna que frequentava o 5º ano pela segunda vez.

Definiu-se, inclusive, três elos aglutinadores que por serem subjacentes à maioria dos conteúdos das diferentes disciplinas, seria feita em função deles a articulação dos conteúdos. Esses elos seriam o domínio da Língua Materna, a Educação para a Cidadania e o Desenvolvimento de métodos de estudo e de trabalho. Neste âmbito, sempre que fosse oportuno e viável, propunha-se a articulação de conteúdos programáticos entre as diferentes disciplinas.

Por último, foi definida uma estratégia educativa global. Por um lado, teríamos a adoção de critérios semelhantes de atuação com a definição de regras a serem

---

<sup>4</sup> De realçar o facto da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado ser lecionada por um par pedagógico constituído pelos professores de História e Geografia de Portugal pelo que a articulação desta área com as suas disciplinas estava implícita.

implementadas em todas as disciplinas. De realçar que neste âmbito, no início do ano letivo cada professor definiu, individualmente, com os alunos as principais regras de comportamento e normas de funcionamento da sua disciplina. Por outro, teríamos a metodologia de ensino mais adequada e que dizia respeito às competências essenciais definidas em cada departamento curricular; as aulas de reforço ou recuperação que só existiam na disciplina de Matemática e era frequentada pelos alunos propostos pela docente em todas as reuniões de avaliação, apesar da docente de Língua Portuguesa também propor alunos para aulas deste tipo não as havia para a sua disciplina; e o apoio individualizado dado pelo professor dentro da sala de aula. E por outro lado, a aferição de critérios de avaliação e que diziam respeito às competências gerais a operacionalizar no 5º ano e os critérios de avaliação das diferentes disciplinas.

Constava ainda do Projeto Curricular de Turma um parâmetro destinado às atividades letivas, nomeadamente no que dizia respeito à participação da turma nas que constavam do Plano Anual de Atividades do Agrupamento. Assim, estas atividades aparecem em grelha dividida por períodos e disciplinas. De realçar o facto de as mesmas aparecerem distribuídas por disciplinas não havendo atividades que incluam mais de uma disciplina como organizadoras da mesma. Existia sim colaboração na implementação ou acompanhamento de alunos sobretudo em saídas da escola. Algumas palestras ou idas à Biblioteca Escolar para momentos de Leitura poderiam ser desenvolvidas nas Áreas Curriculares não Disciplinares em vez de na própria disciplina, mas tal dizia respeito apenas a uma calendarização e gestão do tempo destinado às diferentes disciplinas.

No entanto, sobressai a comemoração do Natal como uma atividade levada a cabo por várias disciplinas sem que houvesse qualquer articulação das diferentes atividades ou planificação comum. Assim, em Área de Projeto foi realizada uma Festa de Natal, ao mesmo tempo eram preparadas decorações de Natal para outro espaço que não o sítio da referida festa. Enquanto isso, quer Língua Portuguesa através da leitura de contos e textos alusivos à época, quer Língua Inglesa estudando o vocabulário e as tradições inglesas relativas ao Natal, comemoraram-no separadamente e sem qualquer articulação interdisciplinar.

No que concerne à avaliação formativa periódica do grupo/turma, tal era realizada nas reuniões de avaliação de final de período e de avaliação sumativa interna, bem como, nas reuniões intercalares de avaliação. Para além do registo dos níveis e menções obtidas por cada aluno nas diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, eram

elaborados ou avaliados os Planos de Recuperação e Acompanhamento de alunos que apresentavam níveis inferiores a três e estariam em risco de retenção no final do ano letivo, assim como eram também definidas medidas de remediação. O aproveitamento e comportamento global da turma eram, também, sujeitos a avaliação periódica e eram propostas medidas de remediação a serem levadas a cabo por todos os professores, sobretudo ao nível das atitudes e comportamentos. Nas reuniões intercalares de Avaliação, a presença dos representantes dos pais e dos alunos permitia que estes tivessem uma participação ativa, contribuindo para o diagnóstico e apresentação de medidas que visassem colmatar as dificuldades sentidas e adequar o próprio projeto às expectativas de pais e alunos.

Estas reuniões de avaliação seriam marcos importantes pois permitiam a reflexão conjunta sobre o trabalho levado a cabo por cada docente na sua disciplina, detetar problemas comuns e procurar soluções. Uma vez mais, era feito o ponto de situação e avaliação periódica do PCT o que permitia pequenas reformulações quando necessárias. A 28 de Junho de 2011 foi levada a cabo a avaliação final da turma tendo todos os alunos transitado para o 6º ano e três alunos foram propostos para o Quadro de Excelência da Escola. Foi elaborada, igualmente, a Avaliação Final do Projeto Curricular da Turma 5º E tendo este sido considerado adequado às características da turma e foram propostas algumas medidas a serem tomadas no ano letivo seguinte.

De realçar, e ainda no que à avaliação dos alunos diz respeito, que todos os professores, individualmente, promoveram a autoavaliação dos alunos e das atividades desenvolvidas na sua disciplina no final de cada período escolar. Só no final do ano letivo, a Diretora de Turma realizou uma autoavaliação global dos alunos. Uma vez mais se denota aqui um trabalho individual, baseado na área disciplinar, uma vez que os documentos utilizados para fazer a autoavaliação dos alunos são, uma vez mais, elaborados em grupo disciplinar para serem aplicados às diferentes turmas como já acontecia nas planificações das atividades letivas e extraletivas e nos critérios de avaliação.

Concretamente e no que diz respeito à disciplina de Inglês e sua articulação com as outras disciplinas ou mesmo com a mesma disciplina mas no 1º ciclo, refletiremos agora

tendo como base o manual escolar adotado<sup>5</sup>, os sumários das diferentes disciplinas e, sobretudo, a participação e observação da docente da disciplina e autora desta reflexão.

As atividades da disciplina e após a realização do Teste de Avaliação Diagnóstica, organização dos cadernos diários e definição de algumas regras de funcionamento das aulas de Inglês, começam por algo que se designa por Starter Unit. Pressupõe-se que os alunos já tenham alguns conhecimentos anteriores, nomeadamente ao nível de algum vocabulário básico como os números, o alfabeto e as cores e já saibam articular frases simples ou pequenos diálogos de pergunta e resposta sobre o nome próprio, “bom dia” ou “boa tarde”. No entanto, não existe qualquer referência a este pressuposto, ou mesmo ao primeiro ciclo o que permite ao professor fazer a sua gestão do tempo e do ritmo de trabalho tendo em conta o grupo/turma e de acordo com os resultados obtidos na avaliação diagnóstica. No caso presente, existiam diferentes ritmos de trabalho e conhecimentos pré-adquiridos. Apesar da grande maioria já ter conhecimentos de Língua Inglesa e dos conteúdos em questão, estes tiveram de ser lecionados num ritmo mais lento e que todos os alunos pudessem acompanhar.

Ainda no decorrer do 1º período, foram abordados alguns conteúdos, sobretudo lexicais, que já eram do conhecimento da maioria dos alunos. No entanto, os conteúdos gramaticais agora introduzidos e a componente de leitura e escrita agora trabalhados seriam uma novidade para grande parte dos alunos e, portanto, exigiam um trabalho mais profundo e sistemático. No seguimento da leção de vocabulário relacionado com os países e nacionalidades e no âmbito da cultura inglesa, é abordada a constituição do Reino Unido (The United Kingdom), geografia e política. São conteúdos que poderiam ter sido articulados com a disciplina de História e Geografia de Portugal uma vez que os conceitos de divisão geográfica, república ou monarquia, poderiam e deveriam ser conteúdos comuns às duas disciplinas e, portanto, trabalhados em conjunto. De realçar que a Geografia de Portugal é trabalhada logo no início do ano enquanto estes assuntos só foram abordados já no final do 1º período na disciplina de Inglês.

Também no final do 1º período os alunos iniciaram o estudo da cor em Educação Visual e Tecnológica que se prolongou pelo 2º período. No entanto, este foi um dos

---

<sup>5</sup> **Win! 5**, Philippa Bowen e Denis Delaney, consultor: Veríssimo Toste, da Oxford University Press. Constituído por Livro do Aluno, Livro de Exercício, Fun Book, Livro do Professor, Cd multimédia, flashcards.

conteúdos abordados logo no início do ano na disciplina de Inglês. Uma vez mais, não houve qualquer articulação entre as duas disciplinas.

Já no decorrer do 2º período, abordou-se a primeira unidade de “Culture Club”. Trata-se de uma unidade não numerada que surge após cada duas unidades do manual e, como o nome indica, faz referência a aspetos culturais do Reino Unido, muitas vezes em comparação com os mesmos aspetos da cultura portuguesa, apresentando projetos de “Comparing Cultures”. Logo a primeira Culture Club fazia alusão às comunidades de imigrantes no Reino Unido, propondo um trabalho de pesquisa sobre estas comunidades, mas em Portugal. A segunda unidade de “Culture Club” abordava o sistema de ensino Inglês, nomeadamente os usos e costumes nas escolas Britânicas. Já a terceira unidade ainda abordada no decorrer do 2º período dizia respeito às casas Britânicas mais famosas. Estas unidades eram abordadas de uma forma muito geral na disciplina de Inglês nunca se recorrendo à articulação com outras disciplinas mas sim à experiência e conhecimento prévio dos alunos sobre a realidade do seu país quanto aos assuntos propostos.

Ainda no decorrer do 2º período, foi feito um levantamento do vocabulário Inglês relacionado com os animais, nomes e partes que os constituem. De realçar que idêntico conteúdo foi abordado no 1º período na disciplina de Ciências da Natureza. Também o conteúdo gramatical “Preposições de Lugar” foi abordado em simultâneo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês sem que tenha havido qualquer articulação entre as duas disciplinas. Pode-se concluir, portanto, que cada disciplina tem a sua planificação, a sua ordem cronológica, os mesmos conteúdos podem ser abordados em diferentes disciplinas em períodos diferentes ou mesmo em simultâneo sem que tenha lugar qualquer trabalho colaborativo entre os docentes e qualquer articulação ou trabalho interdisciplinar.

No decurso do 3º período, o esquema de trabalho na disciplina de Inglês ou mesmo nas outras disciplinas não sofreu qualquer alteração. Uma vez mais a unidade “Culture Club” abordada dizia respeito aos desportos e atividades dos tempos livres no Reino Unido em comparação com Portugal. Novamente, partiu-se da realidade e conhecimento dos alunos para abordar o tema.

No mesmo período letivo, teve lugar a “Semana do Inglês”, atividade que constava do Plano Anual de Atividades do Agrupamento. As atividades destinavam-se ao 2º ciclo apenas e foram organizadas pelos alunos de 6º ano tendo como público-alvo os alunos de 5º ano. Permitiu, portanto, uma articulação entre os dois anos de escolaridade mas não do ciclo com os restantes, nomeadamente o 1º ciclo que o antecede ou o 3º que o precede.

Após a análise detalhada do Projeto Curricular da turma, dos sumários e planificações periódicas das diferentes disciplinas, bem como a leitura das atas do Conselho de Turma, podemos tirar algumas ilações que serviram para adequar a nossa prática no futuro, com vista a melhorar e obter melhores resultados.

Assim, pode-se concluir que a grande preocupação dos professores centra-se mais nas questões transversais que propriamente na questão da articulação curricular ou mesmo as atividades de âmbito interdisciplinar. Nomeadamente na ênfase dada, quer no Projeto Curricular de Turma quer no discurso das atas às questões no âmbito das atitudes e do funcionamento das aulas, bem como a tentativa de adoção de medidas comuns e estratégias que visassem a melhoria do comportamento dos alunos. As principais dificuldades diagnosticadas para isso apontavam, uma vez que é sistematicamente referido a dificuldade dos alunos no cumprimento de regras, a falta de hábitos e métodos de trabalho, sendo apontada como a principal causa do impedimento de melhorar o aproveitamento global da turma.

Por outro lado, é notório o trabalho individual, centrado na sua disciplina. Mesmo perante a abordagem dos mesmos conteúdos ou de conteúdos semelhantes, aqueles que permitiam uma abordagem interdisciplinar, ou mesmo os que tinham um carácter transversal, não havia uma articulação curricular entre as diferentes disciplinas. Refiro-me, por exemplo, à definição de regras e normas de funcionamento, por um lado, ou a comemoração de datas festivas, por outro. Outro exemplo é a elaboração Testes de Avaliação Diagnóstica Inicial ou a definição de Critérios de Avaliação que são levados a cabo em grupo disciplinar o que reforça a ideia do trabalho centrado na disciplina ou área disciplinar.

No entanto, será de enaltecer a crescente preocupação com o trabalho colaborativo, nomeadamente na reflexão e busca, em conjunto, de soluções para os problemas detetados. A participação de pais e alunos na elaboração do projeto, definindo prioridades e na busca de soluções é outro aspeto positivo a considerar e salientar. Estes momentos de reflexão conjunta permitem uma visão alargada, a troca de experiências e de vivências, um compreensão mais avançada e multidisciplinar das questões que envolvem todo o processo de ensino/aprendizagem e o desenvolvimento do currículo em determinado contexto.

## Conclusão

A reflexão sobre o rumo de uma vida profissional, incluindo dois momentos mais marcantes no âmbito da articulação curricular, bem como o estudo de alguns autores que se debruçaram sobre a problemática veio reforçar a ideia de que estes passos se tornam cada vez mais importantes quando procuramos melhorar práticas, tentar ser melhor.

Sem dúvida que a massificação do ensino trouxe mudanças profundas a vários níveis. Por um lado, temos currículos que devem abranger um público-alvo mais extenso, mais diversificado, isto é, mais heterogéneo. Surge a necessidade crescente de adequar esse mesmo currículo ao meio em que será aplicado conduzindo a uma maior intervenção do meio envolvente nas decisões tomadas ao nível da escola, tornando o processo mais interventivo e, conseqüentemente, mais dinâmico.

Por outro lado, o aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, principal fator dessa massificação do ensino, a divisão dessa mesma escolaridade em ciclos com características, culturas e dinâmicas diferentes, faz sobressair os momentos de transição dentro do sistema de ensino. Cada vez mais alunos passam pela fase de transição pelo que a preocupação por esses momentos aumentou, tornou-se mais real, mais sujeita a estudo e reflexão.

Como Sacristan (1996) defende, se a transição de ciclo, de estabelecimento de ensino, ou mesmo de ano, se revela traumática para um elevado número de alunos, tal aspeto poderá ser um prenúncio de que o sistema não está a dar a melhor resposta às necessidades dos alunos, poderá não estar adequado. Tal facto reveste-se de especial importância quando o nosso objetivo é a melhoria do ensino e do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a continuidade dentro do sistema, bem como a coerência e a sequencialidade do mesmo tornam-se fatores determinantes para o bom desenrolar de todo o processo.

Aqui reside o principal desafio que se coloca hoje às escolas. Como ultrapassar as barreiras físicas, sociais, culturais entre os vários estabelecimentos de ensino e seus alunos? Torna-se fundamental a criação de mecanismos de comunicação e interação entre os elementos intervenientes em todo o sistema. É necessária uma maior cooperação entre os docentes dos vários estabelecimentos de ensino por forma a diminuir essas barreiras, ou mesmo eliminá-las. Torna-se necessária a presença de um fio condutor pedagógico,

organizacional ou mesmo cultural. É preciso colocar em comum, partilhar, conhecer o outro, refletir sobre si próprio.

O incentivo à Articulação Curricular, nas suas variadas vertentes, a criação de momentos em que tenham lugar mecanismos facilitadores dessa mesma articulação, tornam-se portanto o cerne da questão e assumem papel principal no processo uma vez que vão permitir, precisamente, a partilha, o melhor conhecimento da realidade que antecede ou precede dentro do sistema de ensino, a reflexão, com vista à criação desse mesmo fio condutor ou à diminuição dessas barreiras que os alunos têm de transpor, tronando o sistema mais sequencial, mais articulado.

Por outro lado, a articulação com outras disciplinas dentro do mesmo ciclo de ensino ou ano de escolaridade, recorrendo a um trabalho interdisciplinar pode tornar as aprendizagens mais significativas para os alunos e conduzir a um maior sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Debruçando-nos mais concretamente sobre o sistema de ensino português ao longo dos tempos, nomeadamente desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo até aos dias de hoje, podemos concluir que, como Abrantes referiu “o sistema de ensino se assemelha, no pior dos cenários, a uma velha manta de retalhos, em que as cores e tecidos raramente combinam ou, na melhor das hipóteses, a um organismo vivo, com capacidade contínua (e imprevisível) de se adaptar a estímulos externos, através de reações internas.” (2008, p. 29). Ou seja, ao longo dos tempos tem se notado que os três ciclos que compõem a escolaridade obrigatória funcionam como ciclos autónomos, distantes dos outros, marcados por uma descontinuidade entre o 1º e 2º ciclos e uma maior proximidade entre os 2º e 3º ciclos. Tal encontra-se presente na tipologia dos nossos estabelecimentos de ensino e nos currículos dos diferentes ciclos e programas das disciplinas. As culturas docentes bem presentes diferem bastante quer estejamos a falar do 1º ciclo ou dos dois ciclos consequentes.

No entanto, considero que já se tem dado alguns passos importantes neste sentido, nomeadamente no plano normativo. No Regime de Gestão e Autonomia das Escolas e documentos legais que o seguem começa a surgir a referência à articulação. É dado maior revelo aos órgãos de gestão intermédios, sendo-lhes atribuída uma maior autonomia na gestão e implementação de momentos de partilha, de articulação, atribuindo-lhe competências específicas, nomeadamente ao nível dos departamentos curriculares na gestão do currículo e dos conselhos de turma na adequação do currículo nacional à turma

em questão. Surgem documentos essenciais elaborados pelas escolas e que se tornam em documentos reguladores das práticas letivas, a saber, o Projeto Educativo de Escola e os Projetos Curriculares de Escola e de Turma levando as escolas a adequar o currículo nacional às características do meio em que se insere e contando com a participação da comunidade educativa na definição das suas prioridades.

Por outro lado, considera-se que a constituição de Agrupamentos Verticais de Escolas, abrangendo os 1º, 2º e 3º ciclos e a educação pré-escolar pode ser uma medida que favoreça a sequencialidade e continuidade dentro do sistema educativo, através de uma maior aproximação organizacional, a possibilidade de criação de momentos efetivos de partilha e articulação entre os diferentes ciclos de ensino ou mesmo uma maior adequação às características socio económicas e culturais dos alunos que os frequentam. Cria-se uma rede mais estável e previsível nas transições entre estabelecimentos de ensino o que possibilita uma resposta mais eficaz às necessidades dos alunos no momento da partida e no de chegada.

Ao longo deste processo, incidi a minha reflexão na disciplina de Língua Estrangeira – Inglês por ser a disciplina que leciono. Considero, também, ser esta disciplina um caso especial devido às suas características e a sua análise vem reforçar o anteriormente referido. Será de realçar o facto desta disciplina só ser de frequência obrigatória nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e no 1º ciclo a sua oferta ser obrigatória mas não a sua frequência por parte dos alunos. Tal facto leva a que o próprio programa da disciplina apresente contornos bem diferentes tendo em conta o ciclo em questão. Por outro lado, as entidades promotoras desta atividade de enriquecimento escolar são, nos casos em análise, externas ao agrupamento e podem divergir de escola para escola.

É de enorme importância o ensino do Inglês desde tenra idade devido ao crescente relevo dado à comunicação em Inglês no mundo global em que vivemos, pelo que não podemos deixar de nos congratularmos com o facto de esta ser lecionada logo a partir do 1º ano de escolaridade, os moldes em que estas atividades têm decorrido não têm, de forma alguma, facilitado ou mesmo encorajado a articulação com o 2º ciclo como se pode constatar nos momentos que estão na base da análise sobre a Articulação Curricular, quer vertical, quer horizontal. A sua não obrigatoriedade de frequência pode explicar o facto desta atividade no 1º ciclo não ser lecionada por professores de Inglês do 2º ciclo apesar de terem habilitações profissionais para o fazer e de pertencerem ao mesmo agrupamento de escolas.

Se os termos “articulação” e “interdisciplinaridade” surgem já nos documentos oficiais, desde os normativos legais aos que regem o trabalho nas escolas, como o Projeto Curricular de Turma, é uma realidade que a sua implementação nas práticas letivas é ainda de carácter fragmentado e disciplinar. A articulação com o ciclo de ensino anterior limita-se aos documentos escritos de avaliação e que constam dos processos individuais dos alunos e os contatos pessoais acontecem a nível disciplinar, incidindo, sobretudo, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A articulação entre as várias disciplinas do mesmo ano de escolaridade restringe-se a questões no âmbito do comportamento e atitudes da turma.

No entanto, realce-se o facto de haver mais momentos de reunião dos professores com vista à partilha e reflexão, buscando formas de ação comuns tendo como objetivo superar dificuldades diagnosticadas e sentidas por todos. A abertura à restante comunidade educativa, nomeadamente pais e alunos, destes momentos de reflexão conjunta também me parece um aspeto positivo.

Apesar das medidas atrás descritas e que me parecem ser positivas quando se busca uma maior partilha e articulação entre todos, considero estar ainda muito presente o trabalho baseado na disciplina ou área disciplinar, suas especificidades, seu currículo, suas normas.

## Bibliografia

- Abrantes, Pedro (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objeto sociológico, *Interacções*, nº 1.
- Abrantes, Pedro (2008). *Os Muros da Escola: As Distâncias e as Transições Entre Ciclos de Ensino*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Alarcão, I. et al. (2009). *Relatório de estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Afonso, Natércio (2009). Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. *Relatório de estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (p. 91-108) Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barbosa, Elsa de Jesus Monteiro Magalhães (2010). *Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Éditions de Minuit.
- Braz, José Joaquim de Jesus (2009). *Articulação Curricular como Problema de Gestão Escolar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa : Universidade de Lisboa / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Carvalho, Adalberto Dias de (2000). *Diversidade e identidade – 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação*. Porto: FLUP.
- Carvalho, Conceição de Fátima Gomes Tinoco de (2010). *Importância da articulação curricular nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação
- Ferreira, José Brites (2000). Ensino Básico: Continuidades e rupturas – uma realidade a construir, *Educação & Comunicação*, n.º 5, 116-127
- Ferreira, José Brites (2001). *Continuidades e descontinuidades no ensino básico*. Leiria: Magno Edições.
- Fontoura, Madalena (2000). O Currículo na gestão e organização das escolas. In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes, Alexandre Ventura (orgs.) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. (p. 249-267) Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Gimeno Sacristán, José (1996). *La Transición a la Educación Secundaria: Discontinuidades en la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata
- Hargreaves, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Amadora: McGraw Hill
- Hargreaves, Andy (2002). *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Lima, Licínio C. (1999). *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- Machado, Joaquim (2007). Do Jardim à Escola, *Pátio “EDUCAÇÃO INFANTIL”*, Ano V, n.º 14, Julho/Outubro 2007, 14-16
- Martins, Ana Maria de Sousa (2010). *Articulação curricular na educação básica: discursos e práticas dos professores*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação
- Moreira, António Flávio Barbosa (2002). Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. *Revista de Educação & Sociedade*. Campinas, Vol. 23, n.º79.
- Nóvoa, António org. (1992). *Vidas de Professores*, 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2003). Teorias Curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das Práticas Curriculares. *Seminário “O Currículo Regional”*, Terceira, Açores, 4 de Setembro
- Pacheco, José Augusto (2009). A Ressignificação do Currículo em contextos de globalização. In Ana Sofia António, Elsa Estrela, Carla Galego, António Teodoro (orgs.) *Educando o Cidadão Global. Globalização, Educação e Novos Modos de Governação* (p. 46-65) Lisboa 2009
- Perrenoud, Philippe (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Pombo, Olga et al. (1994). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Ed. Texto. 2ª ed.
- Pombo, Olga (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, V. 1, n.º 1, Março 2005, 3-15
- Portugal, Gabriela (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na Infância. *Relatório de estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (p. 33-65). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Roldão, Maria do Céu (1998). *O Diretor de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Roldão, Maria do Céu (2009). Que Educação queremos para a infância? *Relatório de estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (p. 176-197). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Simões, Helena Isabel Pereira Lucas (2009). *O Projeto Curricular de Turma: da teoria à praxis*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta / Departamento de Educação e Ensino à Distância

## **Legislação**

- Decreto-Lei n.º 769-A/76** de 3 de Fevereiro – Gestão Democrática das Escolas.
- Lei n.º 46/86** de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 43/89** de 3 de Fevereiro – Reorganização da Administração Educacional.
- Decreto-Lei n.º 286/89** de 29 de Agosto – Define a reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário.
- Despacho 124/ME/91** de 31 de Julho – Aprova o programa das diferentes disciplinas do 2º Ciclo do Ensino Básico.
- Despacho Normativo 98-A/92** de 20 de Junho – Aprova o novo sistema de avaliação dos alunos.
- Despacho Normativo 644-A/94** de 15 de Setembro – Revoga o Despacho Normativo 98-A/92.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98** de 4 de Maio – Define o novo Regime de Autonomia e Gestão das Escolas.
- Decreto-Lei n.º 6/2001** de 18 de Janeiro – Organização Curricular do Ensino Básico.
- Despacho n.º 12591/2006** de 16 de Junho – Implementa o ensino generalizado do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Decreto-Lei n.º 75/2008** de 22 de Abril – Aprova o Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 14460/2008** de 26 de Maio – Generalização da oferta do ensino de Inglês a todo o 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Decreto-Lei n.º 18/2011** de 2 de Fevereiro – Reorganização Curricular.

# **ANEXOS**

**Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira**

# **Gestão pedagógica do 1º CEB**

**Proposta de articulação curricular**



**Junho de 2009**

# ÍNDICE

## **INTRODUÇÃO**

### **1ª MODALIDADE - Pré-Escolar / 1º Ciclo**

- Metodologia de trabalho adoptada
- Constrangimentos
- Aspectos positivos
- Grelhas de articulação
- Proposta de actividade de articulação abrangendo as quatro áreas disciplinares

### **2ª MODALIDADE – 1º CEB**

- Introdução
- Grelhas de articulação

### **3ª MODALIDADE - 1º Ciclo/2º Ciclo**

#### **Matemática**

- Nota introdutória
- Constituição do grupo de trabalho
- Tema tratado
- Metodologia de trabalho
- Articulação do 1º com o 2º CEB
- Recursos utilizados
- Grelhas de articulação
- Tarefa integradora
- Aspectos positivos
- Constrangimentos
- Referências bibliográficas

#### **Língua portuguesa**

- Grupo de trabalho
- Introdução
- Grelhas de articulação

#### **Actividades extra-curriculares**

- Introdução
- Etapas do trabalho
- Equipas de trabalho
- Metodologia de trabalho
- Grelhas de articulação

## **CONCLUSÃO**

## **INTRODUÇÃO:**

O Ensino Básico define-se como uma unidade com finalidades próprias que se desdobra em três etapas de formação sequenciais, etapas que correspondem aos três ciclos que o compõem. Cada ciclo deve preparar para o seguinte, sendo que o 1º corresponde a uma fase de iniciação, o 2º à consolidação de aprendizagens básicas e de abertura à realidade social e o 3º ao alargamento e sistematização de aquisições com vista à autonomia pessoal e social.

Se o jardim-de-infância valoriza mais a socialização e o desenvolvimento global, privilegiando o jogo e as actividades práticas, o Ensino Básico, nos seus vários ciclos a que correspondem progressivas faixas etárias, está subjacente a uma outra filosofia.

Logo desde o 1º ciclo tudo se altera: os métodos são menos flexíveis, as práticas voltam-se mais para a transmissão de saberes, há uma obrigatoriedade no cumprimento do currículo / programa e o peso da avaliação começa a fazer sentir-se. No 2º ciclo da E. B. a tónica é, igualmente, posta na transmissão de saberes instrumentais de base, tendo em vista a aprendizagem de competências que os preparam para o ciclo seguinte, ou seja, os imperativos de trabalho passam para o primeiro plano. E, se o 1º ciclo é leccionado em regime de mono docência, eventualmente, coadjuvada em áreas especializadas e com um trabalho mais assente na interdisciplinaridade, no 2º ciclo os alunos deparam-se com um grande número de professores, disciplinas separadas e tempos lectivos compartimentados.

Conscientes das práticas e diferenças inerentes a cada ciclo pensamos que o progresso escolar da criança depende para além de outros factores, do tipo de articulação entre ciclos, anos e transversalmente entre disciplinas. Assim sendo, procuramos dar o nosso contributo para o aperfeiçoamento de uma melhor articulação entre o pré-escolar 1º e o 2º ciclo do E. B.

Pretende-se neste trabalho a articulação curricular entre o pré-escolar e os dois primeiros ciclos e para tal foi criado um grupo de trabalho e definimos uma metodologia de trabalho. Munimo-nos dos documentos considerados essenciais à sua realização: Programas do 1º e 2º CEB, Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), competências essenciais, Parecer nº 8 do CNE de 24 de Novembro de 2008, bem como textos de diversos autores.

Os trabalhos foram iniciados em grande grupo e daí evoluíram para a formação de pequenos grupos representativos das modalidades de trabalho, propostos no documento da Direcção Regional de Educação do Norte. De salientar que nestes grupos estão representadas todas as escolas deste agrupamento.

Ao longo deste tempo de elaboração realizaram-se reuniões dos grupos em separado, e em reuniões conjuntas para sistematização e ponto de situação do desenvolvimento dos trabalhos. Foram esclarecidas algumas das dúvidas existentes pois a maioria considerou que havia falta de informação quer nas reuniões realizadas, quer nos documentos oficiais o que levou a um certo impasse.

Ultrapassados estes pontos os grupos realizaram os trabalhos que a seguir se apresentam, no respeito à sequência das modalidades, e que constituem a proposta deste agrupamento de escolas.

## **ACTIVIDADES EXTRA-CURRICULARES**

### **INTRODUÇÃO**

#### **ETAPAS DO TRABALHO**

**18/03/2009** – Reunião presidida pelo Presidente do Conselho Executivo. O Dr. Arnaldo Lucas apresentou o documento enviado pela DREN “Gestão Pedagógica do 1ºCEB” e definiram-se, em termos gerais, as linhas do trabalho a desenvolver.

**15/04/2009** – Reunião com os elementos de todos os grupos. Nesta reunião definiu-se a metodologia de trabalho a adoptar e que seria comum a todos os grupos de trabalho.

**15/04/2009** – Reuniões parcelares com os professores das diferentes áreas nas quais se iniciou o trabalho relativo a Expressão Físico-Motora / Educação Física; Expressão Musical / Educação Musical e Inglês.

Tendo em conta os programas das diferentes disciplinas, manuais para os 1º e 2º Ciclos e, sobretudo, a experiência profissional dos elementos que constituíam cada grupo de trabalho, foram elaboradas as grelhas da 3ª modalidade de Articulação Curricular entre os dois ciclos.

Face à dificuldade resultante do facto dos professores acima referidos trabalharem em estabelecimentos de ensino diferentes e com horários incompatíveis, recorreu-se a troca de e-mails de forma a finalizar o trabalho aqui apresentado.

**26/05/2009** – Reunião com representantes de todos os grupos na qual foi feito o ponto da situação do trabalho, uniformização de critérios de elaboração e apresentação dos trabalhos.

**9/05/2009** – Reunião com os representantes das três Actividades Extracurriculares (Marta Lima, Nazaré Rosas e Sofia Fonseca) na qual se elaborou uma introdução e uma conclusão comuns.

**02/06/2009** – Reunião com representantes de todos os grupos e modalidades de Articulação Curricular na qual cada grupo apresentou o trabalho final do respectivo grupo. Uma vez mais, uniformizou-se formas de apresentação gráfica desses trabalhos e foi constituído um grupo de trabalho responsável pela recolha de todos os trabalhos e compilação num trabalho só, elaboração de introdução e conclusão. Ficou decidido, igualmente, a apresentação do trabalho colectivo final em suporte informático e papel.

#### **EQUIPAS DE TRABALHO**

Expressão Físico-Motora / Educação Física - João Conde e Sofia Fonseca.

Expressão Musical / Educação Musical - Hugo Danin e Nazaré Rosas.

Inglês – Isabel Madureira e Marta Lima.

Nota: os professores do 1º ciclo foram indicados pela Junta de Freguesia de Ramalde.

#### **METODOLOGIA DE TRABALHO**

Trabalho de grupo.

1.º CEB/2.º CEB	Conteúdos	Curriculares	Competências a Desenvolver	Estratégias/métodos Situações de aprendizagem criadas	Recursos/Espaço(s) e materiais utilizados
<p><b>EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA</b> <b>/EDUCAÇÃO FÍSICA</b></p>	<p><b>Aspectos comuns</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidades Físicas;</li> <li>- Jogos Pré-Desportivos;</li> <li>- Jogos Infantis;</li> <li>- Jogos Desportivos Colectivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Andebol;</li> <li>- Basquetebol;</li> <li>- Futebol;</li> <li>- Voleibol;</li> </ul> </li> <li>- Jogos Desportivos Individuais:</li> </ul>	<p><b>Aspectos distintos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos Desportivos Colectivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hóquei em Campo (1.ºCEB);</li> <li>- Rugby (2.º CEB)</li> </ul> </li> <li>- Jogos Desportivos Individuais: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atletismo (2.º CEB);</li> <li>- Badmington (2.º CEB)</li> <li>-Corrida Orientação (2.º CEB);</li> <li>- Ginástica Aparelhos (2.º CEB)</li> <li>- Natação (1.º CEB);</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver capacidades motoras;</li> <li>- Promover o desenvolvimento integral do aluno;</li> <li>- Fomentar a aquisição de hábitos e comportamentos de estilos de vida saudáveis que se mantêm em idade adulta;</li> <li>- Fomentar o espírito desportivo e de Fair Play no respeito das regras e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encontros Desportivos de forma a motivar e envolver os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, tais como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Corta-mato;</li> <li>- Jogos tradicionais;</li> <li>- Mega sprint;</li> <li>Mega salto;</li> <li>- Gira Voley;</li> <li>- Corrida de carrinhos de rolamentos;</li> <li>- Torneios de vários Jogos Desportivos Colectivos</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pavilhão e espaço exterior da EB 2,3 Manoel de Oliveira,</li> <li>- Junta de Freguesia de Ramalde;</li> <li>- Associação de Pais;</li> </ul>

	<p>- Ginástica;</p> <p>- Jogos Tradicionais;</p>	<p>- Oposição e Luta (1.º CEB);</p> <p>- Patinagem (2.º CEB);</p> <p>- Xadrez (1.º CEB);</p> <p>- Ténis (2.º CEB)</p>	<p>actividades</p>		
<p><b>EXPRESSÃO MUSICAL</b> <b>/EDUCAÇÃO MUSICAL</b></p>	<p>Os conceitos musicais são trabalhados nos dois ciclos. (Altura, Ritmo, Timbre, Dinâmica e Forma).</p>	<p>- 1º Ciclo – o trabalho com os alunos é desenvolvido numa perspectiva de vivência/ sensibilização à música, tendo como base a prática do canto associada ao movimento espontâneo do corpo, aos jogos de roda e danças.</p> <p>- 2º Ciclo – desenvolve-se um trabalho de maior consciencialização e aprofundamento relativamente aos conceitos musicais. O programa está organizado por níveis de espiral pelo que se pressupõe que cada nível envolve um campo de compreensão musical mais alargado e mais complexo.</p>	<p>Em ambos os ciclos são trabalhadas competências relacionadas com a audição, interpretação e composição.</p>	<p>- Audição/análise de obras interpretadas pelos alunos e de excertos musicais gravados.</p> <p>- Interpretação de temas vocais e instrumentais alargando progressivamente o repertório dos alunos.</p> <p>- Improvisação rítmica, improvisação instrumental (pentatónica) e criação individual com notação diferenciada (convencional e não convencional).</p>	<p>- Sala de aula</p> <p>- Instrumental Orff</p> <p>- CDs</p> <p>- Aparelhagem sonora</p> <p>- Partituras</p> <p>- Fichas de trabalho</p> <p>- Jogos</p> <p>- Apresentações em PowerPoint</p> <p>- Computador</p> <p>- Projector</p>
<p><b>EXPRESSÃO MUSICAL</b> <b>/EDUCAÇÃO MUSICAL</b> <b>(continuação)</b></p>					

## INGLÊS

	<p>- Vocabulário: Ex. Cores, números, países, ...</p> <p>- Verbos: To Be, To Have got</p> <p>- Tipos de frases: Afirmativa, negativa, interrogativa</p>	<p>- 1º Ciclo – Oralidade: Pequenos diálogos, vocabulário.</p> <p>- 2º Ciclo – Escrita e sistematização: Diálogos, frases simples, pequenos textos.</p>	<p>- 1º Ciclo – Listening / speaking</p> <p>- 2º Ciclo – Listening / speaking / reading / writing</p>	<p>- Músicas</p> <p>- Flash cards</p> <p>- Role Play</p> <p>- Stories</p> <p>- Games</p> <p>- Arts and crafts</p> <p>- Pair work</p> <p>- Diálogo professor/aluno e aluno/aluno</p>	<p>- Sala de aula</p> <p>- CDS</p> <p>- Manuais escolares</p> <p>- Fichas de trabalho</p> <p>- Filmes</p> <p>- Apresentações em PowerPoint</p> <p>- Plataforma Moodle</p> <p>- Computador</p> <p>- Projector</p>
--	---	---	---	---	--

## **Em jeito de conclusão**

Apesar de no 2º Ciclo estas três áreas pertencerem a Departamentos disciplinares diferentes (Educação Física e Educação Musical pertencem ao Departamento de Artes e Inglês ao Departamento de Línguas) têm em comum o facto de as três serem Actividades Extracurriculares no 1º Ciclo.

Com este trabalho constatou-se que há dificuldade em articular o 1º com o 2º ciclo uma vez que, apesar dos conteúdos curriculares terem uma sequência lógica e complementarem-se, nem todos os alunos frequentam estas actividades extracurriculares no 1º ciclo visto não serem de frequência obrigatória. Esta situação cria, no ciclo seguinte, algumas situações de desigualdade nas competências já adquiridas.

Por outro lado, o facto de existirem, no Agrupamento, escolas do 1º ciclo que pertencem a três freguesias diferentes e sendo cada uma das freguesias as responsáveis pela sua área geográfica, dificulta a articulação uma vez que não há um coordenador comum ou coordenadores comuns de cada uma das Actividades Extracurriculares no 1º ciclo.

Não estão, igualmente, previstos espaços e tempos de reunião dos professores que as leccionam no 1º e no 2º Ciclos, nem mesmo dos professores que leccionam as diferentes Actividades Extra-Curriculares nas diferentes escolas do 1º Ciclo.

## **CONCLUSÃO**

Este trabalho envolveu os representantes dos diferentes estabelecimentos de ensino dos diferentes ciclos do agrupamento, podendo afirmar-se que embora tenham existido diversos constrangimentos encontrou-se sempre forma de os ultrapassar sendo o balanço positivo. Deste modo, todos os grupos forma de opinião que a necessidade de conhecimento e reflexão sobre a articulação curricular terá de ser cada vez mais assumida como uma condição indispensável ao processo de desenvolvimento e melhoria do desempenho das escolas e da melhoria dos resultados dos alunos.

Da leitura dos trabalhos dos diferentes grupos destacam-se os aspectos positivos e os constrangimentos decorrentes, a saber:

### **Aspectos positivos:**

- Partilha de experiências;
- Maior e melhor conhecimento dos professores de Português de ambos ciclos;
- Favorecimento da integração dos alunos do 1º ciclo na EB 2,3.
- Fomento do trabalho em equipa;
- Fomento de partilha de informação;
- Promoção da integração de práticas pedagógicas;

- Divulgação de boas práticas;
- Fomento da reflexão conjunta;
- Promoção da avaliação formativa;

### **Constrangimentos do trabalho :**

- Horários dos professores que dificultam os momentos de reunião;
- Horários das turmas;
- Trabalho individualista dos professores;
- Excesso de trabalho nas escolas;
- Inexistência de registos com estratégias de reflexão, autonomia e controlo das práticas;
- Dificuldade de implementar estratégias integradoras;
- Escolas distanciadas;
- Falta de clareza nas orientações fornecidas;
- Exiguidade da informação facultada;
- Sentido de oportunidade.
- Ausência de partilha das actividades dos alunos;
- Transição brusca do 1º para o 2º Ciclo, no que diz respeito ao número de professores;
- Diferentes formas de trabalho nos 3 ciclos;
- Dificuldades na constituição dos conselhos de turma/ equipas pedagógicas;

Terminamos citando o Parecer nº 8 do CNE- 2008, no que respeita às recomendações – B, ponto 4 — Reconfiguração da educação dos 6 aos 12 no contexto do ensino básico de 9 anos,

*“Independentemente de eventuais mudanças estruturais e no que se refere à organização curricular, deverá ser retomado, no actual contexto, o ciclo da reorganização curricular, de modo a introduzir coerência entre orientações curriculares e programas e uma coerência vertical e horizontal entre estes. Há também que rever a articulação entre a componente curricular e a de enriquecimento”.*

**Ano lectivo** 2010/2011**Ano e Turma** 5º E**DIRECTOR DE TURMA** Marta Sofia Almeida Fontes Lima**OBJECTIVOS**

- a) Promover o trabalho em equipa de todos os docentes do Conselho de Turma;
- b) Centrar a acção educativa nos alunos;
- c) Promover o trabalho interdisciplinar;
- d) Valorizar a especificidade da turma e de cada aluno;
- e) Planificar o processo de ensino – aprendizagem a partir dos interesses e motivações dos alunos;
- f) Promover a articulação das aprendizagens de modo a corresponder às particularidades da turma;
- g) Promover a coordenação do processo de ensino;
- h) Estabelecer uma linha de actuação comum dos professores da turma em todos os domínios da sua acção perante os alunos;
- i) Facilitar a articulação horizontal dos conteúdos curriculares e a integração dos saberes.

## 1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E DOS ALUNOS

### 1.1. Lista de Professores, delegado e subdelegado da turma.

DISCIPLINAS 2º CICLO	PROFESSORES
LÍNGUA PORTUGUESA	Sílvia Duarte
INGLÊS	Marta Sofia Almeida Fontes Lima
HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	Daniel Jonas Coelho
MATEMÁTICA	Maria João Almeida
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Maria João Almeida
ED. VISUAL E TECNOLÓGICA	Ernesto Pereira
ED. VISUAL E TECNOLÓGICA	Luís Raimundo
EDUCAÇÃO MUSICAL	Ana Paula Sampaio
EDUCAÇÃO FÍSICA	Henrique Mendonça
ED. MORAL E R. CATÓLICA	Jorge Manuel Pacheco
ÁREA DE PROJECTO	Ernesto Pereira
ÁREA DE PROJECTO	Ana Paula Sampaio
ESTUDO ACOMPANHADO	Daniel Jonas Coelho
ESTUDO ACOMPANHADO	Maria João Almeida
FORMAÇÃO CÍVICA	Marta Sofia Almeida Fontes Lima

DELEGADO Nº 21, Luís Maria Pinto de Rezende de Santiago Sottomayor

SUBDELEGADO Nº 28, Teresa de Jesus Rebelo de Andrade Mesquita Guimarães

### 1.2. Horário da Turma

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
8.30 / 9.15	Ed. Física			Ed. Física	
9.15 / 10.00	Ed. Física			E.M.R.C.	
10.15/11.00		Ed. Musical			
11.00/11.45		Ed. Musical			
11.55/12.40					
12.40/13.25					
13.30/14.15	Est. Acompanh.	Área Projecto	Ed. Visual Tecn.	Líng. Portuguesa	Ed. Visual Tecn.
14.15/15.00	Est. Acompanh.	Área Projecto	Ed. Visual Tecn.	Líng. Portuguesa	Ed. Visual Tecn.
15.10/15.55	Matemática	Líng. Portuguesa	Form. Cívica	Est. Acompanh.	Inglês
15.55/16.40	Matemática	Líng. Portuguesa	Hist. Geog. Port.	Ciências Nat.	Inglês
16.55/17.40	Hist. Geog. Port.	Inglês		Matemática	Ciências Nat.
17.40/18.25	Hist. Geog. Port.	Inglês		Matemática	Ciências Nat.

### 1.3. Nível Etário

1.3.1. Média de idades: 10 anos

1.3.2. Alunos sexo masculino / feminino 15 / 13

### 1.4. PERCURSO ESCOLAR DOS ALUNOS

1.4.1. Lista de alunos e historial escolar desde o 1º ciclo.

Nº	NOME	Idade	Retenção	Escola de Origem	A.P.A.
1	AFONSO MARIA NEGRÃO M. SOUZA ROZA	10		Jardim Flori	Matemática
2	ALEXANDRA GOMES ALVES	10		EB1 S. João da Foz	Matemática
3	ANTÓNIO MARIA BARROS LEITE CUNHA COUTINHO	10		EB1 S. M. Nevogilde	
4	ANTÓNIO MARIA CABRAL MEIRELES MAGALHÃES	10		EB1 S. M. Nevogilde	
5	BEATRIZ CARDOSO DE BRITO P. DA SILVA	10		EB1 S. João da Foz	Matemática
6	BEATRIZ LOPES RODRIGUES	9		EB 1 Paulo da Gama	Matemática
7	CATARINA VILAR SARAIVA CRUZ DE VASCONCELOS	10		EB1 S. M. Nevogilde	
8	DIANA ISABEL SOUSA PINHO	9		EB 1 Paulo da Gama	
9	DIOGO MINNEMANN PAIS PIZARRO MONTEIRO	9		Jardim Flori	
10	DIOGO SOLLARI ALLEGRO ALVES DE SOUSA	9		EB1 S. M. Nevogilde	
11	FÁBIO DANIEL DOS SANTOS TEIXEIRA	10		EB 1 Paulo da Gama	
12	FRANCISCA MARIA M. SOUTO A. SOTTOMAYOR	10		Jardim Flori	
13	HENRIQUE FRETIAS DO AMARAL BOTELHO GOMES	9		Jardim Flori	
14	INÊS CERQUEIRA DA SILVA DE SAMPAIO	9		Jardim Escola João de Deus	
15	JOÃO LUÍS PESTANA FREITAS SOUSA CARDOSO	10		Escola Santa Maria	
16	JOÃO TOMÁS PEREIRA AIRES GOUVEIA ALLEN	10		Externato S. João de Brito	
17	JOSÉ MARIA GOMES LIVRAMENTO SILVA	9		Externato S. João de Brito	
18	JOSÉ MARIA PACHECO DE ABREU PEREIRA	9		Jardim Flori	
19	JULIANA MORAIS MENDONÇA	10		EB 1 Paulo da Gama	Matemática
20	LOPO SANTIAGO SOTTOMAYOR P. AMORIM	10		EB1 Correios Vila do Conde	
21	LUÍS MARIA PINTO DE REZENDE DE S. SOTTOMAYOR	10		Jardim Flori	
22	MADALENA MARQUES PIRES COELHO DUARTE	10		EB1 S. M. Nevogilde	
23	MARGARIDA DO POÇO LOPES GOMES TEIXEIRA	10		EB1 S. M. Nevogilde	
24	MARIANA MARQUES COSTA	10	5º ANO	EB 2/3 Francisco Torrinha	Matemática
25	MIGUEL MARIA ROSEIRA VIEGAS NEVES	10		EB1 S. M. Nevogilde	
26	PEDRO SOLLARI ALLEGRO SOVERAL CASAL	10		EB1 S. M. Nevogilde	
27	RODRIGO MOREIRA SPRATLEY DE SOUSA RIO	9		EB1 S. M. Nevogilde	
28	TERESA DE JESUS REBELO A. MESQUITA GUIMARÃES	10		Jardim Flori	

#### 1.4.2. Avaliação do ano lectivo anterior.

	Sem negativas	1 nível negativo	2 níveis negativos	3 níveis negativos	4 ou + níveis negativos
Aluno Nº				24	
Total				1	

5º ANO	Atingiu as competências essenciais do 1º ciclo	
	Com dificuldade	Sem dificuldade
Número dos alunos	1, 5, 24	2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21
Total	3	25

#### 1.5. Envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos

##### 1.5.1. Representante e substituto dos Encarregados de Educação.

Enc. Educação: Mª do Rosário Meyrelles do Souto de Sottomayor do aluno: Francisca Mª Almeida de Sottomayor  
Nº 12

Enc. Educação: Renata Isabel Pestana Freitas de Sousa Cardoso do aluno: João Luís Pestana Freitas de Sousa  
Cardoso Nº 15

##### 1.5.2. Datas de entrega dos registos de avaliação.

1º Período 06 / 01 / 2011 2º Período 02 / 05 / 2011 3º Período 05 / 07 / 2011

##### 1.5.3. Reuniões com os Encarregados de Educação da turma.

Data	Nº Enc. Educação	Assuntos da reunião
<u>28 / 09 / 2010</u>	24	Apresentação; Eleição dos representantes; Informações; Outros assuntos.
<u>06 / 01 / 2011</u>	22	Entrega dos registos de avaliação do 1º período; Outros assuntos.
<u>02 / 05 / 2011</u>	22	Entrega dos registos de avaliação do 2º período; outros assuntos.
<u>05 / 07 / 2011</u>	11	Entrega dos registos de avaliação do 3º período; Outros assuntos.

#### 1.6. Enquadramento sócio-económico

Nº	Enc. Educação	Profissão	Habilitações	Escalão	Observações
1	Mãe	Secretária	12º		E.M.R.C.
2	Mãe	Panificadora	9º	Escalão A	E.M.R.C.
3	Mãe	Decoradora de Interiores	Licenciatura		
4	Mãe	Advogada	Licenciatura		E.M.R.C.
5	Avô	Aposentado		Escalão B	E.M.R.C.
6	Pai	Vigilante	6º		
7	Mãe	Empresária	Licenciatura		E.M.R.C.
8	Avó	Empregada Doméstica	5º		

9	Mãe	Gestora	Licenciatura		E.M.R.C.
10	Avó	Professora Aposentada	Licenciatura		E.M.R.C.
11	Mãe	Empregada Doméstica	9º		
12	Mãe	Engenheira do Ambiente	Licenciatura		E.M.R.C.
13	Mãe	Analista de Sistemas	Licenciatura		
14	Pai	Vendedor da Mercedes	Licenciatura		E.M.R.C.
15	Mãe	Nutricionista	Licenciatura		
16	Pai	Arquitecto	Licenciatura		E.M.R.C.
17	Mãe	Professora	Licenciatura		E.M.R.C.
18	Mãe	Economista	Licenciatura		E.M.R.C.
19	Mãe	Desempregada	4º	Escalão A	E.M.R.C.
20	Mãe	Professora	Mestrado	Escalão B	E.M.R.C.
21	Pai	Consultor imobiliário			
22	Mãe	Secretária	12º	Escalão B	E.M.R.C.
23	Tia				E.M.R.C.
24	Pai	Mecânico	9º		
25	Mãe		Doutoramento		
26	Avó	Professora Aposentada	Licenciatura		
27	Mãe	Arquiteta	Licenciatura		E.M.R.C.
28	Mãe	Cozinheira	Licenciatura		E.M.R.C.

Escalão	Total de alunos
A	2
B	3

### 1.7. Expectativas, motivações e interesses dos alunos

Gostam de andar na Escola		Expectativas académicas				Expectativas profissionais
Sim	Não	9º Ano	12º Ano	Curso Superior	Curso Profissional	-----
26	1	1	1	25	0	Zoologia, ilustrador, Futebolista, Designer, Professora, Dançarina, Médica, Engenheiro Mecânico, Engenheiro Professor, Psicólogo, Actriz, Cavaleiro, Lojista, Gestor, Educadora de Infância, Veterinária, Pintora, Economista.

## 1.8. Identificação de problemas / dificuldades da turma

## 1.9. Alunos propostos para Plano de Acompanhamento e/ou Plano de Recuperação:

Plano de Recuperação: Beatriz Cardoso de Brito Pereira da Silva, n.º 5

Plano de Acompanhamento: Mariana Marques Costa, n.º 24

## 1.10. Implementação dos referidos Planos

O Plano de Acompanhamento da aluna Mariana Costa foi elaborado no ano lectivo transacto, foi avaliado em todos os períodos deste ano lectivo não sofrendo qualquer alteração por estar a surtir o efeito desejado.

O Plano de Recuperação da aluna Beatriz Silva foi elaborado em Dezembro de 2010. Foi avaliado em Fevereiro e Abril não sofrendo qualquer alteração.

## 2. IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS E DEFINIÇÃO DE PRIORIDADES

### 2.1. Identificação de problemas/dificuldades da turma/estratégias a desenvolver.

DISCIPLINA	PRINCIPAIS DIFICULDADES OBSERVADAS	ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA A IMPLEMENTAR
<b>Língua Portuguesa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreensão de enunciados escritos;</li><li>• Interpretação das ideias principais de um texto;</li><li>• Construção de frase;</li><li>• Produção de textos correctamente elaborados de acordo com as regras gramaticais e com sequência lógica;</li><li>• Leitura: expressiva, respeito de regras de pontuação;</li><li>• Expressão oral.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Esforço conjunto dos docentes, principalmente das áreas curriculares não disciplinares;</li><li>• Realização de fichas de trabalho sobre textos de leitura e interpretação;</li><li>• Realização de resumos;</li><li>• Solicitação de comentários aos textos lidos;</li><li>• Valorizar o espírito de iniciativa e criatividade;</li><li>• Controlo sobre a organização e métodos de trabalho;</li><li>• Realização com mais frequência de exercícios de leitura.</li></ul>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Resolução de problemas</li><li>• Raciocínio</li><li>• Compreensão</li><li>• Conhecimentos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Incentivar e valorizar os hábitos/métodos de trabalho e de organização;</li><li>• Leitura e interpretação dos enunciados das fichas de trabalho e das fichas formativas, com apoio mais individualizado aos alunos que demonstrarem mais dificuldades;</li><li>• Apoio individualizado a estes alunos (durante a realização das Fichas de Avaliação) na interpretação dos enunciados;</li></ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar com maior frequência exercícios práticos de expressão escrita e oral, aos alunos com mais dificuldades;</li> <li>• Reforçar a avaliação dos seus cadernos diários;</li> <li>• Apoio individualizado, sempre que possível.</li> <li>• Incentivar a participação oral deste aluno e esclarecer as suas dúvidas.</li> <li>• Incentivar e orientar os seus hábitos de estudo.</li> <li>• Exercitar a aplicação dos conhecimentos a novas situações, através de situações problemáticas.</li> </ul>
<b>Inglês</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão de enunciados orais e escritos simples;</li> <li>• Produção de enunciados orais e escritos simples;</li> <li>• Ausência de vocabulário;</li> <li>• Domínio de regras gramaticais simples;</li> <li>• Dificuldades na aplicação dos conhecimentos;</li> <li>• Leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esforço conjunto dos docentes, principalmente das áreas curriculares não disciplinares;</li> <li>• Realização e fichas de trabalho;</li> <li>• Aumento das actividades de avaliação formativa;</li> <li>• Realização, com maior frequência, de exercícios de leitura;</li> <li>• Intensificar e valorizar a participação nas actividades de sala de aula e a participação oral;</li> <li>• Intensificar o controlo sobre as tarefas a realizar;</li> <li>• Valorizar a organização, os métodos de trabalho e empenho no estudo.</li> </ul>
<b>Ciências da Natureza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação</li> <li>• Compreensão</li> <li>• Conhecimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar e valorizar os hábitos/métodos de trabalho e de organização;</li> <li>• Cumprir o horário de estudo;</li> <li>• Apoio ainda mais individualizado na sala de aula;</li> <li>• Incentivar a exposição e esclarecer as suas dúvidas;</li> <li>• Solicitação mais frequente da sua participação;</li> <li>• Apoio individualizado a alguns alunos (durante a realização das Fichas de Avaliação) na interpretação dos enunciados;</li> <li>• Reforçar a avaliação dos seus cadernos diários;</li> <li>• Maior frequência de interacções verbais estimulantes;</li> </ul>
<b>História e Geografia de Portugal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades no tratamento de informação/utilização de fontes,</li> <li>• Dificuldades ao nível da compreensão histórica,</li> <li>• Graves lacunas ao nível da competência da temporalidade,</li> <li>• Dificuldades no uso correcto da língua portuguesa,</li> <li>• Dificuldades na estruturação de pensamento próprio,</li> <li>• Dificuldades na simples apropriação e comunicação da informação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relembrar a sub-unidade intitulada “A contagem do tempo”, integrada nos conteúdos programáticos da disciplina de História e Geografia de Portugal do quinto ano de escolaridade;</li> <li>• Realização de trabalhos práticos em espaço de sala de aula,</li> <li>• Estabelecer trabalhos de reforço de conhecimento nesta área, a desenvolver regularmente em espaço extra-aula;</li> <li>• Fomentar permanentemente o uso correcto e adequado da língua portuguesa em todas as situações de comunicação no quotidiano,</li> <li>• Promover a leitura em todas as situações de aprendizagem, em espaço de sala de aula e fora dele,</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar a utilização da Biblioteca e a leitura domiciliária como estratégias de motivação para a leitura.</li> </ul>
<b>Educação Musical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hábitos de ouvir música;</li> <li>• Criatividade e imaginação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar com maior frequência exercícios práticos;</li> <li>• Reforçar a avaliação dos seus cadernos diários;</li> <li>• Apoio individualizado;</li> <li>• Incentivar a participação oral;</li> <li>• Incentivar e orientar os seus hábitos de estudo;</li> </ul>

## 2.2. Propostas para conteúdos passíveis de articulação interdisciplinar / desenvolvimento das Áreas

### Curriculares não disciplinares.

Conteúdos passíveis de articulação interdisciplinar	Propostas para o desenvolvimento das Áreas Curriculares não disciplinares
<p>Considerou-se que o domínio da língua materna, a Educação para a Cidadania e o desenvolvimento dos métodos de estudo e de trabalho serão os elos aglutinadores subjacentes à maioria dos conteúdos programáticos.</p> <p>Assim, a articulação dos conteúdos será feita em função destes elos aglutinadores.</p> <p>Além do já referido, sempre que seja oportuno e viável, articular-se-ão conteúdos programáticos entre as disciplinas.</p>	<p>No que concerne ao desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem nas áreas curriculares não disciplinares decidiu-se:</p> <p><u>Estudo Acompanhado</u>: visar-se-á a aquisição de competências no domínio dos métodos de trabalho e de estudo, da comunicação, do tratamento da informação, em articulação com as várias disciplinas.</p> <p>Actividades de reforço curricular global: Plano Nacional de Leitura e Plano da Matemática.</p> <p><u>Área Projecto</u>: visar-se-á a pesquisa, a organização e tratamento da informação, a planificação e concretização de projectos.</p> <p><u>Formação Cívica</u>: Serão abordados temas relativos à escola, à cidadania, à segurança, à família e à sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento nos alunos de competências conducentes à cidadania responsável e interveniente.</p>

### **3. DEFINIÇÃO DE UMA ESTRATÉGIA EDUCATIVA GLOBAL**

#### **3.1. Interdisciplinaridade de atitudes (se considerar pertinente).**

- Manter a planta da sala de aula;
- Utilizar a folha do registo diário;
- Exigir que os alunos tragam sempre a caderneta do aluno e o material necessário;
- Respeitar os professores, colegas e funcionários;
- Manter a sala e as mesas limpas e arrumadas;
- Fazer cumprir as regras de conduta do Regulamento Interno;
- Reforçar o controlo dos trabalhos de casa e a colaboração entre os pares;
- Exigir que desliguem os telemóveis antes de entrarem na sala.
- Em caso de indisciplina, encaminhar o aluno para o Gabinete do Aluno com a respectiva participação.

#### **3.2. Metodologia de ensino mais adequado (se considerar pertinente).**

As competências essenciais (aprendizagens centrais) das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares a desenvolver são as que foram definidas no âmbito de cada Departamento.

Outras:

- Aulas de Recuperação a Língua Portuguesa e Matemática;
- Utilização de metodologias activas que motivem os alunos para a aprendizagem;
- Trabalho de grupo;
- Valorização da participação ordenada;
- Motivar para a leitura e o estudo;
- Proporcionar situações educativas que levem ao desenvolvimento do espírito de solidariedade, cooperação e respeito pelo outro;
- Reforçar a auto-correcção;
- Ter em conta os diferentes ritmos de aprendizagem;
- Apoio individualizado
- Diversificar os instrumentos de avaliação;
- Fichas formativas antes da realização das fichas sumativas.

#### **3.3. Aferição dos critérios de avaliação a utilizar.**

- O aluno será avaliado nas competências gerais a operacionalizar no 5.º ano.

- O aluno será avaliado nas diferentes disciplinas de acordo com os critérios de avaliação e através dos instrumentos e elementos de avaliação definidos em cada Departamento Curricular.

- Avaliação diagnóstica, formativa e sumativa;
- Observação directa em todas as actividades realizadas pelo aluno;
- Observação do comportamento e atitudes nas aulas;
- Participação na aula;
- Organização do Caderno Diário;
- Realização dos trabalhos de casa;
- Participação no trabalho de pares ou grupo;
- Grelhas de auto e hetero-avaliação.

#### 4. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NÃO LECTIVAS ESPECÍFICAS, TENDO EM VISTA O ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DA TURMA

##### 4.1. Participação da turma nas actividades do Plano Anual de Actividades.

<b>5º E</b>			
Disciplinas/ Áreas envolvidas	1º Período Actividades	2º Período Actividades	3º Período Actividades
Língua Portuguesa		- Peça de Teatro "O Rapaz do espelho"	- Elaboração de "Penduradores" - Semana da Leitura: trabalhos de pesquisa sobre um autor
Inglês	- Christmas traditions - Venda de Calendários	- St. Valentine's Day	- Semana do Inglês
História e Geografia de Portugal	- Peça de Teatro "Vem aí a República"	- Torneio Histórico - Hora da Lenda Histórica - Visita de Estudo ao Centro Interpretativo da Batalha de Aljubarrota	- Visita de Estudo à Alfandega Régia e à Nau Quinhentista - Torneios Históricos - Hora da Lenda
Matemática		- Jogo de Cálculo Mental	- Dinamização do Placard da sala de aula
Ciências Natureza	- Dia Mundial da Alimentação	- Comemoração do Dia Mundial da Água	- Dinamização do Placard da sala de aula
Educação Visual e Tecnológica		- Dia Mundial da Árvore	- Construção e montagem da Cascata de S. João
Educação Musical			- Concurso de Flauta - Workshop "Tambor das Sílabas"
Educação Física	Torneio inter-turmas de Basquetebol	- Torneio inter-turmas de Andebol	- Torneio inter-turmas de Futebol
Formação Cívica	- Lipor TV	- Palestra sobre Bullying	- Palestra sobre Educação Ambiental

Área de Projecto		- Palestra de sensibilização para a Poupança e Protecção da Água	
EMRC			Participação no VIII Encontro Diocesano de Alunos de E.M.R.C., no Parque da Cidade

## 5. AVALIAÇÃO FINAL DA TURMA

No cômputo geral, o aproveitamento da turma foi considerado Bom e em relação ao comportamento da turma, o Conselho de Turma considerou que apesar das melhorias notadas, o grupo/turma continua irrequieto, exigindo constante atenção e advertências por parte dos professores para que mantenham o silêncio e cumpram as regras básicas do saber estar na sala de aula. Foram propostos para o Quadro de Excelência os alunos número quinze, João Cardoso, número dezassete, José Silva e número vinte e cinco, Miguel Neves. Relativamente ao aluno número quinze, João Cardoso, o Conselho de Turma enaltece o excelente desempenho ao nível das atitudes e comportamento demonstrados em todo o desempenho. Foi avaliado o Plano de Recuperação da aluna número cinco, Beatriz Silva que transitou para o sexto ano com apenas dois níveis inferiores a três às disciplinas de História e Geografia de Portugal e Matemática. É de realçar que a aluna revela ainda muitas dificuldades na disciplina de Inglês pelo que no próximo ano lectivo deverá empenhar-se mais para ultrapassar as suas dificuldades. Foi, igualmente, avaliado o Plano de Acompanhamento da aluna número vinte e quatro, Mariana Costa que não apresenta qualquer nível inferior a três, pelo que o Conselho de Turma considera que o Plano surtiu o efeito desejado.

## 6. REFLEXÃO FINAL DO PROJECTO CURRICULAR DE TURMA

O Projecto Curricular de Turma estava adequado às características da turma, os alunos participaram nas actividades propostas com empenho e obtendo bons resultados. O Conselho de Turma realçou como aspecto negativo que o facto de ser um grupo/turma coeso conduzia a situações de muita conversa e brincadeira na sala de aula. Os alunos continuam a revelar alguma relutância no cumprimento de regras de sala de aula, não cumprem prazos de entrega de trabalhos de pesquisa individuais ou de grupo, não realizam, habitualmente, os trabalhos de casa, revelam pouca assiduidade nas disciplinas de turno contrário e muito pouco rigor na pontualidade, sobretudo ao início da manhã. Estes aspectos deverão ser trabalhados mais afincadamente no próximo ano lectivo.

A Directora de Turma

**Marta Sofia Almeida Fontes Lima**