



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

A TRANSIÇÃO DO 1º PARA O 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Um contributo para o estudo de um problema num Agrupamento de Escolas do Litoral
Alentejano

Dissertação para a obtenção do grau de mestre na especialidade:

Observação e Análise da Relação Educativa

Orientadora: Professora Doutora Helena Quintas

Maria Teresa de Oliveira Coelho

Faro

Fevereiro de 2010

Agradecimentos

Não querendo esquecer ninguém, este é o momento para agradecer a todos aqueles que, directa ou indirectamente, manifestaram o seu apoio nesta minha longa viagem de formação.

À minha orientadora, Professora Doutora Helena Quintas, pela disponibilidade demonstrada desde o primeiro momento, pelo contributo da sua experiência profissional, da sua sabedoria e do seu carácter, que permitiram o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao meu pai e ao meu tio, pelo apoio incondicional que sempre me têm dado, em todas as etapas da minha vida, pela motivação e perseverança que me transmitem.

Aos meus amigos e em especial à Mena, por ter partilhado comigo experiências, expectativas, alegrias, angústias, gásóleo, muitos quilómetros e bastante trabalho ao longo destes dois anos de mestrado. Ficando o enorme desejo que, muito brevemente, possa, eu também, estar a ler a sua tese.

À colega Marisa Alves, pela ajuda que os seus conhecimentos em Inglês me proporcionaram.

Aos meus sogros, pelo apoio pessoal e familiar que têm prestado.

Ao meu companheiro de todos os momentos, pelo incentivo, pelas palavras de ânimo proferidas nos momentos, em que a vontade seria abandonar o caminho, pela sobrecarga familiar a que ficou sujeito, pela cumplicidade na vida e na partilha dos bons e maus momentos.

Às minhas filhas, à Ana que já não necessita de voltar à sua pergunta constante:
- Mãe, ainda tens de ir à tua escola?

À Matilde, que me acompanhou durante 9 meses deste mestrado. Agradeço-vos pelo facto de sempre estarem ao meu lado, mesmo quando, em muitos momentos, as privei da minha presença e do meu apoio efectivo.

A todos, muito obrigada.

Resumo

O Ensino Básico corresponde, no Sistema Educativo Português, a um conjunto de 9 de anos de escolaridade, distribuídos por 3 ciclos de ensino. Num contexto mais genérico, o Ensino Básico integra um conjunto de actividades educativas, formais, não formais e informais, destinadas a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças a partir dos 6 anos.

Os momentos de transição entre ciclos, sobretudo entre o 1º e o 2º, são vistos, por muitos autores, como problemáticos e precipitadores de situações de tensão e de stress que podem redundar no insucesso escolar dos alunos. As organizações educativas, em particular as escolas agrupadas, devem, por isso, estar atentas, e desenvolver práticas de articulação curricular que atenuem os efeitos nefastos que estas fases de mudança acarretam.

Enquanto educadora de um Agrupamento de escolas situado no Litoral Alentejano, as práticas de articulação curricular, facilitadoras do processo de transição entre ciclos e promotoras de uma melhor adaptação dos alunos à realidade educativa do ciclo seguinte, suscitaram o nosso interesse.

A investigação que agora se apresenta teve como propósito conhecer a representação que os docentes do Agrupamento possuem sobre esta problemática, identificar práticas efectivas que suavizem a integração dos alunos nos ciclos de ensino subsequentes, mas também provocar uma reflexão participada que envolvesse os intervenientes nos processos de articulação possíveis de implementar nas escolas do 1º e 2º Ciclos que tomámos como objecto de estudo.

Trata-se de um estudo de natureza exploratória, em que foram utilizados procedimentos metodológicos de tipo quantitativo e qualitativo.

Os resultados obtidos apontam para uma fraca consciência, por parte dos docentes, das consequências no desenvolvimento e nas aprendizagens dos alunos da mudança de ciclo, e também reflectem um deficit de práticas que atenuem os efeitos dessa passagem. Constatase que prevalece o “clássico” discurso de responsabilização do ciclo anterior pelo fraco rendimento dos alunos, e que não foram activados processos e dinâmicas que reduzam danos da transição entre ciclos que penalizam os alunos.

Palavras-chave: Articulação; Transição de Ciclo; Sequencialidade; Desempenho Profissional; Sucesso Escolar.

Abstract

In the Portuguese educational system, “basic education”, is distributed for 9 school years, which are divided into 3 educational levels. In a broader context, the basic education offers a set of educational activities, formal, non-formal and informal activities, which are intended to meet the elementary learning needs of children over the age of 6.

The transition between the educational levels, specially between the 1st and the 2nd is seen, by many authors, as a problem and as a stressful and tension creating moment which can lead to learning failure. The educational organizations, specially the connected school groups should, therefore, be aware and develop curricular articulation in order to reduce the devastating effects of these changing moments.

As a teacher of young children in a connected group of schools in the Alentejo western coast, the curricular articulation practice, which helps to smooth the level transition and which promotes a better adaptation of the children to the educational situation of the next learning level, has aroused our interest.

The following research has had the aim to identify teachers’ perception on this matter, identify the practices that help students to cope with further learning levels but also to provoke a shared reflection involving participants from the first and second level schools where we focused our study on.

It’s an exploratory study in which quality and quantity methodological proceedings were used.

The results indicate that teachers aren’t aware of the consequences of the educational level transition on the students’ development and learning achievements, and also reflect the lack of practices to reduce the effects of the transition. Our research has shown that teachers usually blame the previous learning level for the students’ bad results and that action to reduce the damage of the transition was not taken.

Key-words: Articulation; Level Transition; Sequential Approach; Professional Performance; Learning Success.

Índice

Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice	iv
Índice de Figuras	ix
Índice de Quadros	xi
Códigos de Siglas	xiv
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico	7
1. A escola como organização.....	8
1.1. A cultura da organização.....	9
1.2. A cultura docente.....	11
1.3. A liderança na escola.....	14
2. Breve perspectiva histórica da evolução do 1º e 2º Ciclos de Ensino em Portugal.....	18
2.1. Primeiro ciclo do Ensino Básico.....	18
2.2 Segundo ciclo do Ensino Básico.....	21
3. A transição entre ciclos.....	23
3.1. Perspectiva ecológica.....	23
3.1.1. A transição de ciclo como fenómeno de (inter)acção.....	24
3.1.2. A transição de ciclo como fenómeno de exclusão social.....	25
3.1.3. A transição de ciclo como fenómeno de regulação sistémica.....	27
3.2. Perspectiva psicológica.....	28
3.3. Transições ecológicas.....	30
4. Sequência e articulação entre o 1º e o 2º Ciclos.....	32
4.1. Gestão Curricular e Autonomia das Escolas; Projecto Educativo e Projectos Curriculares de Escola e de Turma.....	33
4.2. O currículo no seio do Sistema Educativo português.....	35
4.2.1. Currículo por competências.....	38
4.3. A gestão curricular.....	39
4.4. Sequencialidade nas competências específicas dos currículos do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.....	41
5. Actividades de enriquecimento curricular.....	42

6. Síntese Final.....	44
Capítulo II – Metodologia.....	47
1. Delimitação do problema, Motivação para o Estudo e Pergunta de Partida.....	48
2. Modelo teórico de análise.....	49
3. Questões de investigação.....	52
4. Objectivos do Estudo	54
5. Modelo de investigação.....	56
6. Campo de estudo.....	57
6.1. Caracterização do Agrupamento.....	57
6.2. A Amostra.....	59
6.2.1. Amostra A.....	59
6.2.2. Amostra B.....	61
7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	62
7.1. Os inquéritos por questionário.....	62
7.1.1. A construção do inquérito por questionário e procedimentos de análise dos dados obtidos.....	63
7.2. A entrevista.....	66
7.2.1. A construção da entrevista e procedimentos de análise dos dados recolhidos...	66
Capítulo III - Apresentação e Discussão dos Resultados.....	71
Introdução.....	72
Ponto I - Apresentação e discussão dos resultados obtidos através do inquérito por questionário.....	72
1. Articulação entre ciclos.....	72
1.1. Importância de um trabalho articulado na transição dos alunos do 1º para o 2º Ciclo.....	73
1.2. As dificuldades de adaptação dos alunos ao 5º ano de escolaridade influenciam a prática pedagógica do professor.....	74
2. Referências ao Agrupamento em estudo.....	75
2.1. Arranjo organizativo e promoção de um trabalho articulado.....	75
2.2. O PE inclui necessidades de ambos os ciclos, promovendo um trabalho articulado.....	76
2.3. O Plano Anual de Actividades (PAA) contempla actividades conjuntas entre ambos os ciclos.....	78

2.4. A consulta de actas ajuda a compreender o tipo de trabalho articulado existente.....	80
2.5 Os professores do 1º e 2º Ciclos realizam reuniões periódicas para planificação e avaliar actividades conjuntas.....	81
2.6. A existência de um trabalho articulado entre os professores do 1º e 2º Ciclos é de extrema importância para o percurso escolar dos alunos.....	82
2.7. Os professores do 1º e 2º Ciclos conhecem os pontos de convergência entre os currículos de ambos os ciclos.....	84
3. O conhecimento por parte dos professores dos alunos que irão receber no 5º ano.....	86
3.1. Adaptação/inadaptação de competências.....	86
3.2. Áreas de estudo fortes/fracas.....	87
3.3. Características/tipo das dificuldades.....	88
3.4. Estratégias anteriormente desenvolvidas na resolução de problemas.....	89
4. Reflexão periódica, e em conjunto, efectuada pelos professores do 1º e 2º Ciclos.....	91
4.1. Os conteúdos programáticos.....	92
4.2. Competências – chave essenciais.....	93
4.3. Gestão de sala de aula.....	94
4.4. Metodologias adoptadas.....	95
4.5. Linhas orientadoras delineadas no PE.....	96
5. Processo de transição dos alunos do 1º para o 2º Ciclo.....	98
5.1. Transição como momento crítico no percurso escolar dos alunos.....	99
5.2. Actividades específicas de apoio ao processo de transição desenvolvidas pelos professores.....	100
5.3. Importância da continuidade educativa.....	100
5.4. O processo de transição inadequado pode originar problemas de adaptação ao ciclo seguinte.....	103
6. Os problemas mais frequentes apresentados pelos alunos no início do 5º ano de escolaridade.....	105
6.1 Falta de pré-requisitos.....	105
6.2. Dificuldades de aprendizagem.....	106
6.3. Dificuldade de interpretação de enunciados escritos e orais.....	107
6.4. Dificuldade em cumprir as regras de sala de aula.....	108

6.5. Dificuldade em orientar-se no espaço escola.....	109
6.6. Dificuldade em gerir a ansiedade causada pela mudança a que foram sujeitos....	111
6.7. Dificuldade em adaptar-se a um ensino com vários professores.....	112
6.8. Inadequação dos métodos de estudo.....	113
7. Medidas que poderão ser adoptadas pelos professores para colmatar os problemas inerentes a um processo de transição.....	115
Ponto II - Apresentação e discussão dos resultados recolhidos na entrevista.....	116
1. Articulação entre o 1º e o 2º Ciclo.....	118
1.1. Subcategoria – Grau de importância.....	118
1.2. Subcategoria – Continuidade educativa.....	119
1.3. Subcategoria – Formalização da articulação.....	120
1.4. Subcategoria – Incidência da articulação.....	121
1.5. Subcategoria – Efectividade da articulação no Agrupamento.....	122
2. Aspecto Organizacional.....	124
2.1. Subcategoria – Práticas de articulação.....	124
2.2. Subcategoria – Visão de Agrupamento.....	125
2.3. Subcategoria - Sequencialidade educativa.....	126
2.4. Subcategoria – Percepção face à articulação existente.....	128
2.5. Subcategoria – Desempenho dos Órgãos de Gestão Intermédia.....	128
2.6. Subcategoria – Promoção de um trabalho cooperado.....	130
2.7. Subcategoria – Circulação da informação.....	131
2.8. Subcategoria – Monitorização por parte do Conselho Pedagógico do processo de articulação.....	132
2.9. Subcategoria – Facilitadores da articulação.....	133
2.10. Subcategoria – Inibidores da articulação.....	134
2.11. Subcategoria – P.E.A. e articulação entre ciclos.....	135
2.12. Subcategoria – P.E.A. e promoção de práticas articulatórias.....	136
2.13. Subcategoria – Sequencialidade de programas.....	137
2.14. Subcategoria – Articulação entre áreas curriculares.....	138
3. Aspecto Funcional.....	140
3.1. Subcategoria – Elaboração do P.A.A.....	141
3.2. Subcategoria – 1º Ciclo do ensino básico.....	142
3.3. Subcategoria – 2º Ciclo do ensino básico.....	142
3.4. Subcategoria – Momentos em que se realiza a articulação.....	143

3.5. Subcategoria – Percepção da periodicidade de ocorrência das reuniões de articulação.....	144
3.6. Subcategoria – Conteúdo da articulação.....	145
3.7. Subcategoria – Vantagens do processo de articulação.....	146
3.8. Subcategoria – Consequências da inexistência de articulação.....	147
3.9. Subcategoria – Articulação e ensino formal.....	148
3.10. Subcategoria – Articulação e ensino informal.....	149
4. Modelo de Organização Alternativo.....	151
4.1. Subcategoria – Organização do Agrupamento e promoção de uma articulação eficaz.....	152
5. Enquadramento legislativo.....	153
5.1. Subcategoria – Quadro legislativo actual.....	153
5.2. Subcategoria – Alterações ao quadro legislativo	154
Capítulo IV – Conclusões.....	156
Bibliografia.....	164
Anexos.....	171

Índice de Figuras

Figura 1. Elementos da Cultura Organizacional (Fonte: Hedley Beare, 1998).....	10
Figura 2. Modelo Teórico de Análise.....	52
Figura 3. Característica: Sexo.....	60
Figura 4. Característica: Situação Profissional.....	60
Figura 5. Característica: Tempo de Serviço.....	61
Figura 6. Importância de um trabalho articulado na transição dos alunos do 1º para o 2º Ciclo.....	73
Figura 7. As dificuldades de adaptação dos alunos ao 5º ano de escolaridade influenciam a prática pedagógica do professor.....	75
Figura 8. Arranjo organizativo e promoção de um trabalho articulado.....	76
Figura 9. O Projecto Educativo (PE) inclui necessidades de ambos os ciclos, promovendo um trabalho articulado.....	78
Figura 10. O Plano Anual de Actividades (PAA) contempla actividades conjuntas entre ambos os ciclos.....	79
Figura 11. A consulta de actas ajudam a compreender o tipo de trabalho articulado existente.....	81
Figura 12. Os professores do 1º e 2º Ciclos realizam reuniões periódicas para planificação e avaliar actividades conjuntas.....	82
Figura 13. A existência de um trabalho articulado entre os professores do 1º e 2º Ciclos é de extrema importância para o percurso escolar dos alunos.....	83
Figura 14. Os professores do 1º e 2º Ciclos conhecem os pontos de convergência entre os currículos de ambos os ciclos.....	85
Figura 15. Dispersão das respostas (questão 6.1.).....	85
Figura 16. Adaptação/inadaptação de competências.....	86
Figura 17. Áreas de estudo fortes/fracas.....	88
Figura 18. Características/tipo das dificuldades.....	89
Figura 19. Estratégias anteriormente desenvolvidas na resolução de problemas.....	90

Figura 20. Dispersão das respostas (questão 6.2.).....	91
Figura 21. Os conteúdos programáticos.....	93
Figura 22. Competências – chave essenciais.....	94
Figura 23. Gestão de sala de aula.....	95
Figura 24. Metodologias adoptadas.....	96
Figura 25. Linhas orientadoras delineadas no Projecto Educativo.....	96
Figura 26. Dispersão das respostas (questão 6.3.).....	98
Figura 27. Transição como momento crítico no percurso escolar dos alunos.....	100
Figura 28. Actividades específicas de apoio ao processo de transição desenvolvidas pelos professores.....	101
Figura 29. Importância da continuidade educativa.....	102
Figura 30. O processo de transição inadequado pode originar problemas de adaptação ao ciclo seguinte.....	103
Figura 31. Dispersão das respostas (questão 6.4.).....	104
Figura 32. Falta de pré-requisitos.....	106
Figura 33. Dificuldades de aprendizagem.....	107
Figura 34. Dificuldades de interpretação de enunciados escritos e orais.....	108
Figura 35. Dificuldade em cumprir as regras de sala de aula.....	109
Figura 36. Dificuldade em orientar-se no espaço escola.....	110
Figura 37. Dificuldade em gerir a ansiedade causada pela mudança a que foram sujeitos.....	111
Figura 38. Dificuldade em adaptar-se a um ensino com vários professores.....	113
Figura 39. Inadequação dos métodos de estudo.....	114
Figura 40. Respondentes e não respondentes à questão 6.6.....	115
Figura 41. Percentagens das frequências das respostas por subcategoria.....	123
Figura 42. Percentagens das frequências em cada subcategoria.....	140
Figura 43. Percentagens das frequências por subcategoria dentro da categoria Aspecto Funcional.....	151
Figura 44. Percentagens das subcategorias que integram a categoria Enquadramento Legislativo.....	155

Índice de Quadros

Quadro 1. Conceito Trabalho Articulado.....	50
Quadro 2. Conceito Transição de Ciclos.....	51
Quadro 3 - Conceito Práticas Educativas dos Docentes.....	51
Quadro 4. Dimensões, sub-dimensões e objectivos.....	54
Quadro 5. Caracterização da Amostra B.....	62
Quadro 6. Categorias e subcategorias de análise.....	69
Quadro 7. Importância de um trabalho articulado na transição dos alunos do 1º para o 2º Ciclo.....	73
Quadro 8. As dificuldades de adaptação dos alunos ao 5º ano de escolaridade influenciam a prática pedagógica do professor.....	74
Quadro 9. Arranjo organizativo e promoção de um trabalho articulado.....	76
Quadro 10. O Projecto Educativo (PE) inclui necessidades de ambos os ciclos, promovendo um trabalho articulado.....	77
Quadro 11. O Plano Anual de Actividades (PAA) contempla actividades conjuntas entre ambos os ciclos.....	79
Quadro 12. A consulta de actas ajuda a compreender o tipo de trabalho articulado existente.....	80
Quadro 13. Os professores do 1º e 2º Ciclos realizam reuniões periódicas para planificação e avaliar actividades conjuntas.....	81
Quadro 14. A existência de um trabalho articulado entre os professores do 1º e 2º Ciclos é de extrema importância para o percurso escolar dos alunos.....	83
Quadro 15. Os professores do 1º e 2º Ciclos conhecem os pontos de convergência entre os currículos de ambos os ciclos.....	84
Quadro 16. Adaptação/inadaptação de competências.....	86
Quadro 17. Áreas de estudo fortes/fracas.....	88
Quadro 18. Características/tipo das dificuldades.....	89
Quadro 19. Estratégias anteriormente desenvolvidas na resolução de problemas.....	90
Quadro 20. Os conteúdos programáticos.....	93
Quadro 21. Competências – chave essenciais.....	94
Quadro 22. Gestão de sala de aula.....	95

Quadro 23. Metodologias adoptadas.....	96
Quadro 24. Linhas orientadoras delineadas no Projecto Educativo.....	97
Quadro 25. Transição como momento crítico no percurso escolar dos alunos.....	99
Quadro 26. Actividades específicas de apoio ao processo de transição desenvolvidas pelos professores	101
Quadro 27. Importância da continuidade educativa.....	102
Quadro 28. O processo de transição inadequado pode originar problemas de adaptação ao ciclo seguinte.....	103
Quadro 29. Falta de pré-requisitos.....	106
Quadro 30. Dificuldades de aprendizagem.....	107
Quadro 31. Dificuldades de interpretação de enunciados escritos e orais.....	108
Quadro 32. Dificuldade em cumprir as regras de sala de aula.....	109
Quadro 33. Dificuldade em orientar-se no espaço escola.....	110
Quadro 34. Dificuldade em gerir a ansiedade causada pela mudança a que foram sujeitos.....	111
Quadro 35. Dificuldade em adaptar-se a um ensino com vários Professores.....	112
Quadro 36. Inadequação dos métodos de estudo.....	114
Quadro 37. Categorias obtidas na questão 6.6. do questionário.....	116
Quadro 38. Grau de importância.....	118
Quadro 39. Continuidade educativa.....	119
Quadro 40. Formalização da articulação.....	120
Quadro 41. Incidência da articulação.....	121
Quadro 42. Efectividade da articulação no Agrupamento.....	122
Quadro 43. Práticas de articulação.....	124
Quadro 44. Visão de Agrupamento.....	125
Quadro 45. Sequencialidade educativa.....	127
Quadro 46. Percepção face à articulação existente.....	128
Quadro 47. Desempenho dos Órgãos de Gestão Intermédia.....	129
Quadro 48. Promoção de um trabalho cooperado.....	130
Quadro 49. Circulação da informação.....	131
Quadro 50. Monitorização por parte do Conselho Pedagógico do processo de articulação.....	132

Quadro 51. Facilitadores da articulação.....	133
Quadro 52. Inibidores da articulação.....	134
Quadro 53. P.E.A. e articulação entre ciclos.....	136
Quadro 54. P.E.A. e promoção de práticas articulatórias.....	137
Quadro 55. Sequencialidade de programas.....	137
Quadro 56. Articulação entre áreas curriculares.....	138
Quadro 57. Elaboração do P.A.A.....	141
Quadro 58. 1º Ciclo do ensino básico.....	142
Quadro 59. 2º Ciclo do ensino básico.....	143
Quadro 60. Momentos em que se realiza a articulação.....	143
Quadro 61. Percepção da periodicidade de ocorrência das reuniões de articulação.....	144
Quadro 62. Conteúdo da articulação.....	145
Quadro 63. Vantagens do processo de articulação.....	146
Quadro 64. Consequências da inexistência de articulação.....	147
Quadro 65. Articulação e ensino formal.....	148
Quadro 66. Articulação e ensino informal.....	149
Quadro 67. Organização do Agrupamento e promoção de uma articulação eficaz.....	152
Quadro 68. Quadro legislativo actual.....	153
Quadro 69. Alterações ao quadro legislativo.....	154

Códigos de Siglas

AEC – Actividades de Enriquecimento Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

GEPE.ME – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação.

IGE - Inspeção Geral da Educação

ME – Ministério da Educação

MSST - Ministério da Segurança Social e do Trabalho

PCE – Projecto Curricular de Escola

PCT – Projecto Curricular de Turma

PE – Projecto Educativo

PEE – Projecto Educativo de Escola

PEA - Projecto Educativo de Agrupamento

QND - Professores do quadro de nomeação definitiva

QZP - Professores do quadro de zona pedagógica

Introdução

“ As lacunas e desarticulações dos programas (horizontal e verticalmente) e a sua extensão tornam difícil o seu cumprimento, principalmente se tivermos em conta a necessidade de metodologias, cada vez mais, centradas no aluno e têm vindo a gerar situações graves de insuficiência de aprendizagens e competências, no final da escolaridade obrigatória”

Gargaté & Baleiro (2002)

A educação, como área interdisciplinar que é, tem vindo a ser alvo do interesse de vários investigadores, das áreas da sociologia, psicologia, pedagogia e outras, que têm ao longo dos anos dedicado tempo de pesquisa às temáticas educacionais.

A interdisciplinaridade, que pressupõe “abertura intrínseca de cada disciplina a todas as outras, na disponibilidade de cada uma das disciplinas envolvidas se deixar cruzar e contaminar por todas as outras” (Pombo, 2006, p. 232), permite que especialistas de diferentes áreas contribuam para a produção de conhecimento dentro de um determinado domínio. Desta forma, a interdisciplinaridade proporciona um enriquecimento recíproco entre as várias áreas científicas e os próprios teóricos.

Actualmente, uma das temáticas relevantes, e que tem requerido a atenção, o empenho e o conhecimento de várias disciplinas, prende-se com a articulação entre ciclos e o processo de transição dos alunos entre os mesmos. Alguns estudos (Carvalho & Gomes 2007), têm vindo a demonstrar que é nos anos que correspondem à transição de ciclo, e quando esta é acompanhada pela mudança de estabelecimento de ensino, que se verificam maiores problemas de aprendizagem e de natureza emocional e comportamental.

Nas últimas duas décadas o ensino tem vivido mudanças profundas na sua organização, nomeadamente com a massificação do ensino, o aumento da escolaridade obrigatória até ao 9º ano e o privilegiar a igualdade de oportunidades a todos os alunos.

Na realidade, com esse aumento conseguiu-se obter uma maior fatia da população estudantil com mais escolaridade, apesar das taxas de abandono apresentarem, em alguns ciclos, índices elevados. Relativamente a este assunto, é escrito num relatório emanado pelos Ministérios da Educação e do Trabalho o seguinte: “As taxas de abandono são insignificantes no 1º Ciclo revelando-se crescentes nos ciclos seguintes. Porém acentuam-se de forma marcante nos anos seguintes à passagem

de ciclo (5º, 7º e 10º)” ME/MSST (2004).

No que concerne ao privilegiar a igualdade de oportunidades a todos os alunos, parece não ter sortido tantos efeitos práticos, em relação ao que inicialmente se desejaria.

Relativamente às transições entre ciclos, para muitos alunos estes são momentos de conturbada adaptação. São muitas as variáveis que emergem – tais como o abandono escolar, problemas de aprendizagem, problemas comportamentais, problemas emocionais, sexo, nível sócio-económico das famílias, etc. –, e que tornam esses momentos verdadeiros obstáculos. Muitos alunos sentem-se de tal forma desmotivados que o seu percurso escolar fica muito comprometido. É nesta perspectiva que Abrantes (2005) considera que o processo de transição pode designar-se como um fenómeno multidimensional.

O nosso trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado de Observação e Análise da Relação Educativa, vai debruçar-se sobre esta temática, porque consideramos que é importante abordar um tema actual e pertinente mas, acima de tudo, que se traduza numa mais-valia para uma situação concreta. Na realidade, e na sequência do processo de Avaliação Externa a que o Agrupamento onde exercemos a nossa actividade profissional se submeteu no ano lectivo de 2007/2008, um ponto fraco apontado foi a deficiente articulação entre ciclos, com consequências na transição entre os mesmos. No texto do referido relatório é dito: “deficiente articulação intra e interdepartamental e entre os diferentes ciclos de ensino” (p.12). Foi, pois, na sequência desta avaliação que nos propusemos investigar esta problemática.

O propósito da nossa investigação não é, contudo, o de comprovar a importância da articulação como prática educativa – pois como profissionais da educação que somos estamos sobejamente conscientes da sua importância –, nem tão pouco é nosso intuito criticar as práticas educativas dos professores que trabalham na organização educativa de que também fazemos parte. A intenção que nos move é a de provocar uma reflexão participada que envolva os intervenientes nos processos de articulação que são possíveis de implementar nas escolas que tomámos como objecto de estudo e, modestamente, contribuir para que se passem a implementar práticas que cerceiem os efeitos nefastos que a ausência de articulação provoca nos alunos, impedindo-os de realizar um percurso escolar bem sucedido.

A necessidade de detalharmos a problemática levou-nos à definição de objectivos que proporcionassem uma visão mais precisa do nosso campo de estudo e, simultaneamente, induzissem a adopção de opções metodológicas adequadas ao

problema em apreço. Os objectivos que formulámos foram os que passamos a enunciar:

- Conhecer a influência, no processo de transição dos alunos do 1º para o 2º Ciclo, do trabalho articulado entre os professores desses níveis de ensino;
- Relacionar as práticas pedagógicas dos professores do 2º Ciclo com as dificuldades de adaptação dos alunos que ingressam nesse ciclo de ensino;
- Inferir se a organização do Agrupamento permite o desenvolvimento do trabalho articulado entre o 1º e 2º Ciclos.

O trabalho estrutura-se em vários capítulos onde estão desenvolvidas as etapas fundamentais para a realização do estudo.

No primeiro capítulo é apresentada a revisão da literatura na qual é dada ênfase a estudos que podem sustentar a nossa investigação e funcionar como contributo para a mesma. Conscientes de que, num processo de investigação, a pesquisa documental é uma das etapas fundamentais, na qual o investigador recolhe contributos de trabalhos anteriores, podendo, eventualmente, vir, ele próprio, a oferecer algum valor acrescentado, debruçámo-nos sobre alguns estudos recentemente realizados acerca do tema, e outros não tão recentes mas com um valor significativo, o que nos permitiu olhar a temática de forma mais focalizada.

A abordagem teórica divide-se em vários pontos. Num primeiro é feita uma breve abordagem à Escola, enquanto organização que funciona numa perspectiva sistémica. São analisadas vertentes da cultura organizacional, nomeadamente a docência, e é apreciado o papel que pode ser desenvolvido ao nível da(s) liderança(s) na definição da cultura organizacional (Barroso, 1997; Costa, 1991). Num momento em que as escolas estão a passar por fortes alterações no modelo de gestão, e em que os processos de autonomia parecem querer vingar, torna-se, de facto, fundamental, reflectir sobre a liderança, tanto da gestão de topo como das estruturas intermédias da escola e, consequentemente, sobre a articulação entre ciclos.

Num segundo ponto é efectuada uma análise sobre o histórico dos 1º e 2º Ciclos de escolaridade no Sistema Educativo português, nomeadamente a sua origem e os caminhos traçados por estes dois níveis de ensino. Esta abordagem explica, de algum modo, a falta de unidade que se constata no Ensino Básico. Segundo Abrantes (2001), o Ensino Básico em Portugal apresenta muitas rupturas, nomeadamente entre os

diferentes níveis de ensino, que têm como principal causa a sua própria história.

Na temática da transição entre ciclos, outros dos pontos que é desenvolvido, são apresentadas duas perspectivas distintas: uma perspectiva sociológica e uma perspectiva psicológica.

Num quarto ponto são analisadas as orientações legislativas que preconizam alterações e reformas propiciadoras de processos de articulação entre o 1º e o 2º Ciclo. Iniciamos com a análise a algumas inovações curriculares ocorridas ao longo dos últimos anos no nosso Sistema de Ensino, e examinamos os currículos dos diferentes níveis de escolaridade – 1º e 2º Ciclos – com o propósito de encontrarmos pontos de convergência que permitam o desenvolvimento de um trabalho articulado entre docentes, diminuindo as rupturas detectadas.

A recente implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e o impacto que estas, eventualmente, têm nos processos de gestão curricular e nas práticas de articulação horizontal e vertical é tratado no quinto ponto da fundamentação teórica.

Finalmente, e em jeito de síntese, é desenvolvido um sexto ponto que entrelaça os contributos teóricos que seleccionámos para o trabalho, e que procura encontrar uma relação de sentido entre os processos de articulação e de sequencialidade nas aprendizagens dos alunos e o seu sucesso escolar.

No Capítulo II é explicitado o quadro metodológico da investigação que, pretendemos, possibilitasse a validação do modelo teórico de análise, o qual pressupõe duas ideias – chave: i) o trabalho articulado entre os professores de ciclos de ensino subsequentes tem influência no sucesso escolar dos alunos que transitam de ciclo – nomeadamente no que se refere à adaptação dos alunos ao 5º ano de escolaridade, ii) a eventual articulação (vertical) tem implicações nas práticas pedagógicas dos professores que leccionam o 5º ano de escolaridade.

Trata-se de um estudo de natureza exploratória que, como já referimos, incide num Agrupamento de Escolas do Litoral Alentejano. Na abordagem metodológica optámos por realizar um estudo misto. Recorremos a métodos qualitativos e quantitativos, tendo sido realizadas entrevistas a sete (7) sujeitos – docentes de diferentes níveis de ensino com responsabilidades nos processos de articulação curricular das escolas, e foram aplicados inquéritos por questionário a trinta e seis (36) sujeitos, professores dos 1º e 2º Ciclos, em exercício nesse Agrupamento.

No Capítulo III são apresentados e discutidos os resultados e, num último

capítulo, o Capítulo IV, são retiradas as conclusões a que o estudo conduziu, indicadas limitações da investigação, e abertos caminhos para futuras investigações, lançando alguns trilhos na agenda futura de investigação.

Com este estudo não temos a pretensão de impor uma explicação ou uma conclusão sobre os mecanismos inerentes às práticas articulatórias existentes num Agrupamento de Escolas. Pretendemos, isso sim, promover a reflexão dos sujeitos que tomámos como sujeitos da nossa investigação – eles próprios protagonistas efectivos dos processos de decisão curricular – acerca da importância da articulação. O propósito que nos motivou, e que organizou o estudo que agora se apresenta foi, tão somente, o de abrir caminhos para a implementação de práticas articulatórias efectivas, adaptadas ao universo do Agrupamento, de modo a que os alunos que frequentam as nossas escolas obtenham melhores resultados escolares por via da articulação curricular que os profissionais conseguirem implementar. Em última análise, pretendemos dar um contributo para o enriquecimento do desempenho docente, para a realização profissional dos docentes e, conseqüentemente, para a promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

“ *Uma investigação empírica (pura ou aplicada) é uma viagem de ida e volta que começa e termina na literatura*”.

Hill & Hill (2002)

1. A escola como organização

As organizações, designadamente a escola, são unidades socialmente construídas (Lima, 1992). Em Portugal, a escola como organização separada da igreja e controlada pelo Estado tem um percurso histórico longo e carregado de significado. Teve o seu início com Marquês de Pombal e, até aos nossos dias, tem sido marcada pelo percurso da própria História do país.

O conceito de organização remete-nos para um universo de definições, pontos de vista e quadro conceptuais, sendo difícil encontrar uma definição aplicável à Escola. Para Etzioni (1972), as escolas são “unidades sociais (ou Agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos” (p.9).

Para Silva (2001, p.126), “a escola, como organização burocrática, tem na sua estrutura princípios e valores do sistema educacional, estabelecidos por leis, decretos, documentos formalmente estabelecidos, e princípios e valores construídos e reelaborados no seu interior, pelos participantes do processo educacional, que são constituídos na cultura da organização escolar”.

A Escola vista numa perspectiva sistémica é defendida por Cortis (1980). O autor define-a como um sistema de energias, um organismo vivo, ao qual aplica o modelo de *input / output*. Os alunos, os materiais didácticos e os manuais seriam as matérias-primas – *inputs*, sofreriam um processo de transformação, que tomaria a forma de comunicação professor/aluno, aluno/grupo turma, tarefas dos alunos, trabalhos de casa, etc. e, no final, conseguir-se-ia um produto acabado, os alunos educados - *outputs*.

Por outro lado, autores como Formosinho (1986) vêem a organização “Escola” pela perspectiva do interesse público que representa, na medida em que “veicula o projecto básico da sociedade para a educação da geração jovem” (p.15).

Pela sua especificidade, a instituição Escola não se encerra em nenhum destes ângulos de análise. Sendo distintas, estas definições apresentam, contudo, linhas comuns, ao considerarem que, como organização, a Escola tem objectivos a atingir e é formada por indivíduos em interacção. Nóvoa (1992) refere que “o funcionamento de

uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interacções que se estabelecem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos” (p. 25).

No processo de mudança que, impreterivelmente, se impõe às nossas escolas e que remete, entre outros aspectos, para a articulação entre ciclos, é necessário dar o devido valor à escola como organização e envolver tanto os professores como as estruturas administrativas e de gestão. Segundo Nóvoa (1992) “mais do que nunca, os processos de mudança e inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana” (p.97).

1.1. A cultura da organização

Encarar a escola numa perspectiva organizacional implica considerar a sua dimensão cultural.

O conceito de cultura organizacional, oriundo da cultura empresarial, foi aplicado no âmbito escolar na década de 70 e permitiu uma maior compreensão da construção das estruturas integrantes da organização escolar.

Na opinião de Geertz (1973), a cultura não é uma qualidade determinante do comportamento individual, mas, sim, um sistema de relações e significados permitindo uma melhor compreensão dos comportamentos, valores, crenças e princípios dos diferentes grupos.

Sergiovanni (2004), refere que “a cultura é geralmente encarada como a cola normativa que une uma determinada escola. Composta por visões, valores e crenças comuns no seu centro, a cultura serve como o norte de uma bússola, conduzindo as pessoas numa mesma direcção” (p.24).

Para Morgado (2005), “a cultura da escola traduz uma determinada forma de pensar e de agir e resulta de um conjunto de significados e comportamentos que a própria escola, enquanto instituição social, gera e se esforça por conservar e reproduzir. A cultura da escola constitui, pois, um cenário socializador característico de cada instituição educativa” (p.75).

À semelhança de outras organizações, a escola desenvolve e reproduz a sua cultura, que se encontra intimamente ligada à origem da escola como instituição. Neste sentido, Brunet (1988, citado por Nóvoa, 1992) é de opinião que “as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem

uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham” (p.29). As organizações apresentam dois tipos de cultura: interna e externa. A cultura interna remete-nos para o conjunto de significados e quadros de referência partilhados pelos elementos da organização. A cultura externa para um conjunto de variáveis existentes no contexto onde a organização se insere, e que interferem na definição da sua própria identidade.

A influência de alguns factores sociais e institucionais sobre as práticas educativas, nomeadamente em sala de aula, mostram-nos que um aspecto determinante e que se deve ter em conta é a cultura da instituição escolar.

É neste quadro que assume sentido o modelo de Hedley Beare (1989, citado por Nóvoa, 1992) sobre os elementos que integram a cultura organizacional (Figura 1). Trata-se de um esquema ilustrativo sobre as componentes da cultura organizacional, e que, segundo o autor, condicionam a configuração da organização, tanto internamente como na sua relação com o exterior.

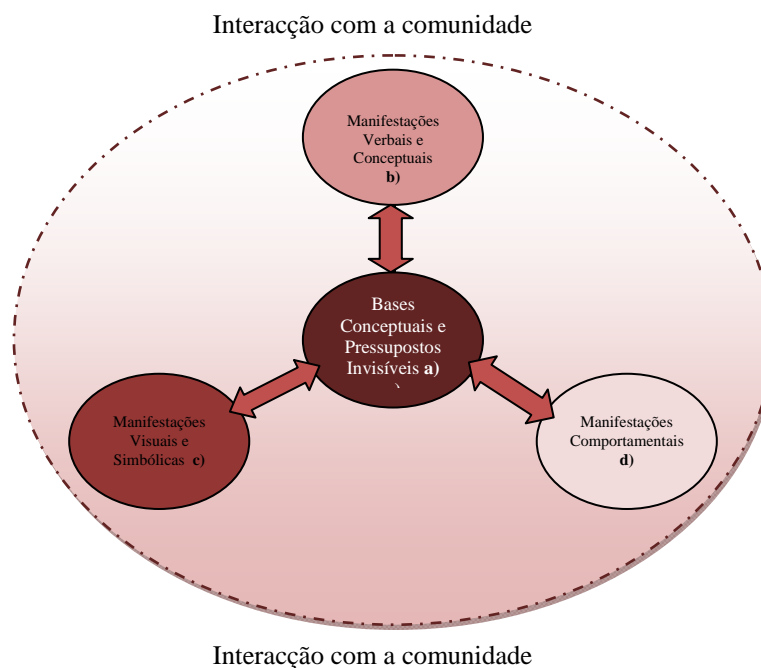


Figura 1. Elementos da Cultura Organizacional (Fonte: Hedley Beare, 1998)

No esquema são visíveis alguns elementos da cultura organizacional, divididos por duas zonas distintas, uma zona invisível e que integra as bases conceptuais e uma zona visível que integra as manifestações.

As **bases conceptuais e pressupostos invisíveis a)**, integram os valores, as crenças e as ideologias e impõem-se como o cerne da organização. Os valores atribuem

às acções sociais significado e enquadram as condutas, tanto individuais como grupais, dos elementos da organização. As crenças funcionam como o factor de mobilização dos actores, qualificando as actividades no seio da escola e as ideologias permitem a compreensão social da realidade.

Este aspecto central interage com três outros aspectos que são designados na figura como **manifestações verbais e conceptuais** b), que integram os elementos escritos, os objectivos, o currículo, a linguagem utilizada pelos diferentes grupos sociais da organização, as pessoas e situações que marcaram a vida da escola, tornando-se uma referência social; **manifestações visuais e simbólicas** c), remetem para os elementos materiais da organização e que são perceptíveis por observação directa, sejam eles a arquitectura, os equipamentos, a imagem exterior, entre outros; **manifestações comportamentais** d), incluem a participação dos actores internos e externos à escola e que são susceptíveis de influenciar o comportamento da organização. Entram nesta categoria as actividades normais da escola (reuniões, processos de avaliação, práticas pedagógicas, escolha da gestão, etc.), bem como as normas e regulamentos que as orientam e os procedimentos impostos ou assumidos pelos membros da organização.

Os elementos descritos devem ser tidos em conta individualmente e em interacção com o meio envolvente, a comunidade onde a escola se insere

Uma organização integra diferentes elementos culturais que influenciam a sua dinâmica. Qualquer acção que se pretenda implementar, está sujeita às bases conceptuais e pressupostos individuais da organização. Assim sendo, para que a implementação de práticas articulatórias tenha sucesso, necessita de ser integrada na cultura da organização, assumida pelos seus elementos que delineam procedimentos para a sua concretização.

1.2. A cultura docente

Um dos grupos existentes na organização escolar e que contribui para desenhar o cenário educativo, é, obviamente, a classe docente. Uma classe que, como grupo social e profissional que é, também ela apresenta a sua cultura, dentro da cultura institucional. A cultura docente, por vezes, impõe-se como um obstáculo às mudanças e é geradora de muitos fracassos das reformas educativas implementadas a partir do exterior da escola. Viñao (citado por Morgado, 2005), afirma que “um dos principais problemas com que

as reformas se confrontam é o de, sistematicamente, ignorarem a existência de um conjunto de tradições e regularidades institucionais sedimentadas ao longo do tempo, que influenciam profundamente a forma como os professores organizam as suas actividades académicas, como leccionam as aulas e como governam a vida da escola” (p.81).

Estas duas ideias fundem-se no discurso de Gómez (2004) sobre cultura docente. O autor considera-a

“relacionada fundamentalmente com o conceito de educação que cada indivíduo possui e com as suas implicações na determinação da vida académica quotidiana. Isto remete para uma enorme diversidade de aspectos que compõem a constelação do pensamento pedagógico de cada um, desde as teorias implícitas mais gerais e difusas até às estratégias e técnicas concretas de actuação. O currículo, os processos de ensino e aprendizagem, o sentido e os modos de avaliação, a função da escola, a organização institucional, os processos de socialização dentro e fora da escola, o desenvolvimento dos indivíduos, assim como o sentido e evolução da sociedade, são todos componentes, melhor ou pior definidos, reflectidos e sistematizados no conceito de cultura docente” (p.165).

A consciencialização, por parte dos responsáveis da educação, de que as questões educacionais só alteram com a alteração da cultura docente, é fundamental para a implementação eficaz dos processos de mudança que as reformas impõem e de que o ensino necessita. Caso contrário, esta classe funcionará como uma força estabilizadora e imobilizante que nem os professores mais novos conseguirão alterar.

Um traço caracterizador da cultura docente é, na opinião de Hargreaves (citado por Morgado, 2005), o individualismo que prevalece nos modos de estar e de trabalhar dos docentes. O autor refere-se a esta característica nos seguintes termos: “a maior parte dos professores continua a ensinar sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente auto contido e isolado das suas salas de aula” (p.83). Este aspecto tem sido alvo de várias investigações, que concluíram que esse individualismo tem vantagens e desvantagens.

Fullan (citado por Morgado, 2005) é de opinião que o individualismo e o trabalho de equipa devem ter um peso equitativo. Por um lado, os professores necessitam de um certo isolamento que lhes permita reflectir sobre as suas práticas e forma de estar na profissão e, por outro lado, a colaboração e o cooperativismo possibilitam a construção de saberes conjuntos, de forma a elaborar e desenvolver

projectos formativos comuns.

Nesta óptica, é destacado um aspecto da cultura docente que é apontado como uma proposta de trabalho muito positiva, a “colegialidade”, a qual promove a autonomia e o desenvolvimento profissional dos professores. Esta forma de trabalhar de alguns professores permite-lhes diminuir o isolamento, favorece a discussão, o debate, o confronto de ideias, a partilha de saberes e experiências e auxilia na tomada de decisão. Todos estes factores contribuem para uma melhoria das práticas, construindo uma autonomia curricular da escola. Segundo Morgado (2000, 2005) tudo isto, unido à tendência que se vai sentindo em descentralizar e promover a gestão autónoma das escolas, pode levar a mudanças na organização e realização do ensino.

Full e Hargreaves (2001), citados por Morgado (2005) identificam outra forma de colaboração entre os professores que denominam por “balcanização”, (p. 87). Para os autores, numa organização educativa é frequente os professores se relacionarem em pequenos grupos, de acordo com as suas especificidades científicas, profissionais ou relações de amizade. Alguns trabalhos de investigação realizados neste âmbito, concluem que os professores atribuem muita importância ao seu grupo disciplinar, mesmo quando integrados em grupos mais numerosos, como é o caso dos Departamentos Curriculares, onde têm a possibilidade de desenvolver um trabalho mais colaborativo e cooperativo. Resultados obtidos em estudos do mesmo género realizados no estrangeiro mostram que é notória a raridade das situações de colaboração profissional.

As profundas mudanças sociais, culturais, científicas e tecnológicas que ocorrem no seio da sociedade reflectem-se na escola, a qual se vê confrontada com outras exigências curriculares e sociais (Freitas, 2001). Perante este panorama, os professores sentem necessidade de transformar os seus papéis profissionais adaptando-se a novos contextos de trabalho, diferentes daqueles que lhes eram exigidos há relativamente poucos anos. O ritmo de trabalho é mais intenso, as exigências e pressões a que classe docente está sujeita são maiores, a diversidade cultural e étnica das turmas é, em muitos casos, grande. Incluímos ainda as condições familiares das crianças e da comunidade envolvente e deparamo-nos com um microcosmos social e cultural que são as actuais salas de aula. A tudo isto o professor vê-se obrigado a responder da forma mais adequada possível, solicitando-lhe maior responsabilidade. O professor passa a ser pedagogo, psicólogo e assistente social.

A intensificação do trabalho docente contribui, em larga escala, para diminuir os

espaços de reflexão, colaboração entre os professores, partilha de ideias e materiais e aumentam o individualismo que caracteriza a classe. O professor ainda é visto como mero executor, ou seja, o que lhe é exigido é que cumpra as prescrições da administração central. Em síntese, parece que o poder central relega para segundo plano aqueles que na escola fazem o currículo acontecer, os professores.

1.3. A liderança na escola

Nos últimos anos, o conceito de liderança tem sido amplamente discutido no seio da comunidade educativa. Para melhor compreensão do tema, considerámos de relevância definir o conceito de liderança e do papel do líder, mediante a opinião de diferentes autores. Quinn (1981) sustenta que “o papel do líder é, portanto, o de um orquestrador e o de um classificador: extraindo aquilo que pode ser obtido por meio da acção e dando-lhe a forma de um compromisso duradouro com uma nova direcção estratégica” (p.59.) Whitaker (1999), por seu lado, considera a liderança como “um processo que reconhece o perigo da separação entre pessoas e que procura incessantemente encontrar novos e eficientes caminhos de integração da actividade humana, activando competências e habilitações e delegando poderes para o desempenho pleno e activo de um papel de liderança” (p.91). Para Libâneo (2004), “a liderança é a capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos a trabalharem para a consecução de objectivos” (p.82).

Todas estas definições, apesar de espaçadas no tempo, referem a liderança como um processo de unificação dos elementos de uma organização para que, todos possam dar o seu melhor num clima de empenho e desafio.

O quadro de conceitos referidos anteriormente, sugerem que a liderança pode ser perspectivada sob diferentes ângulos: i) mais do que a gestão, a liderança, contém a chave do sucesso futuro; ii) uma função de todos os participantes na organização; iii) uma dinâmica, orientada para o futuro e relacionada com o melhoramento, desenvolvimento e excelência; iv) proporcionante de uma estrutura através da qual o potencial humano pode mais facilmente ser activado; v) capacidade que todos possuem e exercem-na em múltiplas situações e contextos ao longo das suas vidas, Whitaker (1999).

Com base nas características organizacionais da escola, aspecto tratado no ponto anterior deste estudo, trabalhos citados por Nóvoa (1992, de Purkey & Smith, 1985;

OCDE, 1987; Reid, Hopkins & Holly, 1988) sublinham a importância da liderança na implementação e no funcionamento de uma escola eficaz. Esses trabalhos revelam a necessidade da existência de determinadas condições, tais como:

- Autonomia da escola – que permite a criação de uma identidade de escola, com uma maior implicação dos diferentes actores e a construção de um projecto próprio. Outra das implicações desta autonomia é a de responsabilizar os actores sociais e profissionais e de aproximar o centro de decisão da realidade escolar;
- Liderança organizacional – como factor de coesão e qualidade da escola na promoção de estratégias de actuação, com o empenho individual e colectivo no desenrolar de projectos de trabalho. Esta liderança deverá permitir o envolvimento da comunidade educativa na definição e salvaguarda dos objectivos do estabelecimento de ensino;
- Articulação curricular – o funcionamento da instituição escolar requer, por parte dos seus membros, uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudos;
- Optimização do tempo – refere a necessidade da existência de tempo para as aprendizagens, respeitando o ritmo de cada aluno. As desarticulações curriculares e pedagógicas, as interrupções, entre outras, são factores perturbadores do bom funcionamento da escola;
- Estabilidade profissional – nomeadamente a do corpo docente das escolas, permite um clima de segurança e de continuidade que favorece o desenvolvimento de projectos coerentes de acção;
- Formação do pessoal – requer, por parte da instituição, a implementação de programas de formação contínua e profissional do pessoal, a qual deve estar articulada com o projecto educativo da escola;
- Participação dos pais – as escolas que conseguem estabelecer uma boa relação de colaboração com as famílias, são as que apresentam melhores resultados. Os pais, enquanto intervenientes no processo educativo, podem apoiar as escolas e devem participar nas tomadas de decisão que lhes dizem directamente respeito. Individualmente podem motivar os filhos para o ensino desenvolvendo esforços com os profissionais da educação;
- Reconhecimento público – remete para a projecção da imagem

pública da escola, como tal, cada membro da escola deve procurar identificar um conjunto de valores, sem renunciar aos seus, que edifiquem a identidade da organização;

- Apoio das autoridades – a organização escolar apesar de requerer autonomia, continua a necessitar do apoio das autoridades centrais, regionais e locais, a nível material, económico de aconselhamento e consultadoria, bem como na disponibilização de recursos humanos especializados no desenvolvimento de processos de avaliação e regulação.

Uma liderança forte em contexto escolar é aquela que estabelece um projecto de desenvolvimento para a escola e que consegue transmiti-lo a toda a comunidade educativa de modo a que seja assimilado e partilhado por todos. Um bom líder fomenta uma cultura de escola, baseada num forte quadro de valores com que toda a comunidade educativa se identifica. Para que tal se consiga, é necessário que o líder possua um leque de características promotoras de uma visão integradora da escola e da comunidade educativa, e que sejam conducentes ao desenvolvimento da organização educativa. Leittwood *et al.*, (2006) referem as seguintes características:

- Possuir uma visão estratégica – remete para a existência de um propósito que, sendo partilhado por todos os membros da comunidade escolar, estimula o trabalho de cada um;
- Compreender e desenvolver as pessoas – numa perspectiva de construção do conhecimento das competências dos membros da escola, no sentido atingirem os objectivos da organização;
- Re-desenhar a organização – ou seja, estabelecer condições de trabalho que permitam uma crescente motivação, um estabelecimento de compromissos e reais capacidades de actuação dos elementos da escola, nomeadamente dos professores. A motivação dos elementos da organização é fundamental para que a mesma obtenha patamares de sucesso. As práticas que se desenvolvem neste âmbito promovem a criação de culturas colaborativas e a reestruturação da organização;
- Gerir o ensino e os programas de aprendizagem – inclui práticas que permitam criar condições para que os professores desenvolvam um trabalho produtivo, através da criação e fortalecimento de infra-estruturas da

escola e um aumento da estabilidade organizacional.

A primeira característica referida – possuir e evidenciar uma visão estratégica –, é a que mais motiva a comunidade escolar. Operacionaliza-se na construção de uma visão partilhada, e permite ter uma percepção da escola adequada aos seus objectivos e às reais necessidades da mesma, integrada num contexto social (comunidade). Esta visão deverá proporcionar um sentido unificador dos esforços individuais dos elementos que integram a organização educativa. As práticas incluídas direccionam-se para a definição e cumprimento de regras e limites. Professores e funcionários têm a obrigação de reagir de forma estratégica, pedagógica e coerente, tendo por base os valores da escola.

A motivação e formação do corpo docente é outro aspecto relevante, e pode ser conseguido através de um processo de identificação das necessidades formativas dos elementos da escola, em consonância com os objectivos e metas do Projecto Educativo. Poder-se-á também promover a realização de acções de formação, acerca de um tema fundamental de interesse para o desenvolvimento da organização, permitindo a reflexão, o debate e a partilha de ideias e experiências entre os elementos.

Tal como afirmam Riviera e Artmann (2006), o líder “corresponde à visão de mentor, do guia, do facilitador. Os seus objectivos fundamentais seriam trazer à tona e ajudar a reestruturar os modelos mentais e as visões da realidade das pessoas, promovendo o pensamento sistémico, no sentido de buscar as causas estruturais ou profundas dos fenómenos e suas relações” (p. 414). Em jeito de síntese, e citando Leittwood *et al.* (2006), consideramos que “os líderes escolares promovem a qualidade do ensino e da aprendizagem de modo indirecto, mas poderoso, através da sua influência na motivação, no empenho e nas condições de trabalho dos membros da comunidade escolar”, (p. 6).

2. Breve perspectiva histórica da evolução do 1º e 2º Ciclos de Ensino em Portugal

“ A educação tradicional e a nova têm em comum a concepção da educação como processo de desenvolvimento individual. Todavia, o traço mais original da educação deste século é o deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico”.

Moacir Gadotti (2000)

Para uma melhor compreensão dos temas abordados neste enquadramento teórico consideramos pertinente apresentar o surgimento, em Portugal, dos dois ciclos do Ensino Básico que nos propusemos estudar. Conhecer a sua génese, a sua estrutura e organização dá-nos uma visão mais ampla e mais profunda do que tem sido e como têm funcionado estes dois graus de ensino no seio do nosso Sistema Educativo.

2.1. Primeiro ciclo do Ensino Básico

O Ensino Básico, conceito relativamente recente, compreende o período que vai do 1º ao 9º ano de escolaridade e divide-se em três ciclos/níveis – 1º, 2º e 3º. É também denominado de ensino obrigatório, e resulta de uma mistura entre esses três níveis, os quais tiveram, ao longo da nossa história, denominações e génese diferentes.

O ensino das “primeiras letras” tem, no nosso país, uma longa tradição. Remonta à Idade Média e encontrava-se sob a alçada da Igreja Católica. Foi com o Marquês de Pombal que surgiu a rede nacional de escolas públicas. O facto de, desde tempos tão remotos, se registarem situações de ensino formal, não se reflecte nas taxas de escolarização pois estas não eram significativas. Só nos finais dos anos 60 é que o conceito de “ensino obrigatório” se concretizou com uma cobertura de 100% de escolarização.

O 1º Ciclo de ensino é ministrado em escolas nas quais os alunos estão divididos por turmas e anos de escolaridade, sob a responsabilidade de um professor. O regime de monodocência existente no 1º Ciclo está consagrado na LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo). Neste documento legal é referido que este nível de ensino é globalizante, que é ministrado por um único professor que lecciona as áreas-chave, podendo, ainda,

ser coadjuvado por outros professores de áreas específicas. As turmas que se constituem podem, ainda, integrar crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Segundo Roldão (2008), a “monodocência nestes níveis etários prende-se sobretudo com a necessidade de acompanhar as crianças numa base interpessoal forte, facilitada pela concentração em alguns adultos significativos de que o professor único (ou poucos professores) é facilitador” (p.110).

Em escolas com frequência reduzida uma turma pode integrar todos os anos de escolaridade (1º, 2º, 3º e 4ºanos). Actualmente, a rede escolar do 1º Ciclo estende-se por todo o país – desde as regiões rurais às urbanas – tendendo, de alguns anos a esta parte, a diminuir o número de escolas das zonas rurais, dada a diminuição do número de alunos e a crescente urbanização que se tem verificado no nosso país. Perante isto, o que se verifica é a integração dos alunos em estabelecimento de educação que incluem três ciclos, as chamadas Escolas Básicas Integradas, cuja criação é suportada legalmente pelo Despacho 33/ME/91 de 26 de Março, onde se lê: “na nova organização da rede escolar e nas novas construções escolares a tipologia que deve ser privilegiada e promovida é aquela que corresponde à organização do ensino de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a saber a Escola Básica 1º, 2º e 3º Ciclos com jardins-de-infância, à qual se poderá chamar escola básica integrada – EB 1,2,3/J.I.” (p.13).

Mais recentemente, pelo Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de Junho, foram criadas as unidades de gestão de base territorial, os Agrupamentos de Escolas. No preâmbulo deste Despacho, lê-se que a formação dos Agrupamentos será “um processo complexo, composto por etapas sucessivas, que não será possível materializar com êxito sem a iniciativa da escola e dos seus profissionais, bem como da comunidade educativa”. No ano lectivo de 1997/1998 os Agrupamentos constituíam-se mediante uma autorização dada por despacho do Director Regional de Educação. Privilegiando-se as propostas de Agrupamento que favorecessem a existência de um percurso escolar sequencial e articulado desde o Jardim de Infância até ao nível de ensino seguinte, podendo estender-se até ao 3º ciclo. Posteriormente, com o Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, o conceito de Agrupamento de Escolas foi redefinido, tal como menciona o artigo 5º desse Decreto, “é uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum”. Este mesmo Decreto-Lei, estipula que a formação de Agrupamentos devia permitir atingir cinco grandes finalidades: “a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos

abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social; c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos; d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma; e) Valorizar e enquadrar as experiências em curso”. Deste modo, cada escola que se agrupar manterá a sua identidade e nomenclatura, sendo criada uma designação para o Agrupamento. Esta nova visão de Agrupamento, que a legislação acima referida sugere, permite quebrar a situação de isolamento a que muitas escolas estão sujeitas, os Agrupamentos constituídos por diferentes ciclos deverão ter projectos pedagógicos comuns, percursos escolares integrados que favoreçam a articulação entre ciclos de ensino. Num estudo realizado por Flores (2005), sobre a constituição de um Agrupamento, o autor conclui que foram os professores do 1º ciclo que mais críticas teceram à formação dos Agrupamentos de Escolas, não os considerando como estruturas de apoio. Segundo as opiniões dos professores do 1º ciclo, o facto de estarem agrupados não lhes atribui maior poder de decisão, não lhes diminui o isolamento e não lhes aumenta os recursos financeiros.

Podemos constatar que as áreas de aprendizagem que são trabalhadas no 1º Ciclo são a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo do Meio. Em cada uma destas áreas foram definidas vertentes, ou campos de intervenção e de trabalho pedagógico, para os quais estão identificadas competências que os alunos deverão evidenciar no final deste ciclo de ensino.

Tendo por base o manual de competências, entende-se por ensino baseado em competências, aquele que “pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas” in Currículo Nacional do Ensino Básico (2001, p.9). Deste modo, a competência respeita ao processo de activação de recursos, sejam eles os conhecimentos, as capacidades ou as estratégias, por parte do indivíduo, quando confrontados com diferentes situações, nomeadamente nas situações problemáticas.

No que concerne à organização curricular, os programas de cada ano de escolaridade são definidos por normativos legais com obrigatoriedade de cumprimento. As áreas curriculares que os integram são as tradicionais e foram referidas

anteriormente, e pretende-se que se operacionalizem da seguinte forma: i) Língua Portuguesa – com incidência na aprendizagem da leitura e escrita, a nível da compreensão e expressão; ii) Matemática – que dá ênfase aos números e cálculo; iii) Estudo do Meio – conhecimento do meio físico e social.

O currículo do 1º Ciclo inclui outras áreas, nomeadamente a Expressão Musical, uma Língua Estrangeira, a Expressão Físico Motora e a Expressão Plástica. Integra, ainda, as áreas curriculares não – disciplinares, tais como: Educação para a Cidadania, Estudo Acompanhado e Área de Projecto.

Segundo números do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação de 2007, referidos por Afonso (2008), nos últimos trinta anos o número de alunos que frequenta o 1º Ciclo diminuiu drasticamente. Nos valores referidos por essa fonte, no ano lectivo de 2006/2007, frequentavam o ensino público 446870 alunos e o ensino privado 52101.

2.2. Segundo ciclo do Ensino Básico

O segundo ciclo surgiu já no século XX. Emergiu no seio de um cenário de profundas alterações económicas, sociais e culturais do Estado Novo. Na transição dos anos 40 para os anos 50, com novos interesses e ideologias, as políticas educativas do governo foram decisivamente influenciadas, o que impulsionou uma enorme reforma das escolas técnicas secundárias, criando-se o ensino preparatório unificado que, posteriormente, deu origem às escolas do ciclo preparatório e ensino secundário. Tal como refere Afonso (2008) “durante os anos 60 as políticas educativas do Estado Novo reflectiam a forte influência do projecto da OCDE¹. A escolaridade obrigatória foi aumentada para 4 anos em 1960 e para 6 em 1967, (p.51).

Sempre com factores económicos e sociais na retaguarda o Sistema de Ensino voltou a sofrer, posteriormente, reestruturações. Foi acrescentado um outro nível ao ensino primário – 5ª e 6ª classes –, surgiu a Telescola - Ciclo Preparatório por TV - e criaram-se as escolas do ensino preparatório e ensino secundário, sendo o ensino ministrado nestas escolas considerado o percurso por excelência para prosseguimento de estudos. Esta política educativa fez com que a procura dessas escolas subisse drasticamente e de forma desordenada durante os anos 70.

¹ O Projecto da OCDE, denominado Projecto Regional do Mediterrâneo, teve a presença de Portugal e de outros países, com o objectivo “planificar o sistema escolar, adaptando-o às necessidades de uma economia moderna” (Grácio, 1981, citado por Afonso 2008, p.50).

Tal como se verificou no 1º Ciclo, também este grau de ensino tem vindo a registar uma diminuição do número de alunos nos últimos 20 anos. Mediante os dados do GEPE. ME (2008) no ano de 2006/2007 estavam inscritos no 2º Ciclo, 225095 alunos nas escolas públicas e 30141 nas escolas privadas.

À semelhança do 1º Ciclo, os currículos do 2º Ciclo também são elaborados em termos de competências que os alunos devem atingir no seu percurso escolar, neste nível de ensino.

A organização curricular, também tal como no 1º Ciclo, é definida por normativos legais, com obrigatoriedade de aplicação, e inclui planos de estudos detalhados, programas de unidades curriculares e normas de avaliação dos alunos. O currículo encontra-se muito atomizado, mantendo as disciplinas tradicionais (Português, Matemática, Língua Estrangeira, Ciências da Natureza, entre outras). Cada disciplina é leccionada por um professor mediante a sua área de especialização, apresentando os Conselhos de Turma vários professores. Há escolas que mantêm áreas curriculares de natureza bidisciplinar em que o professor de Português também lecciona História e Geografia de Portugal ou o de Matemática a leccionar Ciências da Natureza. Esta opção diminui o número de professores por ciclo.

A passagem da monodocência para a pluridocência é, para alguns autores, o contraste mais violento que os alunos vivenciam na transição de ciclo. Além disso, e como aspectos distintivos, ainda se encontram as lógicas organizativas que estruturam o trabalho escolar e as culturas profissionais dos professores dos dois ciclos (Afonso, 2008). Para o autor, os professores do 1º Ciclo estão muito mais próximos dos alunos, leccionam numa única sala de aula e, mais importante do que os métodos de ensino adoptados, é a promoção de aprendizagens fundamentais por parte dos alunos. Estes professores assumem-se como “professores de crianças”. No 2º Ciclo, os alunos distribuem-se por várias salas de aulas, mediante o trabalho específico que realizam ou ainda por necessidade organizativa da própria escola. Neste nível de ensino a preocupação dos professores é ensinarem a sua disciplina. Resumindo, para Afonso (2008) “o interesse dos professores do 1º Ciclo é que os alunos aprendam e o interesse dos professores do 2º Ciclo é que a sua disciplina seja aprendida” (p. 53).

Outro aspecto identificado pelo autor é a diferença de culturas profissionais que se relaciona com a tradição da formação dos professores. As instituições de ensino onde se formam e o tipo de estágios efectuados são factores que influenciam a forma de estar dos docentes nas escolas e na sua vida profissional. Em resposta à evolução crescente

do ensino em Portugal, a formação dos docentes teve que sofrer alterações. Ao contrário dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo, a formação dos professores do 2º Ciclo centrou-se em regimes de estágio. Poder-se-á identificar algumas alterações, nomeadamente entre os anos 40 e a actualidade. Inicialmente os estágios eram realizados com a intenção de preencher os lugares de quadro nos antigos liceus e escolas técnicas, passando, posteriormente, para regimes de estágios profissionalizantes realizados nas próprias escolas onde os professores leccionavam e eram supervisionados por colegas efectivos. Esses tipos de estágios atribuíam aos professores habilitação própria para a docência. Só nos anos 80, com a criação das Escolas Superiores de Educação, é que o modelo de formação de professores sofreu reajustamento, existindo instituições de formação de natureza profissionalizante e já não de teor universitário generalista. Apesar disso, manteve-se a formação numa perspectiva académica e voltada para a disciplina escolar, ao contrário do que era desejável, que era o conhecimento específico da profissão.

As actuais alterações normativas da formação de professores, definindo uma licenciatura em educação básica, poderão romper com a tradição academista da formação de professores do 2º Ciclo.

3. A transição entre ciclos

“Criaram Agrupamentos verticais, em que seria suposto as escolas dos três ciclos do Ensino Básico trabalharem em rede, evitando os problemas gerados pela transição, só que isso não acontece. As escolas e os professores continuam de costas voltadas uns para os outros”.

Jornal de Notícias (2007)

3.1. Perspectiva sociológica

Para Abrantes (2005), as transições entre ciclos são momentos que marcam a vida social dos alunos, dos pais e dos professores, indicando, também, fragilidades na morfologia dos sistemas de educação. Segundo o autor, as transições tendem a estabelecer-se como: i) processo social complexo e particular; ii) momento provável de insucesso e exclusão social; iii) espaço privilegiado de análise do desenvolvimento dos

sistemas educativos. Numa perspectiva sociológica, e desenvolvendo os tópicos acima indicados, a abordagem deste autor sugere que as transições entre ciclos se apresentam como um fenómeno que engloba três aspectos: 1. (inter) acção; 2. exclusão social; 3. regulação sistémica. Passemos à análise de cada um deles.

3.1.1. A transição de ciclo como fenómeno de (inter)acção

A observação de comportamentos que algumas crianças e jovens apresentam face aos momentos de transição de ciclos coloca uma série de interrogações aos investigadores, nomeadamente na área da sociologia, que se prendem com o actor, a (inter)acção, a socialização, as redes sociais e os processos de construção da identidade.

As alterações dos contextos sociais produzem nos actores sentimentos de “começar de novo” (p. 28), o que implica um processo de separação com o que estava estabelecido anteriormente e onde os actores sociais se movimentavam com certa vontade e conhecimento. Este processo obriga a uma “desestruturação identitária e social” (p. 28), e à criação de novas estruturas identitárias e de relação. Assim sendo, poder-se-á concluir “que a passagem dos indivíduos entre contextos tem um significado emancipatório no indivíduo e na sociedade, mas é um terreno fértil à criação de “hiatos sociais”, geradores de conflitos, crises, exclusões” (Abrantes, 2005, p. 28).

Para analisar este aspecto Pereira e Abrantes (2004) referem que a abordagem correcta para analisar este fenómeno é aquela que dá significativa importância à dialéctica entre o actor e os micro-espacos sociais em que este está envolvido.

O próprio processo de socialização encontra, nestes momentos de transição, uma forma muito mais dinâmica, interactiva e descontínua entre socializador e socializado do que a sua concepção inicial o supunha. Não se pode ver o processo de transição como um processo linear de acumulação de conhecimentos por parte do socializado, transmitidos pelo socializador.

Outros aspectos importantes a ter em conta são os que Perrenoud (1994) identifica como “ofício do aluno” e “sentido do trabalho escolar”. Estes aspectos, segundo o autor, são conseguidos fruto de negociações constantes, ficando instáveis em momentos de indefinição, nomeadamente nas passagens entre os diferentes ciclos de ensino.

A questão da linguagem também deve ser tomada em conta, uma vez que as transições de ciclos acarretam mudanças na mesma, tanto no que respeita aos níveis de

exigência, como à forma de a tratar, obrigando os actores a fazerem a ligação entre os universos linguísticos anteriores e os novos, integrando-se neles e compreendendo as mudanças nas relações sociais que lhe estão subjacentes.

Uma grande parte da transição joga-se na adaptação a um novo cenário de interacção. Assim sendo, é de extrema importância que os jogos de comunicação e de poder que se estabelecem nas turmas e nas salas de aula sejam observados e compreendidos, pois é em momentos de fragilidade que ganham mais intensidade, procurando-se impor uma nova “definição da situação”, com novos equilíbrios de poder e novos quadros relacionais (Ford, 1968; Delmont, 1983; Furlong, 1984; Afonso, 1991; Feito, 2000 citados por Abrantes, 2005).

Em suma, as quatro transições de ciclo, dentro do nosso Sistema Educativo (4º, 6º, 9º e 12º anos), fornecem aos indivíduos níveis crescentes de liberdade e independência, mas, inversamente a este processo, os indivíduos vão incorporando estatutos, práticas, valores, estilos de vida consistentes com as suas condições, posições e campos de possibilidades no espaço social.

3.1.2. A transição de ciclo como fenómeno de exclusão social

Os dados do Ministério da Educação (ME) e do Instituto Nacional de Estatística (INE) permitem concluir que os maiores níveis de insucesso e de abandono se centram no primeiro ano de cada ciclo.

Estes dados parecem confirmar a tese da transição enquanto mecanismo de exclusão. Apesar de estudos recentes defenderem a ideia de que o momento de transição do 1º para o 2º Ciclo ser dos mais violentos, devido, essencialmente, à diferença de regimes de docência e à mudança de estabelecimento de ensino, o que se constata é que os maiores níveis de insucesso se verificam na passagem para o 3º Ciclo (do 6º para o 7º ano de escolaridade).

O insucesso e o abandono escolar no início de cada ciclo têm vindo a aumentar nos últimos anos apesar das medidas apresentadas pelos diferentes governos. Os dados do ME de 2001/2002, apresentados por Abrantes (2005), revelam que taxas de 16.45 %, no 2º ano, 14.41% no 5º e 23.19% no 7º ano. Esta constatação leva a pensar que há um desfasamento entre a cultura do Sistema Educativo e a procura social da educação, revelando descontinuidades entre políticas educativas e realidades escolares (Bowe e Ball, 1992, citados por Abrantes, 2005).

Se cruzarmos os desempenhos escolares na transição de ciclos com outras variáveis de desigualdade escolar e social, tal como sugere Abrantes (2005), concluímos que, em termos regionais, há diferenças acentuadas mas que, segundo o autor, são difíceis de explicar. Mediante os dados apresentados pelo autor pode-se constatar que o efeito da transição é mais sentido no Alentejo apresentando níveis de insucesso elevados. A região Centro do país apresenta os níveis mais baixos de insucesso transparecendo que os efeitos da transição não se sentem de uma forma tão acentuada. No Norte os efeitos da transição do 1º para o 2º ciclos também não são muito acentuados, agravando-se substancialmente do 2º para o 3º Ciclos. O Algarve apresenta um quadro inverso ao do Norte, um forte impacto na passagem do 4º para o 5º ano com diminuição na transição do 6º para o 7º ano.

Relativamente à variável classe social, constata-se que há variações claras entre o impacto das transições nas diferentes classes sociais. Se compararmos classes sociais observamos que o “efeito da transição” tem intensidades distintas consoante a proveniência social das famílias. Assim, os indivíduos de famílias mais escolarizadas destacam-se por demonstrarem taxas mais altas de sucesso escolar e menor vulnerabilidade às transições em relação aos indivíduos oriundos de famílias menos escolarizadas.

Outro ponto a ter em conta é a variável sexo. Nos momentos de transição, principalmente entre o 1º e o 2º Ciclo, independentemente da classe social, as raparigas demonstram uma maior adaptação ao novo ciclo, tornando-se o “efeito de transição” duplamente mais forte nos rapazes do que nas raparigas.

Um estudo realizado por Hargreaves (1990) conclui que os indivíduos mais susceptíveis de sofrer os efeitos negativos das transições apresentam um perfil semelhante: baixo estatuto sócio-económico; maior distância entre a escola e a sua casa; pertença a determinados grupos étnicos; baixa auto-estima e resultados anteriores mais fracos.

Os momentos de transição apresentam uma notória distância entre a cultura escolar e certas culturas juvenis, tornando-se, dessa forma, momentos privilegiados de exclusão social, num Sistema de Ensino baseado no discurso de igualdade e inclusão. É frequente fundamentar-se que as transições só fazem emergir as desigualdades que já se encontravam latentes nos quotidianos escolares. No entanto, Abrantes (2005) considera que algumas evidências mostraram que as transições têm subjacente, só por si, dinâmicas de intensificação e legitimação das desigualdades e exclusões que se vão

construindo nos quotidianos da escola.

3.1.3. A transição de ciclo como fenómeno de regulação sistémica

Os sistemas escolares são estruturas organizadas por etapas, através das quais a população estudantil tem que passar. Em cada uma dessas etapas apenas um certo número de indivíduos consegue sobreviver. Na realidade, o Sistema de Ensino encontra-se organizado em diferentes ciclos, com instituições e culturas diferenciadas, de modo a coabitarem diferentes interesses e funções sociais dentro de um mesmo sistema. Segundo Petitat (1982), a progressão dentro do sistema mostra que a igualdade e a universalidade vão sendo substituídas pela diferenciação e especialização, procurando equilibrar as funções de integração e alocação que são exigidas ao sistema.

Em Portugal existem poucos estudos sobre o tema. Ferreira (2002) debruçou-se sobre as descontinuidades entre os três ciclos de ensino que formam o Ensino Básico obrigatório. Na sua investigação o autor identificou duas características: a) uma desarticulação clara entre os objectivos e modos de organização dos três ciclos, estruturados ainda em torno da oposição tradicional entre ensino primário e secundário; e b) avanços e recuos, tensões e ambiguidades, entre a criação de um Ensino Básico de 9 anos e a simples extensão do ensino obrigatório, cobrindo três ciclos com tradições e lógicas de funcionamento claramente diferenciadas. Este aspecto já foi analisado no presente estudo, quando identificámos as inúmeras e profundas diferenças entre ciclos, desde a sua origem, organização estrutural e formação dos professores.

A cultura profissional dos professores que, por tradição, é considerada individualista, associada a fronteiras, sejam elas os diferentes ciclos de ensino ou as diferentes disciplinas, perturbam o desenvolvimento de um trabalho colectivo e integrado entre os professores, que contribuiria para a formação e integração dos alunos em momentos sensíveis como são os de transição, promovendo uma melhor adaptação aos mesmos. Concluímos com uma citação de Azevedo (2007) que requer a nossa reflexão, pela seriedade do problema: “A transição entre o 1º e o 2º Ciclo é uma das melhores provas de como uma prática social insensata e ilegal se torna, com o tempo e certificação corporativa, numa prática mais que normal”.

3.2. *Perspectiva psicológica*

A transição do 1º para o 2º Ciclo é, do ponto de vista psicológico, um momento muito marcante para determinadas crianças, principalmente quando se encontra subjacente a essa transição a mudança de ambiente educativo. Segundo Carvalho e Gomes (2007), a transição para um ambiente educativo diferente, uma escola mais ampla, com mais alunos de nível etário superior, com mais adultos e outras exigências, como são os horários, os intervalos, as diferentes salas, almoço, cantina, senhas, cartão electrónico, equipamento de educação física e as diferentes regras a cumprir mediante os professores que têm, poderão afectar a adaptação das crianças ao 5º ano de escolaridade. Estes efeitos ainda podem ser agravados se pensarmos em factores como a passagem da monodocência para a pluridocência ou outros associados às características das próprias escolas tais como, os transportes e as deslocações.

Existem crianças que conseguem passar por esta experiência com entusiasmo e conseguem perceber os aspectos positivos que a escola tem. No entanto, há outras que se sentem ameaçadas pelas exigências inerentes a essa transição. Esta forma diferenciada de encarar a transição tem a ver, na opinião de Carvalho e Gomes (2007), com o processo de desenvolvimento das crianças. Ou seja, crianças com maior autonomia, capacidade de iniciativa e que adquiram as competências básicas de aprendizagem adequadas à sua faixa etária e nível de ensino, enfrentam com mais facilidade esse momento de transição. Em suma, as crianças menos susceptíveis ao “efeito de transição” são as que apresentam um bom desenvolvimento pessoal e social.

Neste contexto, a atenção dos professores desde os primeiros dias de escola é de extrema importância. Estando alerta, conseguirão intervir atempadamente e com mais eficácia, colmatando o mal-estar que poderá ter a sua origem no medo do desconhecido e de experiências novas, contribuindo para o aparecimento de sintomas de ansiedade e de evitamento em relação à escola.

Os autores que citámos anteriormente sustentam a ideia de que, em crianças e pré-adolescentes, o aparecimento de problemas psicológicos e de aprendizagem, gerado pelo processo de transição, pode identificar-se por desmotivação e desinteresse pela escola, baixa auto-estima, diminuição do rendimento académico, problemas de ordem emocional e comportamental. Todos estes sintomas, em conjunto com características das escolas e dos diferentes ciclos de ensino, poderão gerar o que Akos e Galassi (2004) denominam por stress escolar. Estes mesmos autores referem a existência de três

domínios da vida escolar que são identificados pelas crianças e adolescentes como possíveis focos de preocupação na transição entre ciclos de ensino:

- **Académico** – Remete para a pressão para o sucesso e para a obtenção de bons resultados. A fragmentação do currículo num grande número de disciplinas requer elevadas competências organizativas que os alunos frequentemente não possuem. Outra preocupação relaciona-se com o excesso de trabalho (trabalhos de casa, trabalhos de grupo, avaliação que se multiplica pelo número de disciplinas que têm). Um comentário publicado no Jornal O Público (2002) faz referência a um relatório da OCDE que indica que os alunos portugueses são os que passam mais horas a fazer trabalhos de casa, ficando acima da média europeia.
- **Relação com o professor/ regras da escola** – Com uma maior busca de autonomia por parte dos alunos e a preocupação dos professores em colocar um maior enfoque na disciplina, poderão, neste período (2º Ciclo), começar a emergir os comportamentos de desafio face ao adulto, tornando, muitas vezes, essa relação numa relação conflituosa.
- **Relação com os pares** – Prende-se com o receio de não ser aceite no grupo de colegas, das suas características causarem desagrado no seio do grupo de pares. Por vezes este aspecto leva a episódios de violência e de agressão entre pares, sendo vivenciados pelos alunos como uma preocupação. Os alunos mais novos e aqueles que apresentam necessidades educativas especiais são os mais vulneráveis a estes episódios.

Carvalho e Gomes (2007), apresentam os resultados de um trabalho de consultadoria a Directores de Turma e professores das quatro turmas do 5º ano e na observação directa das dinâmicas das mesmas, realizado numa EB 2,3 da Madeira. Os resultados revelam que, entre as situações mais problemáticas relatadas pelos directores de turma e professores do 5º ano, encontram-se as dificuldades ao nível da aceitação e adesão às regras escolares, imaturidade e impulsividade, problemas de atenção e concentração, dificuldades de relacionamento interpessoal, desrespeito pelas ordens dos professores e auxiliares de acção educativa e fracos resultados escolares. Nesta escola, não eram dinamizadas actividades específicas para apoiar o processo de transição, exceptuando a recepção aos alunos no primeiro dia de aulas.

A perspectiva psicológica das transições entre ciclos de ensino, desenvolvida

neste ponto, sustenta que as transições são momentos de grande significado na vida dos alunos, impondo-se como um desafio ao desenvolvimento das crianças e jovens (Correia & Pinto, 2009). Num momento, em que profundas alterações ocorrem no seu desenvolvimento, a nível biológico, psicológico, cognitivo e social, os indivíduos, vêm-se obrigados a integrar nas suas estruturas psicológicas, as mudanças com as quais se confrontam no processo de transição. Estes aspectos transformam as transições, por vezes, em momentos de ansiedade e stress. Conscientes de que, a forma como as transições ocorrem dependem de cada indivíduo mediante o contexto situacional em que este se insere, torna-se fundamental promover um trabalho que assente em práticas articulatórias, que favorece o processo de transição e minimiza os efeitos indesejáveis do mesmo na vida dos alunos. Tal como é referido por Carvalho e Gomes (2007) “é fundamental que as escolas dos diferentes ciclos de ensino desenvolvam entre si um trabalho de maior articulação para facilitar a adaptação dos alunos aos novos contextos educativos” (p.11).

3.3. Transições ecológicas

A continuidade na transição entre ciclos é igualmente suportada pelos modelos ecológicos do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979). O modelo deste autor remete para uma concepção de investigação contrária à que se realizava na sua época, designada por concepção tradicionalista, que se centrava, exclusivamente, na investigação da pessoa relegando o ambiente envolvente para um plano secundário. O autor criou um modelo que dá ênfase ao estudo do desenvolvimento humano contextualizado, ou seja, defende que para uma melhor compreensão do desenvolvimento e comportamento humanos dever-se-á efectuar a investigação tendo em conta as interações do sujeito com o seu ambiente natural, no qual desenvolve um conjunto de dinâmicas que promovem um desenvolvimento contínuo.

O ambiente natural a que o autor se refere não se limita ao contexto imediato, mas engloba contextos mais alargados, e é neste sentido que o autor define um conjunto constituído pelos diferentes ambientes, estruturados em quatro níveis: i) microsistema – o mais próximo do indivíduo e em que este pode estabelecer relações face a face; ii) mesosistema – um nível mais alargado que o anterior e que está relacionado com as interações entre os contextos e em que o indivíduo participa activamente; iii) exosistema – os acontecimentos existentes a este nível influenciam directamente o

indivíduo, mas este não participa activamente neles; e o iv) macrosistema – o mais alargado dos níveis, inclui todos os outros e integra os valores e características de uma sociedade que são transferidos aos outros níveis internos.

Adoptando como referência o conceito de transição de Bronfenbrenner (1979), Roldão (2008) refere que o desenvolvimento se processa através de transições ecológicas, “que ocorrem sempre que o indivíduo realiza uma nova actividade, desempenha um novo papel e entra em interacção com outros actores sociais. As actividades desenvolvem-se sempre em micro-contextos que se integram em contextos mais alargados, e entre si interactivos, e que exercem sobre os primeiros uma influência que não pode deixar de ser considerada” (p. 108).

Olhando as transições curriculares como transições ecológicas, poder-se-á conceber a continuidade do percurso da criança como um factor facilitador na aquisição das aprendizagens pretendidas, mas também como uma fonte de segurança para a criança quando está perante os momentos de transição.

Assim, a transição terá de ser uma passagem harmoniosa, regulada no interior de uma organização e que, segundo a autora, implica que se estruture, para a criança, um percurso educativo orientado pelos seguintes princípios:

- Proporcionar à criança um percurso de inclusão e, tendencialmente, sempre na mesma instituição ou Agrupamento, conhecendo os espaços e os tempos e promovendo a interacção entre crianças de idades diferentes, a colaboração entre docentes dos vários níveis e outros profissionais que com eles convivam;
- Favorecer o estabelecimento de incentivos ao trabalho integrado entre os agentes educativos dos vários níveis do percurso;
- Construir referenciais de operacionalização do desenvolvimento vertical de competências a serem trabalhadas nos diferentes momentos do percurso, que possam sustentar o trabalho colaborativo vertical e horizontal.

Face ao exposto torna-se da maior relevância manter presente a ideia de que as escolas dos diferentes ciclos de ensino deverão desenvolver entre si um trabalho de maior articulação para facilitar a adaptação dos alunos aos novos contextos educativos.

4. Sequência e articulação entre o 1º e o 2º Ciclos

“Os anos de escolaridade críticos (em termos de retenções) são o 2º, o 5º e o 7º. O 2º é compreensível dado não existir retenções no precedente. Mesmo assim os níveis atingidos são muito preocupantes. Porém, os restantes revelam as dificuldades dos alunos após a passagem de ciclo. Isto significa que estamos perante um Sistema de Ensino com manifesta desarticulação entre os diferentes ciclos, com patamares de exigência claramente desnivelados e com eventuais problemas de desadequação após a transição”

Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho (2004)

A problemática da articulação entre diferentes ciclos de ensino é complexa e pluridimensional, havendo necessidade de a estudar em várias perspectivas. No nosso trabalho propomo-nos fazer uma abordagem direccionada para os currículos, para a organização escolar e para a motivação docente tendo em vista o desenvolvimento de um trabalho conjunto.

O quadro legislativo português é escasso e pouco esclarecedor relativamente à questão da articulação entre ciclos. A LBSE – aprovada em 1986 e actualizada em 2005–, refere-se, no Capítulo II, Subsecção I, Artigo 8º, nº 2, à organização do Ensino Básico, mencionando que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do Ensino Básico” (p. 3).

Em 1996/97, o ME, lançou um projecto para reflexão participada dos currículos do Ensino Básico, cujo objectivo seria a construção de uma escola mais humana e inteligente, contribuindo para a formação integral de todos os alunos com a promoção de aprendizagem verdadeiramente significativas. Ao longo do tempo de implementação deste projecto, foi emergindo a necessidade de rasgar com a concepção de currículo vigente na altura, que concebia o currículo “como um conjunto de normas a cumprir, supostamente de modo uniforme em todas as salas de aula” (in Reorganização Curricular, 2008).

Com o desenvolvimento deste projecto, a construção do conceito de currículo alterou-se e apresenta-se de uma forma mais abrangente e aberta, à qual se associa a valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adaptadas a cada contexto. Nesta perspectiva, a noção de currículo está ligada a três preocupações centrais que se

inter relacionam: diferenciação, adequação e flexibilização. Assim sendo, a concretização de currículo pressupõe que existam vários caminhos para o sucesso das aprendizagens, permitindo a diferenciação pedagógica. A gestão de currículo pressupõe responsabilidade na busca de modos adequados a cada situação concreta de aprendizagem, na promoção de um ensino baseado em aprendizagens significativas. A flexibilização, percebida como um quadro de referência, estabelece orientações claras e delimita a actuação. O currículo associa-se à definição de orientações sobre as aprendizagens que se consideram fundamentais no nível de ensino para o qual se direcciona. Estas orientações estabelecem-se em termos de competências gerais, específicas e transversais das diferentes disciplinas, bem como das experiências de aprendizagem que os alunos deverão vivenciar ao longo do seu percurso académico. Estabelece-se, aqui, a noção ampla de competência como um conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades, entendida como um saber em acção (in Reorganização Curricular, 2008).

No âmbito da investigação curricular, e na opinião de Morgado (2000), a reflexão e o debate começa a tomar forma em volta das questões da “descentralização, da autonomia, da responsabilidade dos actores, da legitimação da autoridade e da elaboração de projectos” (p. 11).

4.1. Gestão Curricular e Autonomia das Escolas; Projecto Educativo e Projectos Curriculares de Escola e de Turma

A autonomia das escolas, referido pelo Ministério da Educação como objectivo central das suas políticas educativas, pressupõe a modificação do que era designado tradicionalmente por administração do Sistema Educativo, permitindo a criação de condições que proporcionem às escolas desenvolver e reforçar o exercício da autonomia pedagógica e administrativa, atribuindo-lhes capacidades de decisão a nível do planeamento pedagógico, da organização interna, do desenvolvimento curricular, da gestão de recursos e da avaliação (Morgado, 2000).

Considerada na LBSE (49/2005 de 30 de Agosto), a autonomia é referida por um conjunto de princípios normativos orientados para a descentralização do Sistema Educativo. Estes princípios estão referidos na referida Lei, no Capítulo I, Artigo 3º, Alínea g), e no Capítulo VI, Artigo 46º, pontos 2 e 3. Para além do que vem consagrado na LBSE, existem ainda outros documentos legais que estabelecem a autonomia das

escolas, tais como o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, e o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Com a entrada em vigência do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, foi criado o regime jurídico de autonomia das escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do ensino secundário, estabelecendo a transferência de poderes de decisão para os planos regionais e locais. Este conceito de autonomia assenta em normativos legais e na elaboração de um Projecto Educativo (PE), ou seja o delineamento de vectores que orientem a prática do projecto de formação que a escola deve desenvolver com os alunos.

Segundo Morgado (2000), a elaboração do Projecto Educativo não tem grande tradição no nosso país. Os Projectos Educativos e os Projectos Curriculares de Escola (PCE) e os Projectos Curriculares de Turma (PCT) surgiram no nosso país a partir de 1989 e 2001, respectivamente.

O Projecto Educativo é definido como um documento de identidade de uma escola ou Agrupamento, o qual funciona como uma referência para a planificação das actividades educativas no âmbito de uma comunidade educativa.

No entanto, nem sempre o Projecto Educativo é perspectivado por esta óptica. Pereira (2006) investigou o Projecto Educativo no seio de um Agrupamento e concluiu que “o PE constitui um documento que se traduz no cumprimento de uma opção educativa, não respondendo nem a processos mais amplos de construção de autonomia da escola, nem a mecanismos de participação de actores educativos, nem à partilha de práticas pedagógicas entre os professores. O PE acentua essas intenções sem que passe a funcionar como um documento de planificação das práticas pedagógicas dos professores” (p.155). Desta constatação pode concluir-se que o PE não funciona como um documento que dá resposta aos problemas específicos da escola, pois é elaborado sem ser efectuado, *à priori*, um levantamento das potencialidades e constrangimentos da escola e sem serem definidas prioridades de acção. É visto pelos professores como um documento essencialmente prescritivo.

Relativamente aos Projectos Curriculares, o alvo da investigação têm sido os Projectos Curriculares de Turma, pois verifica-se a secundarização dos Projectos Curriculares de Escola. Os Projectos Curriculares de Turma são instrumentos de trabalho que permitem adequar o currículo nacional e o Projecto de Escola ao contexto e necessidades de cada turma. No decurso da elaboração destes projectos os professores conseguem criar situações de aprendizagem articuladas e contextualizadas, adequar estratégias, tendo no seu horizonte a resolução de dificuldades dos alunos. Os Projectos

Curriculares de Turma funcionam como um fio condutor do trabalho a realizar com uma determinada turma, para a qual foi elaborado, tendo como objectivo organizar as actividades ao longo do ano.

O Decreto-Lei 6/2001 veio enquadrar, legalmente, todo o trabalho desenvolvido em torno da reorganização curricular e estabelece “um conjunto de competências essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional. Cada ciclo do Ensino Básico integra um perfil de competências que os alunos deverão ter adquirido no final de cada ciclo de ensino, bem como tipos de experiências educativas que lhe deverão ser proporcionadas” (Abrantes *et al*, 2001, p. 3).

Sintetizando, a década de 90 fica, assim, marcada por mudanças curriculares significativas, nomeadamente no que respeita aos programas, avaliação, diferenciação curricular e às orientações curriculares para o pré-escolar. Surgiu a abordagem do currículo por competências substituindo a abordagem por objectivos e a regulação das actividades de enriquecimento curricular, tema que será discutido no ponto 5 deste trabalho. A reforma curricular passou, assim, a ser o centro da reforma educativa.

4.2. O currículo no seio do Sistema Educativo português

Como já foi referido anteriormente, o conceito de currículo tem sido alvo de diferentes concepções e objecto de estudo de vertentes muito diferenciadas. No nosso Sistema de Ensino é um termo de utilização recente, remontando a 1973, enquadrado na reforma Veiga Simão (1971/1973), e é referido na primeira LBSE (1986). Nesta altura era associado a um plano de estudos, um conjunto de disciplinas ou um conjunto de actividades lectivas e extra-lectivas (Pacheco, 2001). Para o autor, o conceito de currículo pode ser entendido como “um projecto social e cultural, historicamente construído, decidido em função de uma organização, geralmente escolar, que estabelece uma fronteira de competências entre uma autoridade administrativa, a da Administração Central, e uma autoridade profissional, exercida por professores e outros actores no contexto das escolas” (p.55).

Deste modo, podemos perspectivar o currículo, como um conceito socialmente construído e baseado em duas ideias fundamentais: por um lado o enquadramento político e, por outro, a articulação estabelecida com uma instituição, a escola, com todos os seus actores.

Roldão (2001) refere como conceito de currículo “tudo aquilo que acontece e

que promove a aprendizagem, nomeadamente no contexto escolar mas sobretudo aquilo que socialmente se pretende fazer aprender especificamente na instituição escolar” (p.61). Esta definição transporta-nos para um tema anteriormente abordado no presente estudo, que mostra o surgimento da escola como uma necessidade social. O currículo funciona, assim, como um instrumento de promoção de aprendizagens que socialmente se pretendem veicular.

A conceptualização da noção de currículo, e o processo de desenvolvimento do mesmo, têm sofrido alterações nos últimos vinte anos, acompanhadas pelas reformas educativas e pela aprovação da actual Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Em 1987, num relatório elaborado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo citado por Pacheco (2006, p.58), esta comissão apresenta o currículo como “um plano de acção, que define o quadro geral de desenvolvimento dos projectos educativos”. Neste relatório são também indicadas algumas áreas-problema e questões críticas sobre acentuada desarticulação horizontal e vertical entre os diversos níveis e segmentos de ensino, conteúdos programáticos desligados do mundo real dos alunos, excessivo número de disciplinas, inadequação dos programas ao tempo que lhes é atribuído, falta de objectivos terminais bem definidos, etc. Para responder a estas críticas surge a primeira reforma curricular pós LBSE, que introduz mudanças ao nível dos programas, dos planos curriculares, na avaliação das aprendizagens e nos manuais escolares.

Segundo Alonso (1996, citada por Pacheco, 2006), as medidas apresentadas na reforma curricular não foram claras no que respeita ao modelo de construção curricular adoptado. No mesmo trabalho o autor refere estudos realizados nos ensinos básico e secundário, sobre o pensamento e a acção dos professores relativamente à reforma curricular da altura, que concluem que esta não correspondeu aos objectivos propostos, às mudanças de práticas curriculares, e nem modificou as atitudes dos professores. Nesta linha de pensamento, e tendo por base alguns pareceres do Conselho Nacional de Educação² (CNE) salienta-se que:

- Os novos programas mantiveram os efeitos curriculares dos anteriores – extensos, prolixos nos conteúdos e descoordenados vertical e horizontalmente;
- As condições escolares não possibilitaram a introdução de uma metodologia de ensino mais activa, continuando-se a ensinar segundo a “cultura escritural” que é definida pelo manual;

² CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Parecer nº 6/89. *Novos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

➤ A motivação dos professores perdeu-se no individualismo pedagógico e na contradição permanente entre os discursos e as práticas, embora no período inicial mostrassem entusiasmo.

Tais constatações podem revelar que essa reforma se baseou na aplicação de normativos sem alteração do “trabalho pedagógico diário”, (Bonami, 1996, citado por Pacheco, 2006, p.63), concluindo-se que as mudanças devem situar-se ao nível da escola e não propriamente ao nível do plano normativo. Esta situação é crucial para a emergência de uma prática de inovação curricular.

Nos finais da década de 90, o discurso educacional desloca o enfoque do discurso da reforma para o discurso da inovação. Como já foi mencionado num ponto anterior, é neste período que Portugal sente “o impacto das políticas de descentralização orientadas para a autonomia das escolas, cada vez mais entendida como um território curricular e para a responsabilidade dos actores educativos” (Pacheco, 2006, p.63).

Na verdade, os projectos de revisão curricular, nomeadamente a revisão do Ensino Básico, iniciada em 2001/2002, são, segundo Pacheco (2006), essencialmente processos internos de mudança, controlados pela administração central, com a finalidade de introduzir alterações, sem se poderem considerar nem reforma, nem inovação, pois ficaram restringidos à aprovação de normativos, os quais introduzem o novo regime de avaliação das aprendizagens, a substituição da Área-Escola pela Área de Projecto, a abordagem curricular por competências e a organização curricular por projectos. Em todos os documentos em torno da revisão curricular foi adoptada, estrategicamente, a noção de currículo nacional centrado na definição de competências gerais, responsabilizando as escolas pela organização da gestão flexível do currículo. Ou seja, e tal como está referido no ponto 1 do anexo ao Despacho nº 9590/99 (2ª série), de 14 de Maio de 99, a “possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais”.

Desta forma, poder-se-á dizer que esta fase de inovação curricular é marcada, essencialmente pela territorialização do currículo, ou seja, o currículo é perspectivado como um território organizado, por normativos, orientações e interesses, tanto profissionais como de aprendizagem, baseados na acção educativa global, na

flexibilidade dos currículos e na integração de actividades educativas. Como refere a actual LBSE, no capítulo VII, artigo 50º, ponto 4 “os planos curriculares do Ensino Básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo das componentes regionais”. Nesta perspectiva, os territórios curriculares (nacionais, regionais e locais), podem coexistir, apesar da estrutura curricular nacional ter sempre de se manter.

4.2.1. Currículo por competências

Tal como referimos anteriormente, o Sistema Educativo Português preconiza o desenvolvimento de um currículo por competências. Introduzido em 2001 no nosso Sistema de Ensino, esta abordagem tornou-se num critério para estruturação do currículo nacional, e tem uma ambição mais alargada que perspectiva os processos de formação ao longo da vida, considerados, actualmente, como indispensáveis para a adequação dos cidadãos ao mundo contemporâneo. Neste sentido, o indivíduo é actor e principal construtor da sua qualificação. Esta perspectiva é suportada legalmente pelo Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro. O programa do governo assume, assim, como objectivo estratégico, a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-se como o início de um processo de educação e formação ao longo da vida. Implica conceder uma especial atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e ao modo como as mesmas se processam.

No discurso educacional, existem posições que defendem que a escola deve priorizar o desenvolvimento de competências e não a mera transmissão de conhecimentos. Perrenoud (1999), defende um ensino voltado para a construção de competências, privilegiando os conteúdos que podem ser exercitados no seio escolar. Por outras palavras, para o autor, as competências não se podem formar através de um currículo que privilegie apenas transmissão de conhecimentos, sem a promoção de situações que possam mobilizar esse conhecimento.

Costa (2005), por seu lado, refere que “a noção de competência, enquanto princípio de organização curricular, insiste na atribuição de um valor de uso de cada conhecimento. Os conteúdos escolares desvinculados das práticas sociais são tratados como sem sentido pleno e os currículos mais do que definir os conhecimentos a serem ensinados, definem sim, as competências que devem ser construídas” (p.53).

As competências que estão mencionadas nos planos curriculares do Ensino

Básico dividem-se em três níveis: competências **transversais, gerais e específicas**. Na prática, o seu desenvolvimento pressupõe que todas as áreas disciplinares actuem em convergência. Assim, cada competência geral deverá ser operacionalizada com base na transversalidade. Compete a cada área curricular, e obviamente aos docentes, explicitar como essa operacionalização se efectua em cada campo do saber e em cada contexto de aprendizagem.

Para Pacheco (2005), a noção de competência também não veio introduzir uma alteração de estrutura curricular, uma vez que o currículo nacional não está operacionalizado num conjunto nuclear de aprendizagens básicas, e continua-se a atribuir grande importância ao programa dos manuais deslegitimando o projecto educativo e os projectos curriculares.

Em suma, todas estas reformas e inovações curriculares que têm acontecido no seio do nosso Sistema Educativo poderiam ter maior sucesso se a mudança tivesse mais o seu foco central nas competências das escolas e dos seus actores, do que nas competências da Administração central.

Pacheco (2006), afirma que “reformular ou inovar pressupõe admitir que a mudança é um processo gradualista de transformação construído na base de expectativas e realidades por diversos protagonistas, que se interligam por uma rede de regulações, conflitos e consensos e que jamais a mudança curricular se concretiza pelo efeito de normativos” (p.69).

4.3. A gestão curricular

A gestão curricular depende de diversos órgãos escolares, nomeadamente do Conselho de Directores de Turma, dos Departamentos Curriculares e do Conselho Pedagógico, sendo, este último, “o verdadeiro órgão representativo dos professores, a quem se reconhece a competência científica e pedagógica e de quem se espera uma orientação dos processos vitais da escola” (Pacheco, 2006, p.83). O autor refere que estas estruturas intermédias de gestão são órgãos burocráticos de controlo curricular e, ao invés de discutirem as práticas curriculares em sede própria, limitam-se a efectuar o controlo curricular.

Segundo Dácio (1984, citado por Pacheco, 2006), os Departamentos Curriculares deveriam funcionar, para os professores como espaços de planificação e funcionam como órgãos de controlo formal. Pacheco menciona, ainda, a falta de

articulação que se verifica no desenvolvimento das actividades curriculares que se desenrolam na escola e nas salas de aula, bem como a dificuldade em gerir turmas heterogéneas.

Tendo como pano de fundo a autonomia das escolas, Leite (2005) fala no conceito de “escola curricularmente inteligente”, isto é, “uma instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (p.19). Para a autora, se quisermos construir uma escola curricularmente inteligente é necessário apostar nos professores, para que estes possam construir, em conjunto, saberes próprios de profissionais que desempenham profissões complexas, tais como “saber agir com pertinência; saber mobilizar num dado contexto; saber combinar; saber transpor; saber aprender e saber aprender a aprender; saber empenhar-se” (p. 219). Isto conseguir-se-á, se for dado aos professores e a outros intervenientes, tempo e espaço para análise e discussão das concepções e finalidades que devem estar presentes no trabalhar com os seus alunos. Caso contrário, qualquer reforma, inovação ou reorganização curricular está condenada ao fracasso.

Facilitará este processo de construção da aprendizagem, o hábito de utilizar os documentos estruturantes das escolas (PE, PCE e PCT) como base de trabalho. Para Santos *et al.* (2009) o PE funciona como instrumento de gestão, consagrando as orientações educativas da escola, assentes em vectores de actuação. O PCE, elaborado na sequência do PE, integra as estratégias de articulação entre o Currículo Nacional e o contexto específico da escola. Segundo o autor, a definição anual de um tema para o PCE, promove, com mais motivação por parte dos alunos, o trabalho interdisciplinar e de equipa, com a obtenção de melhores resultados. O PCT, instrumento específico de uma turma, deverá contemplar a definição clara dos seus objectivos em relação ao PCE. O PCT determina, por um lado, a forma como os conteúdos curriculares serão trabalhados na turma para a qual foi elaborado e, por outro, os aspectos educativos que concorrem para o sucesso educativo do grupo de alunos integrantes dessa turma.

4.4. Sequencialidade nas competências específicas dos currículos do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Roldão (2008) constata que, apesar dos documentos curriculares apresentarem nas suas introduções um princípio de integração, e dos professores e educadores disso terem noção, a cultura curricular segmentar existente na escola e mesmo na administração exerce um efeito tão forte que, muitas vezes, essa intencionalidade não passa de mera retórica.

Analisando o manual do Currículo Nacional do Ensino Básico, verificamos que na sua introdução é referido que "a formulação de competências por ciclo pretende evidenciar a importância de certas fases do percurso do aluno, enquanto momentos privilegiados para um balanço sistemático das aprendizagens realizadas. Porém, procura-se também dar um passo significativo no sentido de uma efectiva articulação entre os vários ciclos de Ensino Básico" (2001, p.9). À semelhança do que foi sustentado por Roldão (2008), a intenção de se realizar, na prática, uma articulação entre ciclos está explícita na introdução desse manual do Currículo Nacional. Esta contradição é sustentada pela existência ou não de uma cultura de escola que contemple os valores e princípios necessários ao desenvolvimento de práticas articulatórias integradas no trabalho quotidiano dos professores. Assim sendo, é fundamental que a cultura de escola consiga modelar a cultura docente, promovendo a mobilização e envolvimento dos elementos da escola nesse processo.

É um facto que as competências seguem um processo gradual de complexidade à medida que os alunos progridem nos diferentes níveis de ensino, tal como nos são apresentadas no Manual de Competências do Ensino Básico, pelo qual os professores se regem para a construção dos seus instrumentos de trabalho. Desta forma, o processo de ensino e de aprendizagem baseia-se no que Alonso (2002, citada por Roldão, 2008) designa por **modelo integrado**. Para a autora, este é o modelo de referência mais indicado ao desenvolvimento do currículo e à organização do ensino e da aprendizagem. Só assim as aprendizagens se constroem e se estruturam mobilizando e organizando os saberes na sua interacção face a situações, sempre que possível, significativas para os alunos, com uma apropriação do real mais global e analítica, em detrimento da abordagem segmentar dos diferentes campos do conhecimento.

Neste sentido, impõe-se uma visão sistémica do ensino, característica da transdisciplinaridade, permitindo ao aluno uma melhor adaptação às necessidades da

sociedade contemporânea que exige das pessoas uma formação polivalente. Esta prática não é fácil de implementar na sala de aula, uma vez que professores e alunos estão embrenhados na ideia da fragmentação do saber que se enraizou, ao longo do percurso histórico do ensino.

5. Actividade de Enriquecimento Curricular (AEC)

Mais recentemente, em 2006/2007, o Ministério da Educação levou a cabo mudanças significativas nas escolas do primeiro ciclo do Ensino Básico, com a reorganização das Actividades de Enriquecimento do Currículo (AEC), conferindo competências às autarquias na organização dessas actividades.

As AEC foram implementadas nas escolas públicas do 1º Ciclo para o desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, para o seu sucesso futuro. Foram iniciadas, como já referimos, no ano lectivo de 2006/2007 com o lançamento do Programa de Generalização do Inglês nos 3^{os} e 4^{os} anos, do 1º Ciclo do Ensino Básico e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular, e são suportadas, legalmente, pelo Despacho nº 12.591, de 16 de Junho de 2006, do Ministério da Educação.

Estas actividades devem ser seleccionadas de acordo com os objectivos definidos nos Projectos Educativos dos Agrupamentos de Escolas em que se desenvolvem, e deverão constar dos Planos Anuais de Actividades. As AEC incidem no domínio desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação e outras no âmbito da cidadania, da dimensão europeia da educação e de ligação da escola com o meio.

Mediante a filosofia de criação destas actividades, a sua planificação deve envolver, obrigatoriamente, os professores responsáveis na leccionação das AEC e os professores titulares de turma. Neste processo, devem ser tidos em conta os recursos materiais e humanos, existentes na escola ou Agrupamento, podendo, sempre que possível, recorrer a outros recursos existentes na comunidade. É da competência dos professores titulares de turma supervisionar o desenrolar das AEC, de modo a garantirem a qualidade das mesmas, bem como a articulação com os conteúdos curriculares.

No ano lectivo de 2007/2008 foi elaborado um relatório, a nível nacional, de

acompanhamento das AEC³. Nas conclusões deste relatório há que salientar a questão da articulação curricular e a supervisão pedagógica. No que concerne à primeira, o relatório concluiu que, à semelhança do ano anterior, a articulação pedagógica e curricular é ainda uma matéria a necessitar de desenvolvimento por parte dos docentes, apesar de ter sofrido uma pequena melhoria, assenta sobretudo em reuniões de trabalho. Está expresso no documento que “tal como acontecia no ano passado, verifica-se que a articulação pedagógica e curricular, a qual consiste essencialmente em reuniões de trabalho, é ainda uma matéria a desenvolver, ainda que se tivessem verificado algumas melhorias em relação ao não lectivo anterior. A partilha de informação entre os professores titulares de turma e os professores das AEC circunscreve-se, frequentemente, à partilha de informação sobre os alunos e em contexto informal” (p.13).

Relativamente à supervisão, o relatório evidencia pouco aprofundamento na programação conjunta e na articulação pedagógica sistemática. Estas conclusões remetem para o capítulo das recomendações referidas pela Comissão de Acompanhamento de Programa: “os Agrupamentos de Escolas deverão definir os métodos de trabalho com os professores titulares de turma, os Departamentos, e os professores das AEC, de forma a melhorar a qualidade das actividades bem com a sua articulação com o currículo escolar. (...) e uma maior integração vertical dos professores das AEC nos respectivos Departamentos do Agrupamento de Escolas, nomeadamente através da criação de condições para que os professores das AEC passem a participar nas reuniões ordinárias do seu grupo de especialidade” (p.18).

Até ao momento os estudos realizados sobre as AEC são muito escassos, pois o início destas actividades é muito recente. No entanto, e com base no relatório anteriormente referido, já foram tecidos alguns comentários sobre a qualidade e o contributo destas actividades para os alunos do 1º Ciclo. Poder-se-á afirmar que as AEC são uma mais-valia para os alunos e para o Ensino Básico em geral.

Segundo Sousa (2003, citado por Abrantes *et al.*, 2009), as actividades de enriquecimento curricular podem reger-se numa dinâmica que vise “ a estimulação e enriquecimento do racional, numa interacção benéfica entre o pensar, o sentir e o agir, dirigindo-se com especial interesse para os problemas que afectam a criança e o adolescente” (p.17).

³ Da responsabilidade da Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) de Generalização do Ensino do Inglês nos 3^{os} e 4^{os} Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação.

Relativamente a este assunto, Abrantes *et al.* (2009) sustentam que “as AEC podem correr o risco de se escolarizarem e de se afastarem de uma lógica de actividades lúdico-pedagógicas, em que a partir do jogo, as crianças desenvolvem competências relacionais, culturais e sociais, assim como cognitivas” (p.17). Referem, ainda, que “estas actividades pretendem mediar os saberes escolares com os saberes não escolares (conhecimentos culturais e sociais), articulando várias áreas e proporcionando aos indivíduos uma maior capacidade de resolução de problemas” (p.13).

Tendo as AEC um papel importante no desenvolvimento de competências nos alunos do 1º Ciclo e no estabelecimento de uma articulação efectiva entre o 1º e o 2º Ciclos é essencial que as regras de implementação sejam seguidas com rigor, que os Agrupamentos de escolas e as autarquias criem condições para o seu correcto desenvolvimento.

6. Síntese Final

As sucessivas reformas do Sistema Educativo Português têm sido, ao longo das últimas décadas, investigadas por inúmeros estudos, que se centram em diferentes vertentes e que têm dado um contributo inestimável para o estudo da Educação em Portugal. A investigação realizada permite que seja sobejamente conhecido o valor dessas reformas e dessas alterações, em domínios como o sucesso educativo dos alunos, o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, e o prestígio das escolas e da educação em geral.

Tal como ficou abundantemente documentado nos pontos anteriores da fundamentação teórica deste estudo, a cultura de uma organização e dos seus membros, os processos de transição entre ciclos assentes em práticas articulatórias, e a sequencialidade de competências e a reorganização curricular baseada numa gestão flexível do currículo, são variáveis de gestão e de organização escolar e curricular que influenciam significativamente as possibilidades de sucesso. Também como ficou documentado anteriormente, a letra da lei que tem sugerido, do ponto de vista normativo, alterações organizativas na Escola, não tem encontrado o eco que se esperava. Igualmente se constata que não se tem assistido a uma evolução das opções de gestão do currículo que tenha em conta critérios de continuidade, relativamente a

reformas supostamente implementadas a montante.

A escola, como organização, requer a criação de uma cultura que, segundo Santos *et al.* (2009) decorre “de um processo lento e exigente mas reconhecido nas instituições, como um elemento fundamental para o seu sucesso” (p.21). Uma cultura de escola que integre um conjunto de valores, crenças, princípios orientadores que favoreçam a apropriação da mesma, por parte de todos os seus membros, e motive os professores, os funcionários, os pais e outros elementos da comunidade educativa, transforma a instituição num foco de boas práticas, baseadas na cooperação, na partilha, na construção do saber e saber-fazer, com um clima de escola favorável ao desenvolvimento de um trabalho consertado entre os elementos da comunidade educativa. Brunet (1988, citado por Nóvoa, 1992) refere “as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham” (p.29).

Como foi apresentado ao longo deste trabalho, as transições de ciclo colocam a descoberto as fragilidades de uma escola onde não são implementadas as práticas articulatórias. A progressão no ensino implica uma estruturação do meio escolar cada vez mais complexa, aumentando as expectativas em relação ao desempenho do aluno (Wenz-Gross & Cols, 1997, citado por Correia, 2008). Esta situação poderá ser causadora de stress escolar, acarretando para os alunos percursos escolares conturbados.

A reorganização curricular, enquadrada legalmente pelo Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, trouxe uma nova concepção de currículo, direccionado para a implementação de um ensino suportado em competências. A implementação deste novo conceito no campo educativo e na estruturação dos currículos do Ensino Básico exige uma sequência integrativa ao longo dos anos de ensino, permitindo o desenvolvimento de actividades conjuntas, tanto a nível vertical como horizontal. Para tal impõe-se, como prática fundamental, estruturar o trabalho mediante diversos instrumentos de gestão estratégica, que são o PE, o PCE, e os PCT entre outros. Tal como refere Santos (2009), “estes documentos orientadores são instrumentais de facto e não foram concebidos, nem devem ser concretizados, como fins em si mesmos” (p.43). Devem, pois, existir na escola como documentos vivos, partilhados por todos e accionáveis.

A criação de uma crescente autonomia por parte das escolas, enquadrada pelo Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, tem como grande objectivo, promover o estabelecimento de práticas educativas direccionadas para a partilha de experiências,

para o trabalho articulado, para o desenvolvimento de uma gestão de currículo, na medida em que deve entender-se por autonomia “a capacidade que qualquer organismo/entidade, individual ou colectiva, detém de se poder reger por leis próprias, de actuar, de se orientar, de resolver os seus problemas, sem ter necessidade de recorrer a outrem, pressupondo, portanto, um determinado grau de independência, não vituperando nunca os postulados mais elementares da responsabilidade (Morgado, 2000, p. 49). Ou seja, trata-se de um outro contributo para a gestão escolar, que as escolas devem utilizar para que o seu controlo sobre os processos que levam a que os alunos que a frequentam tenham mais sucesso, possa ser mais efectivo.

Um último aspecto que contemplámos na componente teórica deste trabalho, por entendermos que poderia ser um contributo para o reforço das práticas de articulação curricular e, deste modo, um instrumento que as escolas poderiam capitalizar no sucesso dos alunos, é a recente introdução, no 1º Ciclo do Ensino Básico, das AEC. Surgindo da necessidade de termos uma escola pública a tempo inteiro, as AEC foram implementadas nas escolas nacionais e podem vir a favorecer o estabelecimento de uma articulação efectiva entre o 1º e o 2º Ciclo, proporcionando aos alunos uma maior adaptação ao nível de ensino seguinte. Os estudos que citámos não confirmam esta vocação, e embora tenha sido referido que ainda não existe investigação abundante nem consistente que possa confirmar se as AEC estão a realizar as expectativas que nelas se depositam, os trabalhos que consultámos mostram que o entendimento e as práticas que as escolas desenvolvem no âmbito das AEC tendem mais a desvirtuar do que a realizar o que se propunha que acontecesse.

Capítulo II

Metodologia

“Para acompanhar, no plano do conhecimento, o ritmo de transformação das sociedades modernas é necessário, antes de mais, observar a realidade de forma sistemática e precisa”.

Ana de Saint-Maurice (2002)

1. Delimitação do problema, Motivação para o Estudo e Pergunta de Partida

Qualquer investigação tem como ponto de partida uma situação considerada problemática, que exige uma explicação ou, pelo menos, uma melhor compreensão da situação.

Adebo (1979, citado por Fortin, 2003) sintetiza esta premissa afirmando que “um problema de investigação é uma situação que necessita de uma solução, de um melhoramento ou de uma modificação” (p.13).

Numa investigação, qualquer investigador, num campo vasto de interesse, começa por escolher um domínio ou tema que pretende estudar, reportando-se o mesmo a uma situação problemática.

No presente trabalho centrámo-nos na transição entre o 1º e o 2º Ciclo do Ensino Básico e tomámos como objecto de estudo a organização educativa onde exercemos a nossa actividade profissional, um Agrupamento Vertical de Escolas do Baixo Alentejo.

A motivação para estudo surgiu de diversas fontes. Por um lado, o conteúdo do relatório de Avaliação Externa de Escolas, da responsabilidade da Inspeção Geral de Educação, que apontava os processos de articulação vertical como um dos aspectos frágeis do Agrupamento; por outro lado, os comentários que os professores do 5º ano tecem sobre os alunos das suas turmas, referindo que não apresentam os pré-requisitos necessários para a frequência do 5º ano, que não se sabem comportar numa sala de aula e, conseqüentemente, a atribuição recorrente ao ciclo de ensino anterior dos maus resultados escolares que se observam.

Enquanto docente neste Agrupamento, interessou-nos, assim, aprofundar aspectos e dinâmicas de acção que podem estar subjacentes à transição entre ciclos, nomeadamente a rentabilização do conhecimento dos alunos que se vai construindo, ao longo da escolaridade no seio de um Agrupamento, e o desenvolvimento de um trabalho

articulado entre os docentes.

A delimitação do problema torna-se mais concreta com a formulação de uma pergunta de partida que, segundo Quivy e Campenhoudt (2005) serve de fio condutor a um trabalho no domínio da investigação social. Ainda para os mesmos autores, para que seja bem formulada a pergunta de partida tem que respeitar três níveis de exigência: clareza, exequibilidade e pertinência. O respeito por estas exigências é o que permite ao investigador “expressar, o mais exactamente possível, aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor” (p.44).

O interesse pelo tema, o conhecimento que possuímos sobre as formas de trabalho que se observavam no Agrupamento, algumas leituras efectuadas, e conversas informais que foram surgindo entre colegas, induziram a formulação da seguinte pergunta de partida:

“Qual a influência do trabalho articulado desenvolvido pelos professores do 4º e 5º anos de escolaridade no processo de transição dos alunos?”.

Propomo-nos, pois, conhecer a relação existente entre o desenvolvimento de um trabalho articulado entre docentes e a transição que os alunos do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico efectuam.

2. Modelo teórico de análise

Após a delimitação do problema e a formulação da pergunta de partida torna-se pertinente apresentarmos o modelo teórico de análise. A construção deste modelo, é para Quivy, (2005, p.109) a “charneira entra a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro”. A estruturação teórica do modelo que adoptámos assenta em três conceitos que foram identificados como fundamentais e que remetem para:

- Trabalho articulado (professores do 4º e 5º ano);
- Transição de Ciclos;
- Práticas Educativas dos Docentes.

De modo a facilitar a tarefa de investigação – nomeadamente a selecção e/ou construção de instrumentos de recolha de dados –, e já definidos os conceitos que assumimos como sustentáculo do nosso modelo de análise, torna-se fundamental

operacionalizá-los. A pesquisa teórica efectuada, e que está desenvolvida no capítulo de fundamentação teórica do presente estudo, permitiu identificar dimensões, componentes e indicadores para cada um dos conceitos em causa, que estão apresentados, respectivamente, nos Quadros 1, 2 e 3.

Quadro 1. Conceito Trabalho Articulado

Conceito	Dimensões	Componentes	Indicadores
Trabalho articulado (professores do 4º e 5º anos)	Curricular	Documentação: normativos sobre os currículos e programas do 1º e 2º Ciclos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislação; ▪ Currículos; ▪ Convergência nos objectivos programáticos; ▪ Princípios orientadores dos programas.
	Estrutural	Arranjo organizativo do próprio Agrupamento que facilita o trabalho articulado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniões conjuntas; ▪ PEA incluindo necessidades de ambos os ciclos; ▪ PAA contemplando actividades conjuntas.
		Importância de um trabalho cooperado entre os docentes do 1º Ciclo e do 2º Ciclos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Importância atribuída à realização de um trabalho articulado; ▪ Conhecimento; <i>a priori</i>, dos alunos que entram no 5º ano; ▪ Programação de actividades conjuntas.

A análise do Quadro 1 permite-nos verificar que o conceito “Trabalho Articulado” pode ser perspectivado em duas dimensões: a curricular e a estrutural. No que respeita à dimensão curricular, a intervenção educacional deverá ser suportada legalmente, apresentar um *continuum* nos currículos dos diferentes ciclos, e devem ser identificados pontos de convergência e linhas de orientação comuns nos diferentes programas. A nível estrutural as componentes a considerar devem permitir compreender de que modo a organização do Agrupamento fomenta o trabalho articulado, e a importância que os professores e o próprio Agrupamento atribuem à realização desse

A Transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico

trabalho. Ainda nesta componente, é fundamental identificar o conhecimento que os professores do 2º Ciclo têm dos alunos do 4º ano que irão integrar as suas turmas e se programam actividades possíveis de realizar conjuntamente.

Quadro 2. Conceito Transição de Ciclos

Conceito	Dimensões	Componentes	Indicadores
Transição de ciclo/adaptação ao 5º ano	Continuidade educativa	Desenvolvimento do processo de transição dos alunos do 4º para o 5º ano de escolaridade.	<p style="text-align: center;">-Conhecimento da importância de uma continuidade educativa.</p> <p style="text-align: center;">- Actividades específicas de apoio ao processo de transição, desenvolvidas pelos professores.</p>

Para o conceito de “Transição de Ciclo” (Quadro 2), consideramos a dimensão continuidade educativa, que remete para a valorização da sequencialidade na transição entre ciclos, e também para as actividades que os professores realizam e que apoiam esse processo.

Quadro 3. Conceito Práticas Educativas dos Docentes

Conceito	Dimensões	Componentes	Indicadores
Práticas Educativas dos Docentes	Remediação	Estratégias adoptadas pelos professores do 5º ano para colmatarem os problemas inerentes ao processo de transição.	- Especificação das medidas adoptadas.

O Quadro 3 refere-se às “Práticas Educativas dos Docentes”. Aponta como dimensão a analisar os processos de “remediação” que poderão ser efectivados na escola (e pela escola), nomeadamente as estratégias pedagógicas que os professores do 5º ano colocam em prática, quando confrontados com as dificuldades que o processo (eventualmente incorrecto) de transição dos alunos entre os dois ciclos pode acarretar.

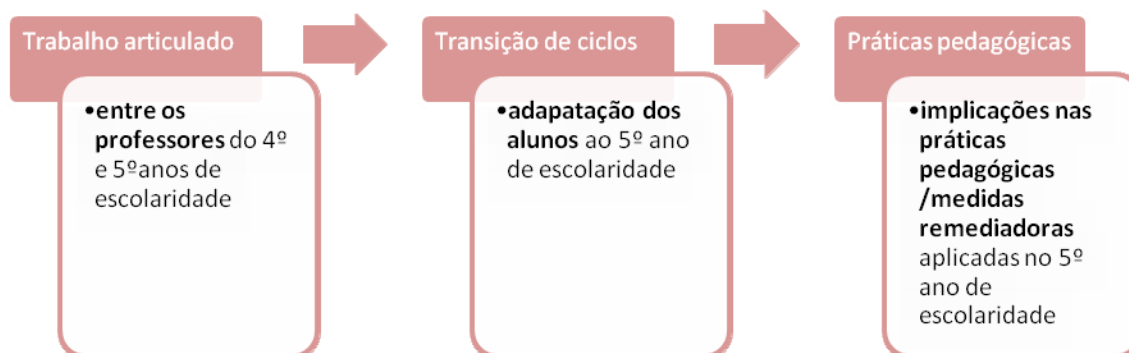


Figura 2. Modelo Teórico de Análise

O modelo de análise que adoptámos integra os três conceitos expostos nos quadros anteriores. Apresentamo-lo na Figura 2, e representa a eventual influência que é exercida por estes conceitos, e que permite, hipoteticamente, questionar a influência do trabalho articulado na transição entre ciclos, bem como as suas repercussões nas práticas pedagógicas dos professores do 5º ano de escolaridade, quando confrontados com os problemas apresentados pelos alunos inerentes ao processo de transição.

3. Questões de investigação

As questões de investigação são enunciados interrogativos precisos, escritos no presente e incluem uma ou mais variáveis bem como a população a estudar (Fortin, 2003). Segundo o mesmo autor, estas questões conduzem à definição dos objectivos do estudo, sendo mais precisas do que eles, e especificam os aspectos a estudar. Os métodos utilizados para obter as respostas a estas questões são determinados pela forma como as mesmas são colocadas. Poder-se-á dizer que estas questões de investigação estabelecem a ponte entre o problema e o desenho de investigação, os métodos de recolha dos dados e a análise a efectuar.

As questões de investigação do nosso trabalho foram formuladas mediante uma reflexão teórica em torno da temática apresentada num dos pontos anteriores e, conseqüentemente, da pergunta de partida que formulámos: “Qual a influência do

trabalho articulado desenvolvido pelos professores do 4º e 5º anos de escolaridade no processo de transição dos alunos?”.

Tal como referimos, a nossa questão de partida remete-nos para três conceitos: o trabalho articulado, a transição de ciclo/ adaptação ao 5º ano e as práticas pedagógicas dos docentes, pelo que as questões de investigação incidem sobre aspectos que detalham os conceitos em causa. Pretendemos, assim, saber?

- Em que medida a organização do Agrupamento, permite o desenvolvimento de um trabalho articulado entre o 1º e o 2º Ciclos, no que respeita:

- Aos documentos estruturantes com referências à articulação
- Ao estabelecimento de momentos de articulação

- Se os professores realizam reuniões periódicas para desenvolver trabalho conjunto, ao nível de:

- Planificação e avaliação de um trabalho conjunto;
- Reflexão sobre: conteúdos programáticos, competências-chave, gestão de sala de aula e metodologias adoptadas;

- Se os professores conhecem os alunos que vão receber no 5º ano no que concerne às competências, áreas de estudo fortes/fracas, características tipo, estratégias implementadas anteriormente.

- Qual a valorização atribuída pelos professores do 1º e 2º Ciclos ao processo de transição e que remete para:

- Desenvolvimento de actividades específicas de apoio ao processo
- Continuidade educativa e reflexo no percurso escolar
- Problemas originados pela inadequação do processo

- Se os alunos que ingressam no 5º ano apresentam dificuldades a nível de:

- Aprendizagem
- Cumprimento de regras de sala
- Métodos de estudo
- Gestão da ansiedade
- Adaptação a um ensino com vários professores
- Orientação no espaço escola

- Se os professores do 5º ano, mediante as dificuldades apresentadas pelos alunos, delineiam estratégias de remediação?

4. Objectivos do Estudo

As questões de investigação apresentadas no ponto anterior permitiram identificar sub-dimensões em que as dimensões do estudo se dividem e, consequentemente, definir objectivos para cada uma delas.

Quadro 4. Dimensões, sub-dimensões e objectivos.

Dimensões	Sub-dimensões	Objectivos
1-Trabalho articulado	a) Convergência de programas e linhas orientadoras.	Identificar se existem pontos comuns nos programas de ambos os ciclos.
	b) Promoção de reuniões conjuntas e existência de referências à necessidade de articulação nos documentos estruturantes do Agrupamento.	Conhecer se a organização do Agrupamento, permite o desenvolvimento de um trabalho articulado entre o 1º e o 2º Ciclos.
	c) Valorização atribuída ao trabalho articulado por parte dos professores.	Conhecer a valorização atribuída pelos professores ao desenvolvimento de um trabalho articulado.
2 - Transição de ciclo/ adaptação ao 5º ano	a) Actividades específicas de apoio ao processo de transição.	Compreender se os professores realizam actividades conjuntas de apoio ao processo de transição.
3- Práticas pedagógicas dos docentes	a) Especificação das medidas adoptadas.	Conhecer as medidas adoptadas pelos professores do 5º ano, para resolução das dificuldades apresentadas pelos alunos que ingressam nesse ano de escolaridade.

Analisando o Quadro 4, e considerando a dimensão “Trabalho Articulado”,

foram delineadas três sub-dimensões de análise: a) convergência de programas e linhas orientadoras, b) promoção de reuniões conjuntas e existência de referências à necessidade de articulação nos documentos estruturantes do Agrupamento, e c) valorização atribuída ao trabalho articulado por parte dos professores.

Na construção destas dimensões e sub-dimensões utilizámos os indicadores apresentados no Quadro 1, que permitem a compreensão do Trabalho Articulado numa perspectiva curricular e estrutural. Foram os seguintes objectivos, que estabelecemos para esta dimensão:

- Identificar se existem pontos comuns nos programas de ambos os ciclos.
- Conhecer se a organização do Agrupamento, permite o desenvolvimento de um trabalho articulado entre o 1º e o 2º Ciclos.
- Conhecer a valorização atribuída pelos professores ao desenvolvimento de um trabalho articulado.

No que concerne à dimensão de análise “Transição de Ciclo/Adaptação ao 5º Ano”, foi identificada a seguinte sub-dimensão: a) Actividades específicas de apoio ao processo de transição. Utilizando um processo semelhante ao anterior, baseámo-nos nos indicadores do Quadro 2 e definimos, para esta sub-dimensão, o seguinte objectivo:

- Compreender se os professores realizam actividades conjuntas de apoio ao processo de transição.

Na última dimensão “Práticas Pedagógicas dos Docentes”, sinalizámos uma sub-dimensão de análise: a) especificação das medidas adoptadas (ver Quadro 3). Remete para as medidas remediadoras utilizadas pelos professores do 5º ano face às dificuldades detectadas nos alunos que ingressaram nesse ano de ensino e que poderão ser originadas por um processo de transição incorrecto. Para esta sub-dimensão foi traçado o seguinte objectivo de estudo:

- Conhecer as medidas adoptadas pelos professores do 5º ano, para resolução das dificuldades apresentadas pelos alunos que ingressam nesse ano de escolaridade.

5. Modelo de investigação

A pesquisa realizada é de natureza descritiva, analítico interpretativa e prospectiva, e foi utilizada uma abordagem tendencialmente qualitativa do fenómeno em estudo (Hill & Hill, 2002).

A investigação qualitativa integra práticas de pesquisa diferenciadas. Jean-Pierre Deslauries (1997, citado por Guerra, 2006), afirma que a expressão “métodos qualitativos não tem um sentido preciso em ciências sociais, podendo designar um leque de técnicas interpretativas com o fim de descodificar certos fenómenos sociais que surgem mais ou menos naturalmente. São técnicas que atribuem maior atenção ao significado dos fenómenos do que à sua frequência (p.24).

É vulgar considerar que um processo completo de inquirição deve começar por uma fase qualitativa, um conjunto de entrevistas não directivas ou estruturadas, seguindo-se uma fase quantitativa. A natureza qualitativa do nosso estudo não se limita apenas à fase de preparação dos instrumentos mas também à análise de fontes das quais pretendemos retirar informação relevante para o estudo em causa, nomeadamente através de entrevistas efectuadas aos Coordenadores de Departamento e Presidentes dos Conselhos Executivo e Pedagógico.

Segundo alguns autores, num trabalho de investigação a aplicação de um método de análise de dados não inviabiliza a utilização de outro complementar. Muito pelo contrário, a investigação tornar-se-á mais rica na conjugação de diferentes métodos.

Patton (1990, citado por Carmo & Ferreira, 2008), afirma que a forma de elaborar um plano de investigação mais sólido é através da triangulação. O autor defende a combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos, nomeadamente combinar diferentes métodos ou dados, ou combinar abordagens quantitativas e qualitativas. O autor que temos vindo a citar sublinha que nenhum dispositivo metodológico pode ser aplicado de forma mecânica, cabendo ao investigador escolher e utilizar os métodos com flexibilidade, mediante os seus objectivos, o seu modelo de análise e as suas hipóteses. Nesta perspectiva, nenhum dos métodos, só por si, é ideal, melhor que todos os outros. Cada um poderá oferecer à investigação o que é desejável, desde que o investigador seja sensato na escolha do método, o aplique com rigor e seja capaz de medir os seus limites e validade.

Devido à especificidade do nosso estudo, nomeadamente o facto da investigação se realizar apenas num Agrupamento, com uma amostra pequena, e se pretender

compreender um problema que foi identificado naquela situação em concreto – o processo de transição entre o 1º e o 2º Ciclos do ensino básico – estas características configuram um estudo de natureza exploratória. Os estudos exploratórios são, segundo Triviños (1987) “os que permitem ao investigador aumentar a sua experiência, aprofundando o seu estudo e adquirindo um maior conhecimento a respeito de um problema (...) Visam aumentar a familiaridade com o problema, com vista a torná-lo explícito” (p.101). O que se pretende com um estudo exploratório não é obter conclusões que possam ser generalizadas, mas sim conhecer melhor os fenómenos em causa ou descobrir ideias relacionadas com os mesmos.

Alguns autores (Lessard-Hébert *et. al*, 2005) referem, também, que estes estudos servem ainda para levantar possíveis problemas de pesquisa ou a construção de hipóteses. No geral, são estudos cujo objectivo principal é a apropriação de ideias acerca dos fenómenos em causa.

Como já referimos anteriormente, utilizámos uma metodologia mista. Recorremos a processos de natureza quantitativa - com a aplicação de um inquérito por questionário aos professores do 1º e 2º Ciclos do Agrupamento onde incide o estudo, e a processos de natureza qualitativa - com a recolha de informação através de entrevistas realizadas a uma amostra de sujeitos previamente seleccionados, considerados informantes privilegiados sobre o nosso objecto de estudo. O recurso a procedimentos de recolha de dados de natureza quantitativa e qualitativa constitui uma mais-valia para um trabalho de investigação, pois permite cruzar a dimensão do “quanto” que os números facultam, com a do “como”, que retrata o contexto situacional.

6. Campo de estudo

6.1. Caracterização do Agrupamento

O estudo foi realizado num Agrupamento de Escolas do concelho de Odemira, que se situa no distrito de Beja. Sendo o maior do país, este distrito apresenta uma baixa densidade populacional, caracteriza-se por uma significativa dispersão geográfica, pelo baixo nível de instrução da população residente e pelo seu envelhecimento. A economia assenta, fundamentalmente, na agro-pecuária.

O litoral alentejano, onde se situa o Agrupamento que estudámos, encontra-se

em fase de expansão, assumindo o turismo e as actividades ligadas uma importância crescente no desenvolvimento da região.

O Agrupamento foi criado em Julho de 2000. Possui uma escola sede, e integra 5 Jardins-de-Infância e 5 escolas do 1º Ciclo. A frequência escolar é de 676 alunos – 83 do Ensino Pré-Escolar, 267 do 1º Ciclo, 148 do 2º Ciclo, e 168 do 3º Ciclo.

O contexto sociocultural e as características das populações onde se inserem os estabelecimentos de educação e ensino do 1º Ciclo, tal como a distância à escola sede, contribuem para acentuar as diferenças no seio do Agrupamento. São realidades distintas as que se vivem nas diferentes escolas do 1º Ciclo.

Da população discente, 7,8% tem nacionalidade estrangeira - principalmente alemães, brasileiros, ingleses, belgas e holandeses. Os alunos provenientes das diferentes localidades do concelho utilizam transportes públicos, condicionando este factor os horários e o tempo de permanência na escola. As escolas do 1º Ciclo são frequentadas pelos alunos cuja residência ou local de trabalho dos pais se insere na área da escola, no entanto, existem alguns alunos que necessitam de ser transportados nos transportes do município. Os alunos que integram o 2º Ciclo são todos oriundos dos estabelecimentos do 1º Ciclo do Agrupamento, havendo um pequeno grupo de alunos que vem de outras escolas.

No Agrupamento desenvolvem as suas funções 76 docentes, 95% dos quais são do Quadro de Nomeação Definitiva e de Zona Pedagógica; 69% tem mais de 10 anos de serviço e 82,7% insere-se na faixa etária dos 30-50 anos de idade. Do pessoal não docente, 89,5% pertence ao Quadro de Escola e 7,9% são contratados a termo certo.

Os pais e as mães dos alunos incluem-se, na sua maioria, nas categorias profissionais de Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio (22%), Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (14%), Operários Artífices e Trabalhadores Similares (12,1%) e Empregados de Escritório (9%). Cerca de 18,8% não têm profissão ou ela é desconhecida.

A escolaridade dos pais e das mães abrange um conjunto diversificado de habilitações académicas, em que o Ensino Básico está mais representado (44,5%), correspondendo o Ensino Secundário a 18,9% das habilitações representadas e a Licenciatura a 10,9%.

A escolha desta organização educativa surgiu, como já referimos, porque se trata do Agrupamento onde desempenhamos a nossa função docente, e porque considerámos que seria útil desenvolver o nosso trabalho de investigação em prol da instituição para a

qual trabalhamos.

6.2. A Amostra

O presente estudo inclui duas amostras: uma que designamos por Amostra A, integra 36 sujeitos ($n = 36$), aos quais foi passado um inquérito por questionário; outra, que designamos por Amostra B, inclui 7 sujeitos ($n = 7$), a quem foi aplicada uma entrevista. A utilização de duas amostras foi uma opção assumida desde o início da investigação, por considerarmos, tal como já foi referido, que a recolha de dados através de diferentes fontes permitiria possibilidades explicativas mais abrangentes.

Os sujeitos que integram a Amostra A são todos os professores do 1º e 2º ciclos, que desempenham funções no Agrupamento alvo da investigação. Do total dos docentes do Agrupamento foram seleccionados estes, por pertencerem aos níveis de ensino, sobre os quais recai o nosso estudo. Por nível de ensino, os sujeitos distribuem-se da seguinte forma: 42 % são professores do 1º Ciclo e 58% professores do 2º Ciclo pertencentes a todos os Departamentos que constituem esse nível de ensino.

Os sujeitos que integram a Amostra B são os coordenadores dos vários departamentos do 2º Ciclo, o coordenador do 1º Ciclo e, ainda, o presidente do órgão de gestão do Agrupamento e o do Conselho Pedagógico. O critério que presidiu a esta escolha procurou, pois, reunir as opiniões dos responsáveis pela gestão de topo e pela gestão intermédia do Agrupamento em estudo.

6.2.1. Amostra A

A análise da Figura 3 permite constatar que, a maioria dos elementos da Amostra A são do sexo feminino – 83%. De facto, no Agrupamento em estudo não existe nenhum docente do 1º Ciclo do sexo masculino, o que contribuiu para que se verifique esta tendência na amostra seleccionada.

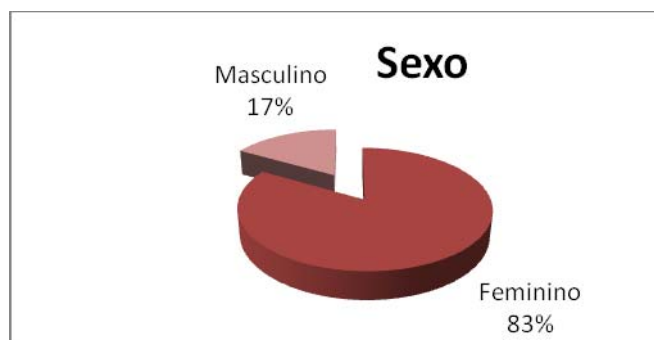


Figura 3. Característica Sexo

No que se refere à situação profissional, os sujeitos da Amostra A distribuem-se por 3 categorias: professores do Quadro de Nomeação Definitiva (QND), professores do Quadro de Zona Pedagógica (QZP), e professores contratados. No 1º Ciclo, 17% pertencem ao QND, 22% ao QZP e 3% são contratados. No 2º Ciclo, 47% são do QND, 5,5% do QZP e 5,5% são contratados. No total, apenas 8% são contratados, 28% pertencem ao QZP, e 64% ao QND (Figura 4). Este cenário comprova a estabilidade do corpo docente deste Agrupamento.

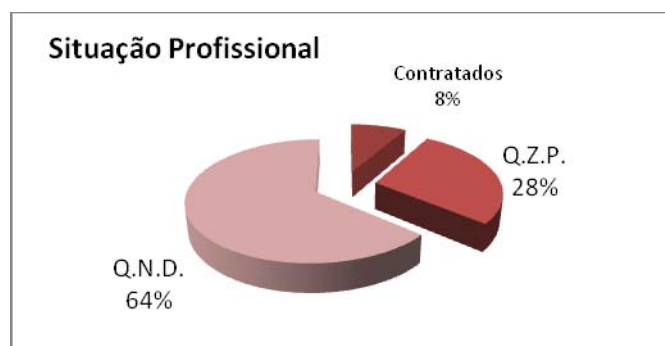


Figura 4 - Característica: Situação Profissional

No que respeita ao tempo de serviço (Figura 5), constatamos que os sujeitos se distribuem da seguinte forma: entre 0 e 5 anos, 6% (3% no 1º Ciclo e 3% no 2º Ciclo); entre 6 e 15 anos, 44% (19% no 1º Ciclo e 25% no 2º Ciclo); entre 16 e 25 anos, 31% (11% no 1º Ciclo e 20% no 2º Ciclo); com mais de 25 anos, 19% (8% no 1º Ciclo e 11% no 2º Ciclo). A relação que podemos retirar, é a de que a maioria dos sujeitos da Amostra A possui mais de 6 anos de serviço, o que significa que têm experiência profissional.

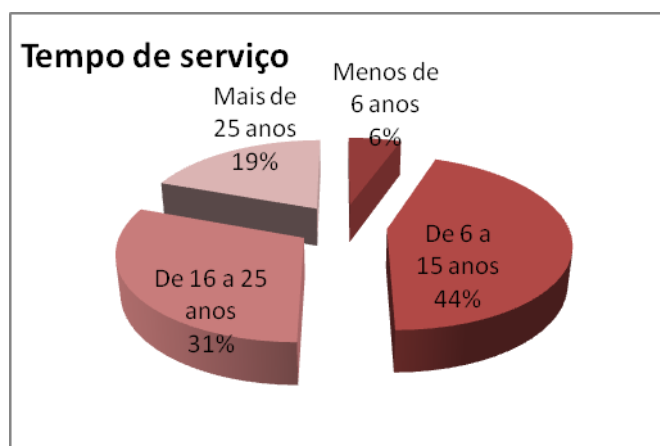


Figura 5. Característica: Tempo de Serviço Docente

6.2.2. Amostra B

A análise ao Quadro 5, onde se caracteriza a Amostra B, mostra-nos que, dos 7 sujeitos entrevistados, 5 são do sexo feminino e 2 são do sexo masculino, o que confirma a tendência que já se observara na Amostra A. Os sujeitos da Amostra B apresentam uma situação profissional estável, pretendendo, a sua totalidade, ao QND. Todos têm mais de 10 anos de serviço, o que pressupõe uma elevada experiência profissional. Relativamente ao tempo de serviço no cargo, e embora haja variações, também se conclui que a maioria possui experiência suficiente sobre as funções de gestão que estão associadas ao cargo que ocupa. À semelhança do que se verificou na amostra anterior, o maior número de sujeitos é docente do 2º Ciclo (5 docentes), o que se deve ao facto de existirem mais Departamentos neste nível de ensino e o Presidente do Conselho Executivo também pertencer ao 2º Ciclo. O docente do 3º Ciclo que integra esta amostra é o Presidente do Conselho Pedagógico.

Quadro 5. Caracterização da Amostra B

Sujeitos	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Sexo	F	F	M	F	F	M	F
Situação profissional	PQND	PQND	PQND	PQND	PQND	PQND	PQND
Tempo de serviço (anos)	23	33	24	27	23	13	14
Tempo de serviço como Coordenador (anos)	6	3	9	15	4	-	-
Tempo de serviço como Presidente (anos)	-	-	-	-	-	4	7
Ciclo de ensino	2º	2º	2º	2º	1º	3º	2º

7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No nosso trabalho de investigação, foram utilizados dois instrumentos de recolha de dados, que passaremos a descrever nos pontos seguintes. Um inquérito por questionário, passado aos 36 sujeitos da amostra A (professores do 1º e 2º ciclos) e uma entrevista realizada aos 7 sujeitos da amostra B (Presidentes do Conselho Executivo e Pedagógico e Coordenadores dos diferentes Departamentos do 1º e 2º ciclos). Para além da aplicação destes instrumentos, efectuámos uma leitura aos documentos estruturantes do Agrupamento, PEA e PAA, permitindo-nos confrontar algumas respostas dadas pelos sujeitos, no decorrer da investigação.

7.1. Os inquéritos por questionário

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de informação que se

adequa bem à investigação na área das Ciências da Educação, pelo carácter preciso e formal da sua construção e pela sua aplicação prática. Não é, pois, um método único nem melhor ou pior que outros, tudo depende das linhas da investigação (Quivy & Campenhoudt, 2005). Tal como referem Hill e Hill (2002), construir questionários não é uma tarefa fácil, mas aplicar algum tempo e esforço na sua construção pode ser um factor favorável no “crescimento” de qualquer investigador.

A aplicação de um questionário consiste em colocar a um conjunto de indivíduos (inquiridos), que se deseja seja representativo da população, um número de questões relativas às suas opiniões ou outros aspectos da esfera social ou do conhecimento, que sejam do interesse do investigador, para o tipo de estudo que está a realizar.

Para Ghiglione & Matalon (1997) um questionário é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto na forma como se redigem as questões, como na ordem que as mesmas tomam. É, pois, importante, colocar as questões de igual forma a todas as pessoas inquiridas, para poder garantir a comparabilidade das respostas dadas, sem explicações suplementares por iniciativa do inquiridor.

Este método é especialmente indicado nos casos em que é necessário interrogar um grande número de indivíduos e em que se levanta um problema de representatividade. Uma vantagem é a de quantificar um grande número de dados e de proceder a numerosas análises de correlação. Este método sugere um tratamento quantitativo com recurso à estatística, atribuindo-lhe a objectividade dos números. Os seus limites prendem-se com os custos, a superficialidade das respostas, a individualização dos entrevistados e o carácter frágil da credibilidade do dispositivo (Quivy & Campenhoudt, 2005).

7.1.1. A construção do inquérito por questionário e procedimentos de análise dos dados obtidos

A construção de um inquérito por questionário requer uma atenção cuidada no modo de elaboração das questões, as quais devem ser claras, sem qualquer ambiguidade, para que o inquirido saiba, exactamente, o que se espera dele. A redacção do questionário depende, assim, do saber-fazer e da experiência do investigador (Ghiglione & Matalon, 1997).

Tendo por base alguns princípios gerais – como objectividade, clareza, simplicidade, pertinência das questões e extensão –, construímos um instrumento em

que utilizámos uma linguagem adequada ao grupo de respondentes. Relativamente ao conteúdo, o inquérito integra questões de opinião, e no que respeita à forma, recorre a questões fechadas e abertas.

O inquérito por questionário teve como objectivos: i) Compreender se a organização do Agrupamento, permite o desenvolvimento de um trabalho articulado entre os ciclos; ii) Conhecer a importância atribuída pelos professores e pelo próprio Agrupamento à realização de um trabalho articulado; iii) Conhecer a importância de uma continuidade educativa entre os dois ciclos; iv) Compreender se os professores do 2º ciclo conhecem *à priori* os alunos que recebem no 5º ano; v) Identificar problemas apresentados pelos alunos, inerentes ao processo de transição; vi) Conhecer as medidas tomadas pelos professores do 5º ano na resolução das dificuldades apresentadas pelos alunos, inerentes ao processo de transição.

O questionário foi construído seguindo alguns tópicos indicados por Hill e Hill (2002), apresentando, no início da primeira página, uma pequena introdução, onde se referem os objectivos da investigação, o pedido de cooperação no preenchimento do mesmo, uma declaração formal de confidencialidade das respostas, bem como a garantia de anonimato dos dados.

Para organizarmos o questionário de acordo com os indicadores do modelo conceptual que estabelecemos (Quadros 1, 2 e 3), elaborámos uma grelha, que denominámos “Grelha para Construção do Questionário de Validação do Modelo Teórico de Análise” (Anexo 1). Esta grelha serviu de orientação para a formulação das questões. O instrumento que construímos na sequência deste processo (Anexo 2), estava dividido em 3 partes:

- à primeira parte, que inclui os itens de 1 a 4, correspondem a dados de identificação do respondente (sexo, situação profissional, anos de serviço e nível de ensino que lecciona);
- à segunda parte, que contém o item 5 subdividido em duas questões que equivalem a questões de opinião. A questão 5.1., através da qual se pretende saber se o trabalho articulado, desenvolvido pelos professores do 4º e 5ºanos, influencia o processo de transição dos alunos entre esses ciclos de ensino e a questão 5.2., que pretende saber se as dificuldades de adaptação, por parte dos alunos ao 5º ano de escolaridade, influenciam a prática pedagógica do professor. Nestas questões é solicitado o grau de concordância do respondente, numa escala de 1 a 5, e conseqüente justificação das respostas. Este bloco remete-nos para a validação do nosso modelo de análise;

- à terceira parte, que integra o item 6 subdividido nas várias questões (6.1., 6.2., 6.3., 6.4., 6.5. e 6.6.), correspondem a perguntas que solicitam que o inquirido se pronuncie sobre: i) o modelo organizativo do Agrupamento e a forma como o mesmo influencia o desenvolvimento do processo de transição; ii) o conhecimento que os professores do 5º ano têm dos alunos que recebem no início do ano lectivo; iii) o trabalho conjunto efectuado pelos professores do 4º e 5º anos; iv) a valorização atribuída à continuidade educativa entre os dois ciclos de ensino; v) os problemas mais frequentes que os alunos do 5º ano apresentam no início desse ciclo; vi) medidas a adoptar para os colmatar os problemas inerentes ao processo de transição.

O inquérito por questionário foi sujeito a um pré-teste. Pretendíamos que o instrumento fosse sujeito a uma apreciação por parte de pessoas com conhecimentos na área das Ciências da Educação, de forma a poderem ajudar-nos a reformulá-lo, caso necessário. Solicitámos a um grupo de 10 pessoas, especialistas na área, que o analisassem e que respondessem a um questionário elaborado especificamente para esse fim (Anexo 3). As opiniões recolhidas apontavam no sentido de restringir o número de perguntas que, segundo os especialistas consultados, podiam dispersar as opiniões, desviando-as do assunto que se pretendia estudar. Relativamente aos outros aspectos questionados – conteúdo, apresentação, entre outros - não se registaram mais comentários que exigissem alterações no instrumento em apreço.

No que se refere à análise dos dados recolhidos, como o inquérito incluía, na sua maioria, questões fechadas, foi efectuada uma quantificação das respostas obtidas, com recurso à estatística descritiva (análise de frequências e percentagens). Não utilizámos outro tipo de estatística por não considerarmos adequado ao estudo. Para analisar as respostas dadas às questões abertas procedemos a sua análise de conteúdo (Bardin, 2008), tendo sido categorizadas e calculada a frequência de referências em cada uma das categorias observadas.

7.2. A entrevista

7.2.1. A construção da entrevista e procedimentos de análise dos dados recolhidos

Para Carmo e Ferreira (2008), a situação de entrevista integra três áreas distintas, com diferentes graus de amplitude, que se denominam de: áreas livres, áreas cegas e áreas secretas. Segundo os autores, as áreas livres são reduzidas, observam-se no início da entrevista, uma vez que o investigador partilha, frequentemente, pouca informação com o entrevistado. As áreas cegas e as secretas são relativamente grandes, isto porque o entrevistador sabe pouco sobre o entrevistado e sobre a informação que este pode oferecer e vice-versa.

Em situação de entrevista o que se deseja é que a área livre dos dois intervenientes seja alargada em relação ao assunto para a qual remete a entrevista e, conseqüentemente, sejam reduzidas as áreas secreta do entrevistado e cega do entrevistador. Deste modo, o entrevistador conseguirá recolher mais informação acerca do assunto em estudo e o entrevistado compreende o valor do estudo e o que o entrevistador deseja dele.

Para Quivy e Campenhoudt (2005) é importante que se estabeleça uma verdadeira troca entre os dois elementos no processo, para que o entrevistado exprima a sua percepção dos acontecimentos, as suas interpretações e opiniões, e o entrevistador, mediante as questões formuladas e as reacções que vão surgindo, facilite essa expressão, não permitindo que o entrevistado se afaste dos objectivos da investigação e atinja um grau elevado de autenticidade e profundidade.

Tal como o método de inquérito por questionário anteriormente descrito, também o método de inquérito por entrevista apresenta vantagens e desvantagens. As principais vantagens são, por um lado, a profundidade dos elementos de análise recolhidos e, por outro, a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo, que permite recolher os testemunhos dos entrevistados respeitando os seus quadros de referência.

Este método de inquérito por entrevista, foi integrado no nosso estudo por considerarmos que permitiria um conhecimento mais profundo do objecto do estudo.

Com a realização das entrevistas, pretendemos atingir os seguintes objectivos: i) Conhecer a importância que o entrevistado atribui à articulação entre ciclos; ii) Saber se

existe articulação entre ciclos e quais as suas áreas de incidência. iii) Colher do entrevistado informação acerca do modo como o Agrupamento se organiza para a promoção de um trabalho articulado entre o 1º e o 2º ciclos; vi) Colher informação acerca da organização dos dois níveis de ensino, no processo de articulação. V) Conhecer a opinião do entrevistado acerca dos benefícios da articulação na adaptação dos alunos ao 2º ciclo; vi) Proporcionar ao entrevistado que reflecta acerca de possíveis alterações organizativas, que beneficiem o processo de articulação; vii) Fomentar a reflexão sobre os documentos que legislam a articulação entre ciclos de ensino; viii) Saber de que modo o 1º e o 2º Ciclos se organizam para desenvolverem um trabalho articulado entre eles; ix) Conhecer a opinião do entrevistado acerca da sequência de conteúdos; ix) Saber o que é feito a nível do 2º Ciclo, para colmatar a falta de competências apresentadas pelos alunos, no início do 5º ano; x) Compreender de que modo é que as AEC's funcionam como uma mais-valia ao desenvolvimento de competências nos alunos facilitando a sua adaptação ao 2º ciclo.

Os guiões que construímos integram 7 blocos: o primeiro legitima a entrevista; o segundo, identifica o entrevistado; o terceiro remete para a valorização atribuída à articulação entre ciclos; o quarto direcciona-se para a organização do Agrupamento como promotor da articulação; o quinto pretende identificar o funcionamento da articulação entre os ciclos, bem como os problemas que advêm da forma como o processo é conduzido e as medidas remediadoras adoptadas pelos professores do 5º ano; o sexto dá oportunidade ao entrevistado para referir possíveis alterações ao arranjo organizacional, de modo a adequá-lo a um processo articulatório eficaz; finalmente o sétimo bloco pretende conhecer a opinião do entrevistado relativamente ao quadro legislativo que, actualmente, suporta a articulação curricular.

As entrevistas foram feitas a sete (7) sujeitos que, como vimos anteriormente, desempenham diferentes cargos de gestão na organização educativa. Considerando estas diferenças no conteúdo funcional da função exercida, existem nuances nos guiões que os adequam aos diferentes sujeitos (Anexos 4, 5, 6, 7). No capítulo de apresentação e de discussão dos resultados estes detalhes serão colocados em evidência e ser-lhes-á dada a interpretação que se julgar conveniente.

A técnica de análise às entrevistas que utilizámos denomina-se análise de conteúdo e, segundo Barelson (1968, citado por Carmo & Ferreira, 2008), “permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação” (p. 269). É objectiva porque

promove a compreensão comum, de vários investigadores, acerca de um mesmo assunto investigado, uma vez que, na sua utilização, são usadas regras de análise precisas. É sistemática porque todo o conteúdo deve ser integrado em categorias que são, *à priori*, estipuladas pelo investigador mediante os objectivos da investigação. É quantitativa porque se pode calcular o valor das frequências dos valores significativos.

Na análise de conteúdo que efectuámos ao *corpus* que recolhemos começámos por estabelecer categorias de análise que correspondem à designação dos blocos dos guiões das entrevistas. Cada categoria foi, subsequentemente, dividida em subcategorias que emergiram do conteúdo expresso pelos entrevistados. Finalmente, e com o propósito de reduzir a informação recolhida, foram enunciados indicadores que sintetizam as ideias-chave contidas nas unidades de significado apuradas nas entrevistas. Estas diferentes fases do processo de análise que desenvolvemos foram remetidas para anexo (Anexos 8). No Quadro 6 apresentamos a matriz geral de categorização, onde estão indicadas as categorias consideradas e as subcategorias que a análise de conteúdo efectuada permitiu identificar.

Quadro 6. Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
1 – Articulação entre o 1º e o 2º Ciclos	1.1. Grau de importância
	1.2. Continuidade educativa
	1.3. Formalização da articulação
	1.4. Incidência da articulação
	1.5. Efectividade da articulação no Agrupamento
2 – Aspecto organizacional	2.1. Práticas de articulação
	2.2. Visão de Agrupamento
	2.3. Sequencialidade Educativa
	2.4. Percepção face à articulação existente
	2.5. Desempenho dos Órgãos de Gestão Intermédia
	2.6. Promoção de um trabalho cooperado
	2.7. Circulação da informação
	2.8. Monitorização por parte do Conselho Pedagógico do processo de articulação
	2.9. Facilitadores da articulação
	2.10. Inibidores da articulação
	2.11. P.E.A. e articulação entre ciclos
	2.12. P.E.A. e promoção de práticas de articulação
	2.13. Sequencialidade de programas
	2.14. Articulação entre áreas curriculares
3 – Aspecto funcional	3.1. Elaboração do P.A.A.
	3.2. 1º Ciclo do ensino básico
	3.3. 2º Ciclo do ensino básico
	3.4. Momentos em que se realiza a articulação
	3.5. Percepção da periodicidade de ocorrência das reuniões de articulação
	3.6. Conteúdo da articulação
	3.7. Vantagens do processo de articulação
	3.8. Consequências da inexistência de articulação
	3.9. Articulação e ensino formal
	3.10. Articulação e ensino informal
4 – Modelo de organização alternativo	4.1. Organização do Agrupamento e promoção de uma articulação eficaz
5 – Enquadramento legislativo	5.1. Quadro legislativo actual
	5.2. Alterações ao quadro legislativo actual

Como podemos constatar, a categoria de análise “Articulação entre o 1º e o 2º Ciclos” desdobra-se em 5 subcategorias; a segunda, “Aspecto Organizacional”, encontra-se dividida em 14 subcategorias; a terceira categoria, “Aspecto Funcional”, subdividiu-se em 10 subcategorias; na categoria “Modelo de Organização Alternativo” apenas identificámos uma subcategoria; e, por último, a categoria de análise

“Enquadramento Legislativo”, foi repartida em 2 subcategorias.

Neste capítulo, descrevemos pormenorizadamente os aspectos metodológicos que caracterizam o nosso estudo e nos permitiram recolher informação precisa sobre o objecto de estudo em análise. Os dados recolhidos serão posteriormente, apresentados e discutidos no capítulo seguinte deste trabalho.

Capítulo III

Apresentação e Discussão dos Resultados

Introdução

O processo de apresentação e de discussão dos resultados será feito em dois pontos deste capítulo. Iniciaremos a apresentação pelos dados obtidos através do inquérito por questionário, aplicado aos sujeitos que integram a Amostra A e, posteriormente, expomos e debatemos os resultantes das entrevistas, realizadas aos sujeitos da Amostra B.

A aplicação destes dois instrumentos permitiu-nos cruzar a informação de modo a aprofundar e consolidar o conhecimento sobre o nosso objecto de estudo. Utilizando o enquadramento teórico para apreciar os dados recolhidos, vamos circunscrever a discussão às dimensões conceptuais traçadas anteriormente no capítulo da metodologia, na tentativa de encontrar respostas para as questões de investigação inicialmente colocadas, e oportunamente referidas, e também alcançar os objectivos a que nos propusemos.

Ponto I – Apresentação e discussão dos resultados obtidos através do inquérito por questionário

1. Articulação entre ciclos

O conceito de articulação curricular entre dois níveis de ensino implica, no seio de um Agrupamento, uma estruturação de apoio ao processo. Estudos referidos na componente teórica do presente estudo comprovam que as práticas de articulação funcionam como um factor de sucesso para o aluno, permitindo-lhe uma continuidade educativa sem grandes oscilações e, conseqüentemente, maior adaptabilidade às situações com que se depara ao longo do seu percurso académico.

A importância da articulação parece estar sobejamente debatida e interiorizada pelos elementos da comunidade educativa em geral. O que causa maior polémica é a implementação do processo na prática, pois parece haver pouco conhecimento de como a desenvolver, como contornar os obstáculos que vão surgindo.

1.1. Importância de um trabalho articulado na transição dos alunos do 1º para o 2º Ciclo

O Quadro 7 apresenta o grau de concordância dos 36 sujeitos da Amostra A à questão que remete para a importância de um trabalho articulado entre os professores do 1º e 2º Ciclos, considerando a transição dos alunos do 4º para o 5º ano. Verificamos que a maioria dos inquiridos, 44,44%, concorda totalmente, e 41,66 % concorda que o trabalho articulado entre os professores influencia o processo de transição dos alunos entre ciclos. É importante referir que há professores que não valorizam essa influência.

Quadro 7. Importância de um trabalho articulado na transição dos alunos do 1º para o 2º Ciclo

O trabalho articulado desenvolvido pelos professores do 4º e 5ºanos de escolaridade influencia o processo de transição dos alunos entre esses ciclos.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	1	2,78
	Discordo	2	5,56
	Não concordo nem discordo	2	5,56
	Concordo	15	41,66
	Concordo totalmente	16	44,44
	TOTAL	36	100

Pela análise à Figura 6, constatamos que as respostas de 3 sujeitos recaem nos dois graus de concordância negativos e 2 no grau neutro.

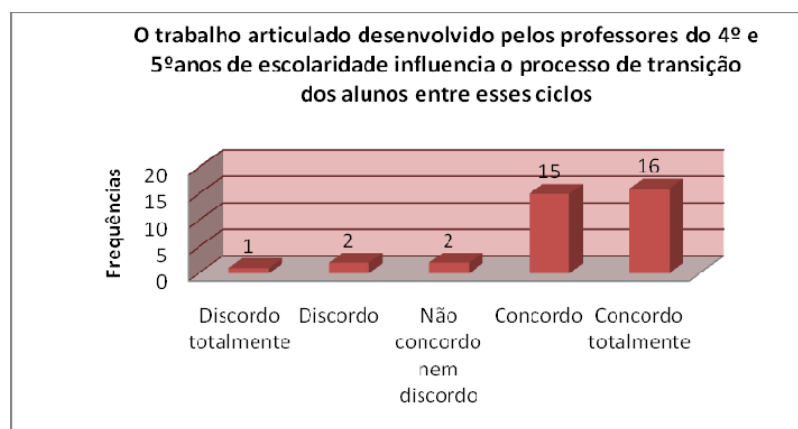


Figura 6. Importância de um trabalho articulado na transição dos alunos do 1º para o 2º Ciclo

1.2. As dificuldades de adaptação dos alunos ao 5º ano de escolaridade influenciam a prática pedagógica do professor

A transição entre ciclos marca a vida social dos alunos, pais e professores (Abrantes, 2005). A adaptação dos alunos a um novo nível de ensino torna-se, nesta perspectiva, um momento que pode causar distúrbios nos alunos a nível social e psicológico, dependendo do desenvolvimento da autonomia e da maturidade de cada aluno o modo como enfrentam esta transição. O desenrolar de um trabalho articulatório entre os diferentes níveis de ensino transforma-se, como referimos anteriormente, num factor facilitador do processo de transição e da adaptação dos alunos a novos contextos educativos (Roldão, 2008). Uma melhor adaptabilidade dos alunos ao nível de ensino seguinte impõe menos constrangimentos e dificuldades ao processo de ensino aprendizagem, facilitando também o papel do professor nesse processo.

Pela análise do Quadro 8 verificamos que a maioria das respostas se enquadra nas categorias concordo, com 41,66%, e concordo totalmente, com 36,11%, revelando a consciência dos sujeitos sobre esta questão.

Quadro 8. As dificuldades de adaptação dos alunos ao 5º ano de escolaridade influenciam a prática pedagógica do professor

	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
As dificuldades de adaptação, por parte do aluno, ao 5º ano de escolaridade influenciam a prática pedagógica do professor.	Discordo totalmente	0	0
	Discordo	2	5,56
	Não concordo nem discordo	6	16,67
	Concordo	15	41,66
	Concordo totalmente	13	36,11
	TOTAL	36	100

No entanto, consideramos relevante referir que 6 das respostas incidem no grau neutro, manifestando a falta de opinião acerca do assunto (Figura 7).

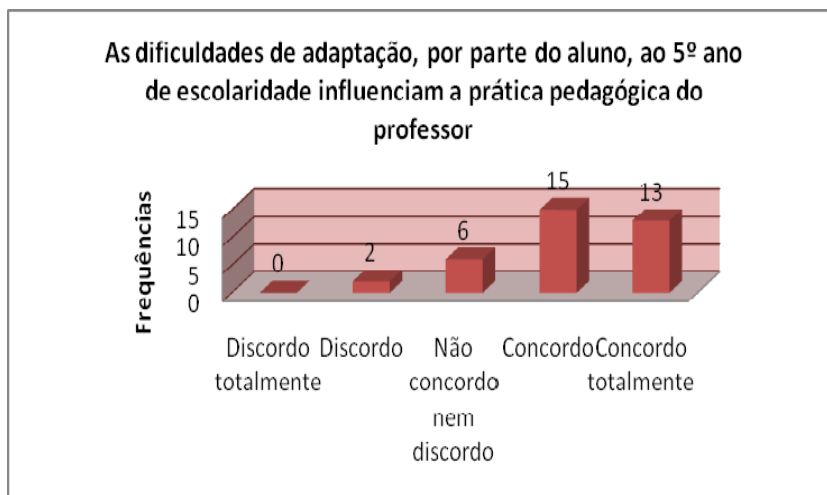


Figura 7. As dificuldades de adaptação dos alunos ao 5º ano de escolaridade influenciam a prática pedagógica do professor

2. Referências ao Agrupamento em estudo

As questões cujas respostas passamos a apresentar seguidamente, remetem para o Agrupamento alvo de investigação. Tal como ficou explicado aquando da apresentação, detalhada, do inquérito utilizado (capítulo da metodologia), foi solicitado aos sujeitos que respondessem às questões tendo por base a organização educativa onde exercem a sua actividade.

2.1. Arranjo organizativo e promoção de um trabalho articulado

A revisão da literatura que realizámos permitiu-nos concluir que a articulação impõe mudanças às escolas. Dever-se-á dar o devido valor à organização escolar e desenvolver mecanismos de envolvimento dos professores e das estruturas administrativas e de gestão. Quando questionados acerca da contribuição do arranjo organizativo do Agrupamento na promoção de um trabalho articulado, a maioria das respostas situa-se no concordo, 30,55%, revelando-se importante salientarmos que 27,78% não tem opinião definida sobre esse assunto. Destacamos, ainda, que 25% das respostas recaiu nos níveis “discordo totalmente” e “discordo”, o que configura uma percepção negativa dos entrevistados relativamente a esta questão (Quadro 9).

Quadro 9. Arranjo organizativo e promoção de um trabalho articulado

O arranjo organizativo do Agrupamento promove a realização de um trabalho articulado entre os professores do 1º e 2º Ciclos.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	1	2,78
	Discordo	8	22,22
	Não concordo nem discordo	10	27,78
	Concordo	11	30,55
	Concordo totalmente	6	16,67
	TOTAL	36	100

A observação da Figura 8 conduz à verificação da incidência de respostas nas três categorias centrais, com, respectivamente, 8, 10 e 11, respostas, o que poderá sugerir a necessidade de uma reflexão séria sobre este aspecto, no desenvolvimento de práticas articulatórias no Agrupamento.

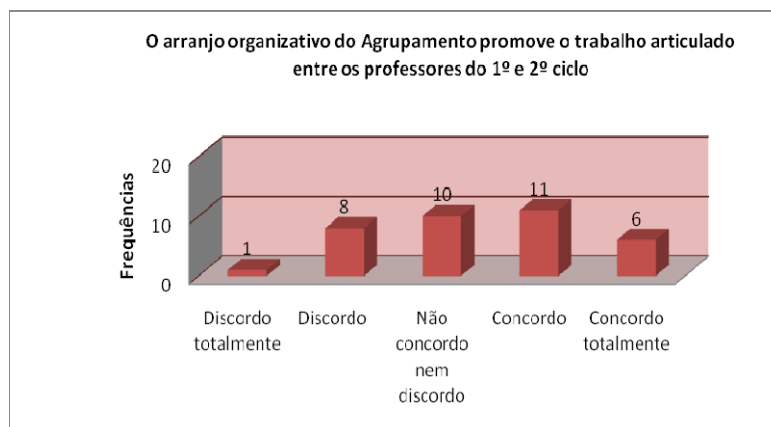


Figura 8. Arranjo organizativo e promoção de um trabalho articulado

2.2. O PE inclui necessidades de ambos os ciclos, promovendo um trabalho articulado

Relativamente a esta questão a maioria dos inquiridos, 47,22%, concorda que o PE promove um trabalho articulado (Quadro 10). No entanto, este valor esbate-se quando comparado com o número de respostas que se situa no ponto neutro, “não concordo nem discordo”, que regista 30,55% das respostas dadas, o que, em nossa opinião, revela um desconhecimento do conteúdo do documento.

Quadro 10. O PE inclui necessidades de ambos os ciclos, promovendo um trabalho articulado

O PE contempla necessidades de ambos os ciclos, promovendo um trabalho articulado.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	0	0
	Discordo	2	5,55
	Não concordo nem discordo	11	30,55
	Concordo	17	47,22
	Concordo totalmente	6	16,67
	TOTAL	36	100

De facto, a análise do PE confirma que o mesmo refere necessidades de ambos os ciclos, e identifica, para cada nível de ensino, os constrangimentos e as potencialidades.

No que se refere à articulação, os princípios pelos quais se orienta o PE são mencionados da seguinte forma: “*A qualidade do Agrupamento, como sistema dinâmico, na promoção do sucesso e redução do abandono escolar, não pode nem deve ser fruto da soma das suas partes. Antes sim deve-se sustentar pela qualidade da interacção entre os diversos órgãos/instituições, agentes da comunidade educativa, nos mais diversos anos/ciclos de escolaridade. Nesse sentido, a articulação como forma de trabalho colectivo eficiente para atingir um objectivo comum, deve ser um princípio constante para que o percurso dos alunos, dentro do Agrupamento, seja o mais harmonioso possível*”.

Esta ideia é, ainda, mencionada na lista de vectores de actuação do projecto, pelo que é pouco crível que docentes desta organização educativa não tenham este conhecimento, mas os resultados que apurámos tendem a confirmarmos esta eventualidade.

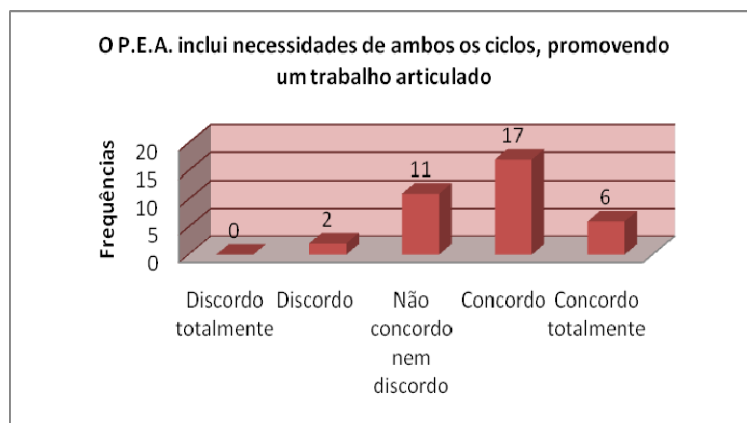


Figura 9. O PE inclui necessidades de ambos os ciclos, promovendo um trabalho articulado

De referir que 6 sujeitos consideram que o PE inclui necessidades de ambos os ciclos (Figura 9), e promove a articulação, e que 2 têm opinião contrária, discordando da afirmação.

Como foi mencionado no enquadramento teórico do nosso trabalho, algumas investigações revelam que a construção do Projecto Educativo pode constituir a intenção e ser uma referência para a planificação das actividades educativas no seio da comunidade educativa. Contudo, e no caso da Agrupamento que temos vindo a estudar, não nos parece que o seu projecto educativo realize essa função, já que o conteúdo deste documento estruturante ou é do desconhecimento dos docentes, ou é percebido pelos professores como um texto essencialmente prescritivo.

2.3. O Plano Anual de Actividades (PAA) contempla actividades conjuntas entre ambos os ciclos

Relativamente a esta questão, metade dos inquiridos respondeu “concordo” – 50%; 25% não manifestam opinião precisa acerca do assunto; 23% discordam; e existe uma resposta que se inclui no extremo mais negativo, no discordo totalmente (Quadro 11; Figura 10)

Quadro 11. O Plano Anual de Actividades (PAA) contempla actividades conjuntas entre ambos os ciclos

O P.A.A. contempla actividades conjuntas entre ambos os ciclos.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	1	2,78
	Discordo	5	23,89
	Não concordo nem discordo	9	25,00
	Concordo	18	50,00
	Concordo totalmente	3	8,33
	TOTAL	36	100

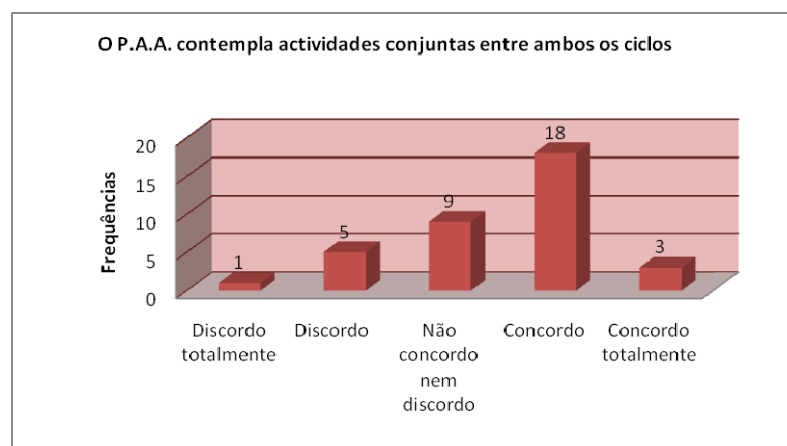


Figura 10. O Plano Anual de Actividades (PAA) contempla actividades conjuntas entre ambos os ciclos

É interessante constatar que 3 respondentes concordam totalmente, sobretudo porque no documento em questão (PAA), as únicas actividades desenvolvidas em conjunto pelos professores do 1º e do 2º Ciclos são o Corta-mato – da responsabilidade do Departamento de Educação Física -, e o Concurso de Fotografia “Protecção Florestal” – de que resulta a elaboração de um postal para ser distribuído à comunidade escolar, à população em geral (venda), a alunos de outras escolas, a algumas entidades: CMO e Juntas de Freguesias. A escassez de iniciativas conjuntas não permitiria, portanto, que se considerasse que o PAA valoriza as actividades com alunos de vários ciclos, pelo que as respostas obtidas denunciam, mais uma vez, um desconhecimento do documento pelo corpo docente destes dois níveis de ensino.

2.4. *A consulta de actas ajuda a compreender o tipo de trabalho articulado existente*

No que se refere a este aspecto, a maioria das respostas continua a incidir na categoria “concordo” – 36,11%; verifica-se que 30,55% dos respondentes não apresenta opinião definida; e 19,44% discorda que a consulta de actas ajude a compreender o tipo de trabalho articulado que existe (Quadro 12).

Quadro 12. A consulta de actas ajuda a compreender o tipo de trabalho articulado existente

A consulta de actas do Conselho de Docentes e dos Conselhos de Turma dos 5ºanos, ajudam a compreender que tipo de trabalho articulado existe entre o 1º e 2º Ciclos.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	1	2,78
	Discordo	7	19,44
	Não concordo nem discordo	11	30,55
	Concordo	13	36,11
	Concordo totalmente	4	11,11
	TOTAL	36	100

Se observarmos a Figura 11 temos a perspectiva total das respostas obtidas, e verificamos que 4 se localizam no extremo mais positivo e 1 no extremo contrário. Estes valores revelam pouco consenso nas respostas, se considerarmos que são os próprios inquiridos quem tem assento nas reuniões onde as actas em causa são produzidas.

Embora neste ponto do nosso estudo não nos debrucemos sobre os resultados das entrevistas, não resistimos a revelar que, pelos testemunhos recolhidos, apenas nas primeiras reuniões dos Conselhos de Turma do 5º ano é que o assunto da articulação é referido e, nessa reunião, para além dos professores do 5º ano, estão presentes os professores do 1º Ciclo que leccionaram o 4º ano a esses alunos. O objectivo da sua presença é a passagem de informação sobre os alunos em questão aos professores do 5º ano.

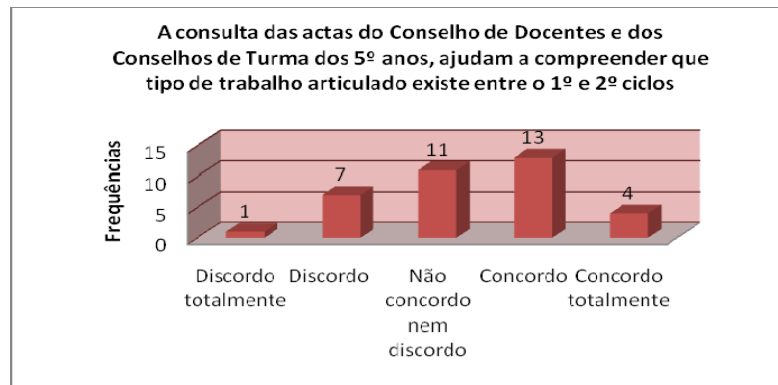


Figura 11. A consulta de actas ajudam a compreender o tipo de trabalho articulado existente

2.5. Os professores do 1º e 2º Ciclos realizam reuniões periódicas para planificação e avaliar actividades conjuntas

A maioria das respostas obtidas nesta questão opta pela categoria discordo – 38,88%; a opção discordo totalmente, reúne 16,67% das escolhas; no extremo mais positivo, concordo totalmente, temos 11,11% das respostas, e as restantes dividem-se, em igual número de respostas, pelo ponto neutro, não concordo nem discordo, e pela categoria concordo (Quadro 13; Figura 12).

Quadro 13. Os professores do 1º e 2º Ciclos realizam reuniões periódicas para planificação e avaliar actividades conjuntas

	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
Os professores do 1º e 2º Ciclos realizam reuniões periódicas para planificar e avaliar actividades conjuntas.	Discordo totalmente	6	16,67
	Discordo	14	38,88
	Não concordo nem discordo	6	16,67
	Concordo	6	16,67
	Concordo totalmente	4	11,11
	TOTAL	36	100

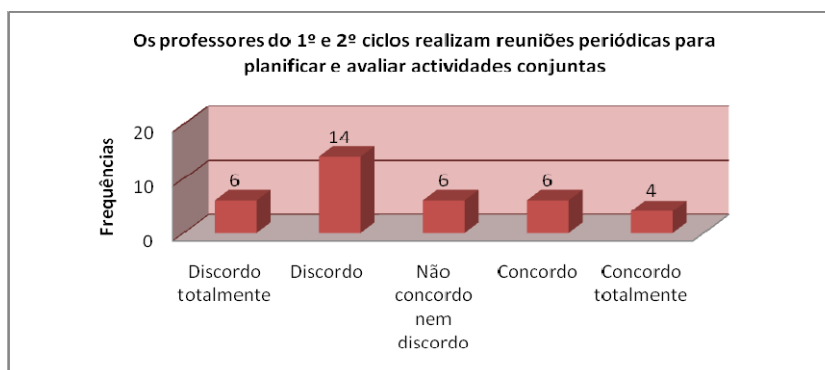


Figura 12. Os professores do 1º e 2º Ciclos realizam reuniões periódicas para planificação e avaliar actividades conjuntas

Este cenário assemelha-se às conclusões de alguns estudos anteriormente referidos, nomeadamente de Hargreaves (citado por Morgado, 2005), onde é salientado que a maior parte dos professores continua a ensinar de forma “isolada”, num ambiente auto-contido das suas salas de aula.

2.6. A existência de um trabalho articulado entre os professores do 1º e 2º Ciclos é de extrema importância para o percurso escolar dos alunos

Os resultados obtidos mostram que prevalece a valorização do trabalho articulado que é realizado entre os professores dos 1º e 2º Ciclos. A percentagem obtida na categoria concordo totalmente, de 47,22%, é expressiva desta opinião. Esta tendência confirma-se ao apurarmos que 36,11% dos inquiridos escolhe a opção “concordo”. Apenas 5 respostas recaem no ponto neutro da escala, e 1 resposta na categoria discordo (Quadro 14; Figura 13).

Quadro 14. A existência de um trabalho articulado entre os professores do 1º e 2º Ciclos é de extrema importância para o percurso escolar dos alunos

A existência de um trabalho articulado entre os professores do 1º e 2º Ciclos é de extrema importância para o percurso escolar do aluno.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	0	0
	Discordo	1	2,78
	Não concordo nem discordo	5	13,89
	Concordo	13	36,11
	Concordo totalmente	17	47,22
	TOTAL	36	100

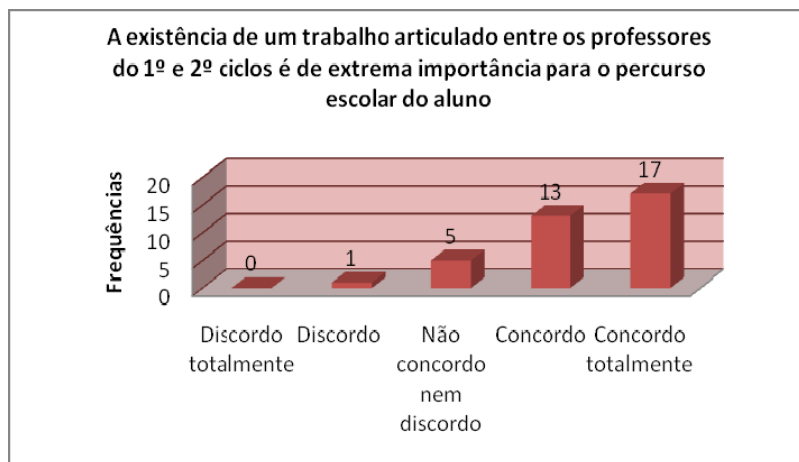


Figura 13. A existência de um trabalho articulado entre os professores do 1º e 2º Ciclos é de extrema importância para o percurso escolar dos alunos

Estes resultados vão ao encontro de estudos realizados nesta área que referem que as transições curriculares harmoniosas concebem a continuidade do percurso da criança como um factor facilitador das aprendizagens e uma fonte de segurança, auxiliando-a a ultrapassar momentos mais instáveis como é o caso das transições.

2.7. Os professores do 1º e 2º Ciclos conhecem os pontos de convergência entre os currículos de ambos os ciclos

Relativamente à matéria em causa nesta questão do inquérito por questionário Roldão (2008) é de opinião que, apesar dos documentos curriculares contemplarem um princípio integrador e os professores terem essa noção, a cultura curricular segmentar existente nas escolas exerce um tal efeito que, muitas vezes, essa intencionalidade não passa de mera retórica.

Os resultados que obtivemos mostram que a maioria dos sujeitos da nossa amostra discorda com a afirmação, 41,66%, o que confirma a nossa percepção de desconhecimento, por parte dos professores, sobre os pontos de convergência entre os currículos.

No grau neutro da escala centram-se 30,55% das respostas, e apenas 9 sujeitos concordam ou concordam totalmente (Quadro 15; Figura 14).

Quadro 15. Os professores do 1º e 2º Ciclos conhecem os pontos de convergência entre os currículos de ambos os ciclos

	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
Os professores do 1º e 2º Ciclos conhecem os pontos de convergência entre os currículos de ambos os ciclos de ensino.	Discordo totalmente	1	2,78
	Discordo	15	41,66
	Não concordo nem discordo	11	30,55
	Concordo	5	13,89
	Concordo totalmente	4	11,11
	TOTAL	36	100

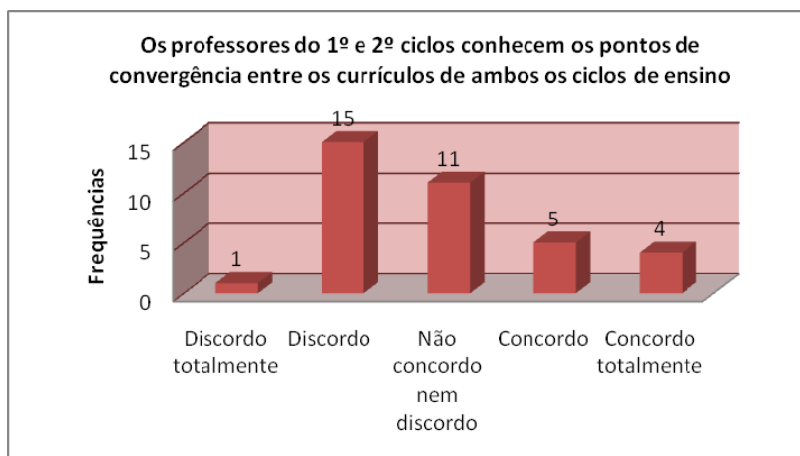


Figura 14. Os professores do 1º e 2º Ciclos conhecem os pontos de convergência entre os currículos de ambos os ciclos

No final deste grupo de questões, considerámos pertinente apresentar um Gráfico de dispersão (Figura 15) com os valores obtidos em todas as respostas por grau de concordância.

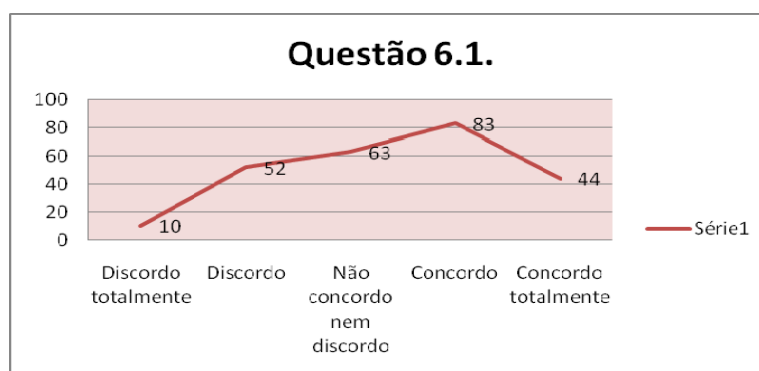


Figura 15. Dispersão das respostas (questão 6.1.)

Como podemos constatar, nas respostas dadas à questão 6.1., onde é solicitado o grau de concordância dos sujeitos aos parâmetros apresentados no ponto 2, a maioria das opções foi para a categoria “concordo” com 83 escolhas. Em seguida, é a opção neutra, não concordo nem discordo, que reúne 63 respostas. Em volume de escolhas temos, em terceiro lugar a opção discordo, com 52 respostas.

Estes resultados sugerem que a maioria dos inquiridos tem uma opinião positiva em relação às questões que lhe foram colocadas, mas também revela uma posição defensiva por parte dos sujeitos da amostra que parecem não ter querido comprometer-se nas respostas que deram, apresentando alguma indefinição de opinião.

3. O conhecimento por parte dos professores dos alunos que irão receber no 5º ano

Neste grupo de questões as afirmações colocadas remetem para o eventual conhecimento, *à priori*, dos alunos que os professores do 5º ano irão receber nas suas turmas. Obviamente que o que se pretende saber é se os docentes prevêem a activação de dispositivos pedagógicos que facilitem o processo de integração e que reduzam os efeitos nefastos que a transição entre ciclos ocasiona.

3.1. Adaptação/inadaptação de competências

Relativamente a este aspecto, a maioria das respostas incide na escolha concordo, 44,44%, o que corresponde a 16 respostas (Quadro 16; Figura 16).

Quadro 16. Adaptação/inadaptação de competências

Os professores dos 5º anos de escolaridade conhecem <i>à priori</i> os alunos que recebem no início do ano lectivo, no que respeita: - à adaptação/inadaptação de competências.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	2	5,56
	Discordo	6	16,67
	Não concordo nem discordo	10	27,78
	Concordo	16	44,44
	Concordo totalmente	2	5,56
	TOTAL	36	100

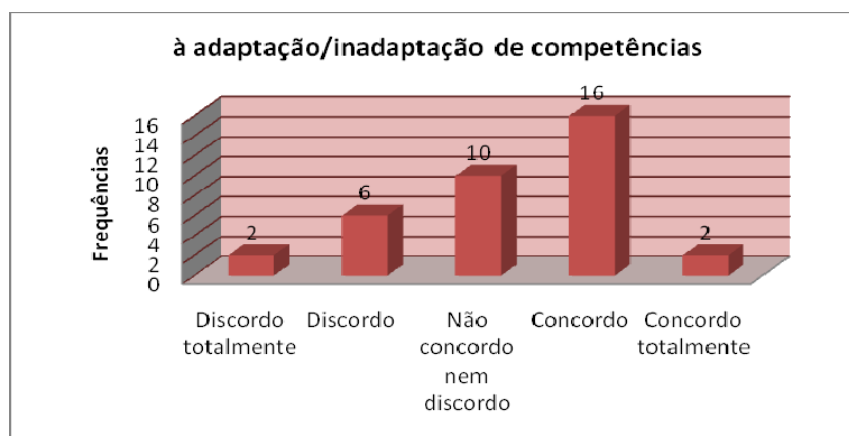


Figura 16. Adaptação/inadaptação de competências

Analisando estes resultados, podemos concluir que a opinião que prevalece é a de que existe a preocupação de adaptar o currículo às competências que os alunos mostram possuir quando transitam de ciclo, o que requer um conhecimento dos alunos que, os inquiridos, na sua maioria, parecem possuir.

Outro aspecto a salientar é a elevada percentagem de respostas no ponto neutro, que é de 27,78%, o que reforça a tendência de indefinição de opinião que já se vem a manifestar em respostas dadas anteriormente.

A incidência das respostas nas categorias intermédias pode, como referimos, configurar uma ausência de posicionamento face às questões colocadas, o que não nos parece justificável dadas as características dos sujeitos da amostra.

3.2. *Áreas de estudo fortes/fracas*

Sobre este parâmetro, metade dos inquiridos, 50%, concorda, e 25% opta por escolher a opção neutra – não concorda, nem discorda. Possivelmente existem vias de comunicação entre os professores destes dois níveis de ensino relativamente a este aspecto do desempenho, que possibilitam o conhecimento das áreas fortes e das áreas fracas dos alunos que vêm do 1º ciclo e que ingressam no 5º ano de escolaridade. Só esta possibilidade justificaria estes resultados. Não sabemos se essa eventual comunicação se estabelece em momentos formais ou informais, mas apraz-nos registar que há uma passagem de informação que pode ser rentabilizada, de modo a que o choque com uma nova realidade, que é um novo ciclo de ensino, não agudize as dificuldades dos alunos. No entanto, 7 das respostas dadas direccionam-se para as categorias discordo e discordo totalmente, revelando que existe uma fracção dos professores desconhece, *à priori*, as áreas fortes e fracas dos alunos que ingressam no 5º ano.

Quadro 17. Áreas de estudo fortes/fracas

Os professores dos 5º anos de escolaridade conhecem à priori os alunos que recebem no início do ano lectivo, no que respeita: - às áreas de estudo fortes/fracas.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	2	5,56
	Discordo	5	13,89
	Não concordo nem discordo	9	25,00
	Concordo	18	50,00
	Concordo totalmente	2	5,56
	TOTAL	36	100

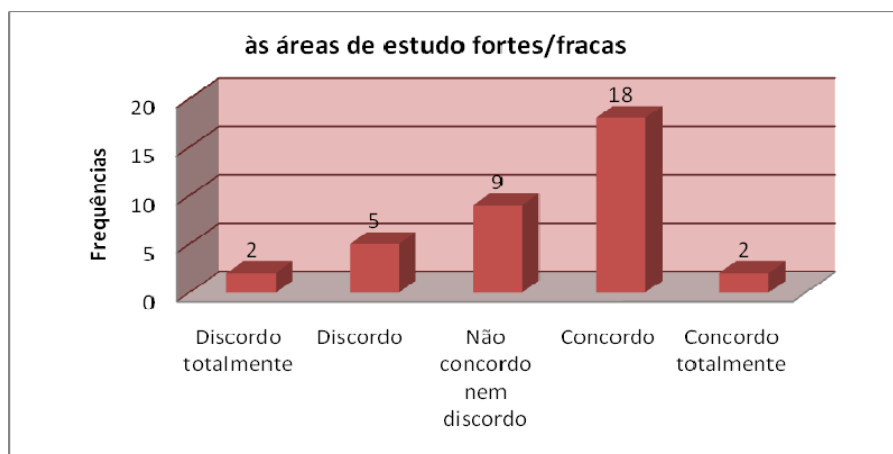


Figura 17. Áreas de estudo fortes/fracas

3.3. Características/tipo das dificuldades

Os valores obtidos no aspecto em questão revelam apenas uma pequena variação em relação ao anterior. Observa-se incidência nas 3 categorias intermédias, como se constata pela análise do Quadro 18 e da Figura 18. Como se apresenta, metade dos inquiridos, 50%, concorda com a afirmação, o que mostra que existe um conhecimento sobre as características/tipo de dificuldades dos alunos que ingressam no 5º ano. A percentagem obtida no ponto neutro continua a ser muito significativo, 22,22%, e em relação à categoria mais extrema continuam a aparecer duas respostas, o que segue um padrão já observado em respostas anteriores.

Quadro 18. Características/tipo das dificuldades

Os professores dos 5º anos de escolaridade conhecem, à priori, os alunos que recebem no início do ano lectivo, no que respeita: - às características/tipo das dificuldades.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	2	5,56
	Discordo	6	16,67
	Não concordo nem discordo	8	22,22
	Concordo	18	50,00
	Concordo totalmente	2	5,56
	TOTAL	36	100

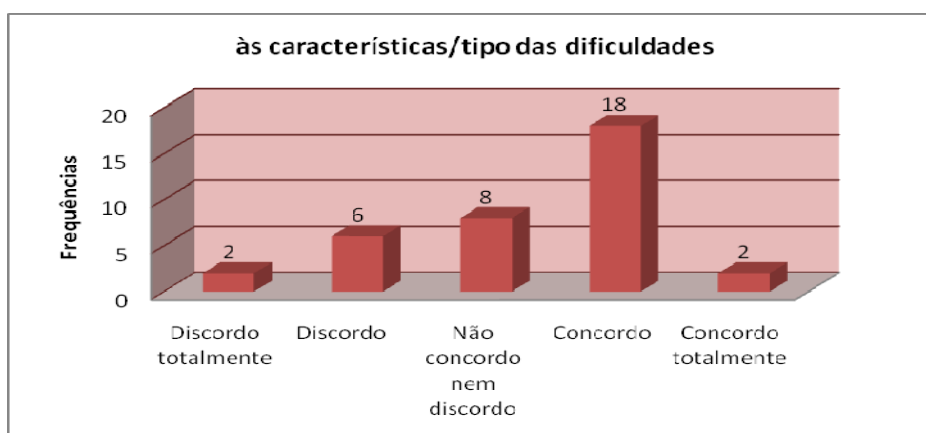


Figura 18. Características/tipo das dificuldades

3.4. Estratégias anteriormente desenvolvidas na resolução de problemas

O último item da questão 6.2. – que inquiri sobre o conhecimento que os professores dos 5ºanos de escolaridade possuem sobre os alunos que recebem provenientes do 1º Ciclo – questiona sobre a implementação de estratégias para a resolução de problemas. Os resultados apurados mostram que a maioria dos inquiridos – 30,55% – discorda, o que significa que não têm conhecimento de estratégias que tenham sido implementadas pelos colegas dos anos anteriores. A segunda categoria em valor percentual foi “não concordo nem discordo”, com 27,78%, e 25% dos sujeitos afirma a sua concordância sobre a existência de estratégias que visaram ajudar a resolver os problemas dos alunos.

Quadro 19. Estratégias anteriormente desenvolvidas na resolução de problemas

<p>Os professores dos 5º anos de escolaridade conhecem à priori os alunos que recebem no início do ano lectivo, no que respeita: - às estratégias anteriormente desenvolvidas para ultrapassar as dificuldades apresentadas pelos alunos.</p>	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	4	11,11
	Discordo	11	30,55
	Não concordo nem discordo	10	27,78
	Concordo	9	25,00
	Concordo totalmente	2	5,56
	TOTAL	36	100

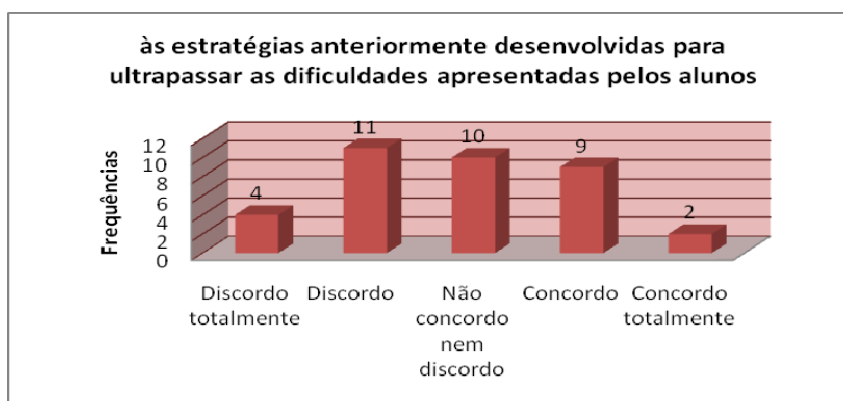


Figura 19. Estratégias anteriormente desenvolvidas na resolução de problemas

Estes resultados, comparados com parâmetros anteriores, mostram um aumento significativo de escolhas na categoria “discordo totalmente”, o que leva a concluir que as estratégias para ultrapassar as dificuldades apresentadas pelos alunos que, eventualmente, tenham sido desenvolvidas pelos professores do ciclo antecedente, não são completamente conhecidas pelos professores do 5º ano.

À semelhança do que fizemos para a questão 6.1., também relativamente à questão 6.2., que temos vindo a analisar, construímos um gráfico de dispersão com os valores atribuídos a todas as afirmações que integram essa questão (Figura 20).

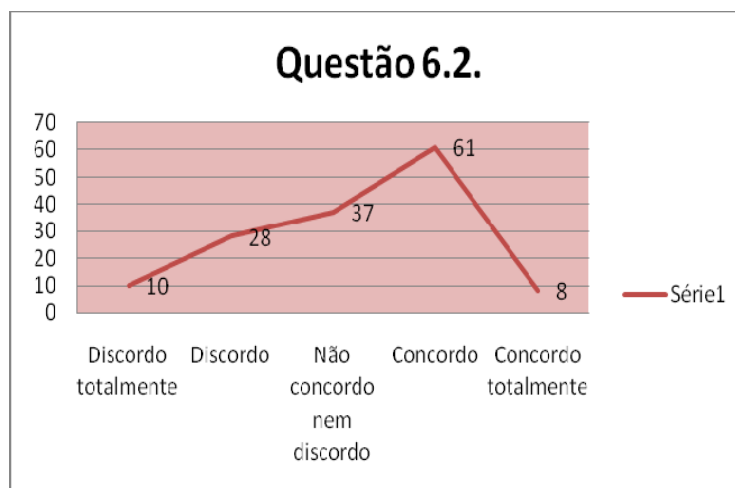


Figura 20. Dispersão das respostas (questão 6.2.)

Como podemos verificar a maioria das respostas incide na categoria concordo – 63 escolhas. Na categoria não concordo nem discordo identificamos 37 respostas. Sublinhamos a acentuada incidência de respostas em opções típicas de um quadro de indefinição por parte dos inquiridos – 28 escolhas na opção discordo e 10 na opção discordo totalmente. Finalmente, a categoria concordo totalmente conta com 8 escolhas, o valor mais baixo. Esta representação dos dados mostra um gráfico em que existe uma acentuada descida da linha, o que significa um diminuto conhecimento, por parte dos inquiridos, sobre os alunos que provêm de escolas do 1º Ciclo do Agrupamento e que ingressam no 5º ano de escolaridade.

4. Reflexão periódica, e em conjunto, efectuada pelos professores do 1º e 2º Ciclos

Esta questão inclui 5 parâmetros que passamos a apresentar individualmente. Referem-se a aspectos sobre os quais, os professores destes dois níveis de ensino podem desenvolver uma reflexão conjunta, a saber: os conteúdos programáticos, competências – chave essenciais, gestão de sala de aula, metodologias adoptadas e linhas orientadoras delineadas no PE.

Estes parâmetros apresentados foram escolhidos, por considerarmos que são pontos fundamentais a ter em conta no percurso escolar dos alunos, para o bom funcionamento das aulas e para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Quando os docentes, conseguem reflectir conjuntamente acerca destes aspectos, as situações de ensino ficam mais controladas. Ou seja, são parâmetros sobre os quais deve haver um consenso em termos de definição, de aplicação e continuidade. Isto só se consegue com a concretização de um trabalho cooperado, partilhado e articulado.

4.1. Os conteúdos programáticos

A análise do Quadro 20 permite verificar que a percentagem mais elevada de respostas se situa na opção discordo, com 38,88%, na opção discordo totalmente foram identificadas 19,44% de respostas, e na opção neutra 22,22%.

Estes resultados não confirmam a nossa expectativa e mostram, mais uma vez, que as práticas de articulação no Agrupamento são muito incipientes.

No aspecto em apreço – os conteúdos programáticos, consideramos que é grave que uma percentagem tão elevada de inquiridos tenha optado pelas respostas que negam a sua existência. A justificação que encontramos é a de que, por um lado, se reconhece a deficiente reflexão entre docentes sobre conteúdos programáticos; por outro lado, talvez tenha havido uma atitude defensiva, que opta pela indefinição, pela neutralidade na resposta, o que explicaria porquê que na opção não concordo nem discordo se identifiquem 22,22% das respostas. Esta indefinição poderá configurar uma situação de desconhecimento sobre a importância de reflectir sobre aspectos como os conteúdos programáticos que são abordados no processo de ensino ou, simplesmente, não querer responder.

Outro aspecto a considerar são as duas respostas permanentemente atribuídas ao grau concordo totalmente.

Em última análise, e como se apresenta no Quadro 20 e na Figura 21, podemos concluir que a nível dos conteúdos programáticos não há periodicamente uma reflexão conjunta.

Quadro 20. Os conteúdos programáticos

Os professores dos 1º e 2º Ciclos reflectem periodicamente e em conjunto sobre: - os conteúdos programáticos.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	7	19,44
	Discordo	14	38,88
	Não concordo nem discordo	8	22,22
	Concordo	5	13,89
	Concordo totalmente	2	5,56
	TOTAL	36	100

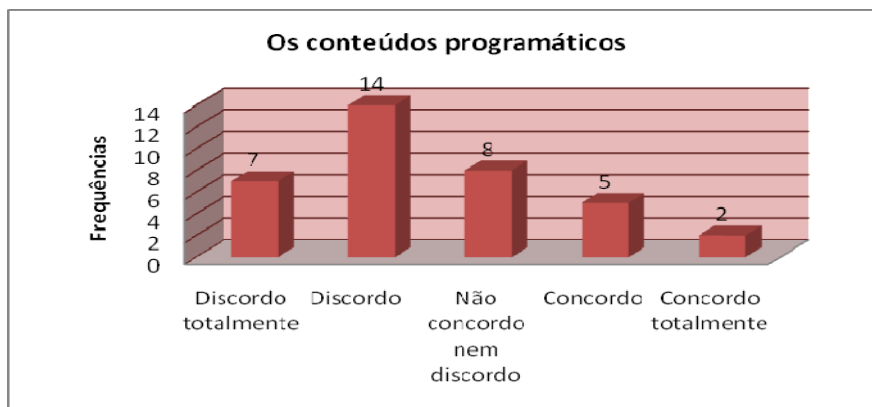


Figura 21. Os conteúdos programáticos

4.2. Competências – chave essenciais

À semelhança do parâmetro anterior, a maioria das respostas direcciona-se para a categoria discordo, com 44,44%; a opção grau discordo totalmente, apresenta também um valor significativo, 16,67%, bem como o valor neutro, que mantém a percentagem de respostas de 22,22%.

Ao contrário do parâmetro anterior, a possibilidade de escolha concordo, desceu para 11,11%, perdendo respostas para a categoria anterior (Quadro 21; Figura 22).

Quadro 21. Competências – chave essenciais

Os professores dos 1º e 2º Ciclos refletem periodicamente e em conjunto sobre: - competências - chave essenciais.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	6	16,67
	Discordo	16	44,44
	Não concordo nem discordo	8	22,22
	Concordo	4	11,11
	Concordo totalmente	2	5,56
	TOTAL	36	100

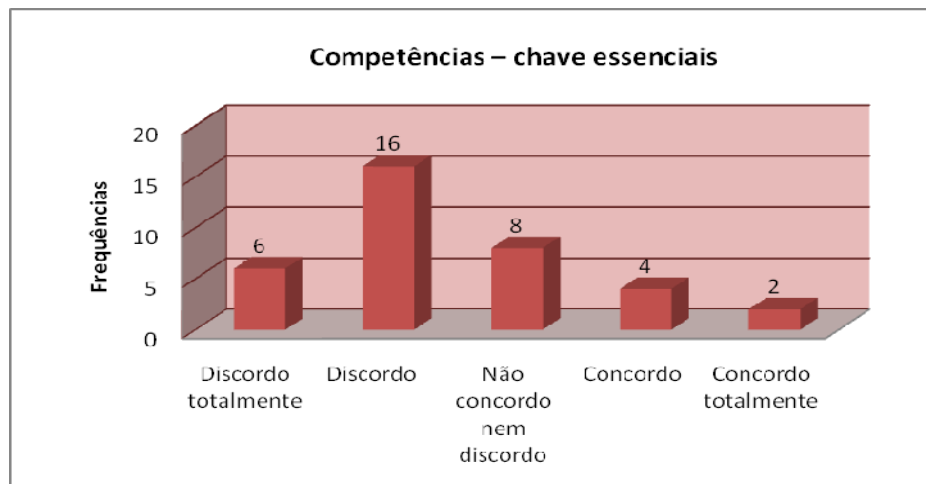


Figura 22. Competências – chave essenciais

Concluí-se, pois, que a nível das competências – chave a reflexão periódica entre os professores do 1º e 2º Ciclos é menor, comparativamente à anterior.

A prevalência de respostas nas categorias que negam a sua existência ronda os 60% do total da amostra.

4.3. Gestão de sala de aula

A confirmar a tendência observada nos parâmetros anteriores, constata-se que é notória a incidência das respostas no grau discordo; 50% dos casos, ou seja, metade dos inquiridos deu esta resposta; 19,44% dos sujeitos referiu que discordava totalmente. O valor neutro baixou ligeiramente, para 19,44% das respostas; e a opção de escolha concordo, perdeu novamente, respostas para a categoria negativa (Quadro 22).

Quadro 22. Gestão de sala de aula

Os professores dos 1º e 2º Ciclos reflectem periodicamente e em conjunto sobre: - gestão de sala de aula.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	7	19,44
	Discordo	18	50,00
	Não concordo nem discordo	7	19,44
	Concordo	2	5,56
	Concordo totalmente	2	5,56
	TOTAL	36	100

A altura das barras do lado esquerdo da Figura 23, mostra, de forma inequívoca que a gestão de sala de aula não é reflectida periodicamente como seria desejável.

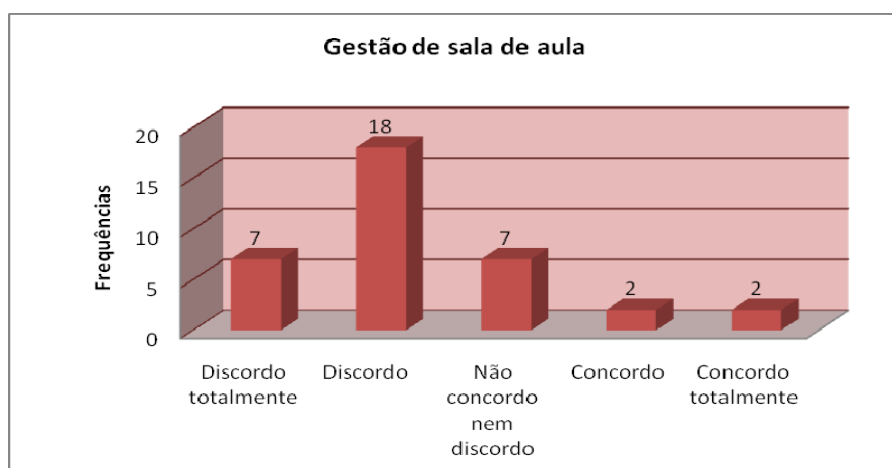


Figura 23. Gestão de sala de aula

4.4. Metodologias adoptadas

No que se refere a metodologias adoptadas, a incidência das respostas mantém-se nas opções que negam a existência de reflexão entre professores.

O Quadro 23 mostra que 41,66% das respostas se concentram na opção discordo, 16,67% no discordo totalmente, 30,55% no não concordo nem discordo, e as categorias de concordância positiva mantêm fraca incidência de respostas – 5,56%.

Quadro 23. Metodologias adoptadas

Os professores dos 1º e 2º Ciclos reflectem periodicamente e em conjunto sobre: - metodologias adoptadas.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	6	16,67
	Discordo	15	41,66
	Não concordo nem discordo	11	30,55
	Concordo	2	5,56
	Concordo totalmente	2	5,56
	TOTAL	36	100

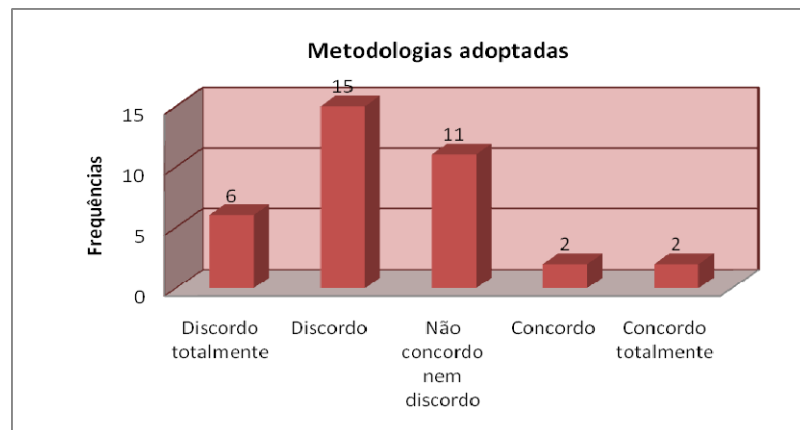


Figura 24. Metodologias adoptadas

A Figura 24 continua a ser reveladora do fraco investimento que existe em momentos de reflexão conjunta e periódica entre os professores do 1º e 2º Ciclos.

4.5. Linhas orientadoras delineadas no PE

O debate e a reflexão em torno das linhas orientadoras delineadas no PE também não parecem ser uma prática habitual entre os docentes dos diferentes ciclos de ensino.

Tal como se apresenta no Quadro 24, verifica-se uma clara incidência de respostas na categoria discordo, 47,22%; a opção discordo totalmente, apresenta um valor de 13,89%; mais uma vez o grau neutro apresenta 22,22%; as opções de escolha que confirmam positivamente a parâmetro em apreço apresentam poucas escolhas, 16,67% das respostas dadas (Quadro 24; Figura 25)

Quadro 24. Linhas orientadoras delineadas no Projecto Educativo

Os professores dos 1º e 2º Ciclos reflectem periodicamente e em conjunto sobre: - linhas orientadoras delineadas no Projecto Educativo.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	5	13,89
	Discordo	17	47,22
	Não concordo nem discordo	8	22,22
	Concordo	4	11,11
	Concordo totalmente	2	5,56
	TOTAL	36	100

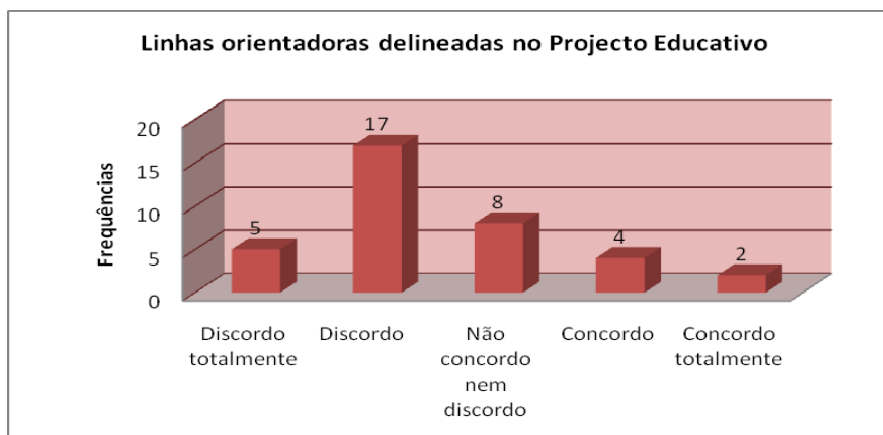


Figura 25. Linhas orientadoras delineadas no Projecto Educativo

A componente de fundamentação teórica deste estudo citámos alguns autores que mencionam que o Projecto Educativo não funciona como um documento de referência à planificação de actividades educativas no seio de uma comunidade educativa porque continua a ser visto pelos elementos dessa comunidade como um documento extenso, essencialmente teórico sem grandes respostas às suas necessidades.

Os nossos resultados mostram que os inquiridos, conhecem o PE, mas, tal como acabámos de constatar, não reflectem periodicamente acerca das suas linhas orientadoras.

Sujeitámos este conjunto de respostas dadas à questão 6.3. a um cálculo de dispersão de dados (Figura 26).

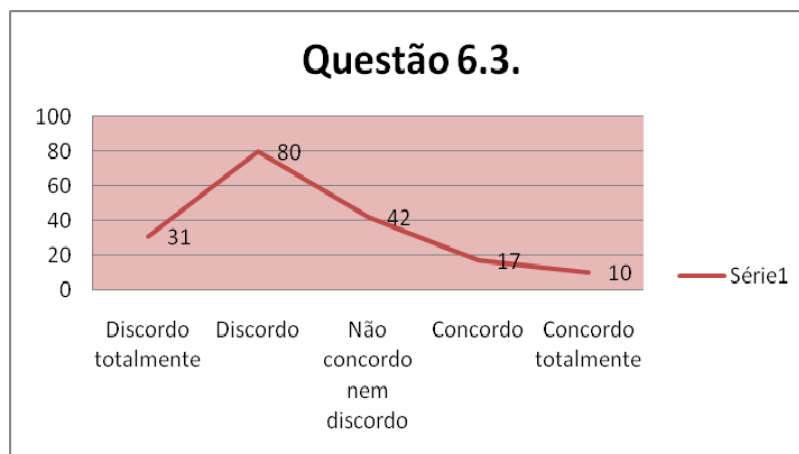


Figura 26. Dispersão das respostas (questão 6.3.)

A Figura mostra a grande incidência de respostas na opção discordo (80), notando-se uma queda acentuada para os graus neutro e positivos e uma subida brusca do grau discordo totalmente.

Vinquemos, mais uma vez, a conclusão que estes resultados nos permitem retirar, que os momentos periódicos de reflexão conjunta, acerca dos aspectos que contemplámos no inquérito utilizado, apresentam uma fraca existência. A falta desses momentos compromete a adaptação dos alunos ao nível de ensino seguinte. Esta predisposição para reflectir em conjunto prende-se com a cultura docente.

Estudos mostram que a colaboração e o cooperativismo entre os professores possibilitam a construção de saberes conjuntos, promovem a autonomia e o desenvolvimento profissional. Diminui-lhes o isolamento, favorece a discussão/debate, o confronto de ideias, a partilha de saberes e experiências e auxilia na tomada de decisão.

No geral, tudo isto contribui para uma melhoria da sua prática e, conseqüentemente, para o sucesso educativo dos seus alunos. Lamentavelmente esta não parece ser a cultura predominante no Agrupamento de escolas que tomámos como objecto do nosso estudo.

5. Processo de transição dos alunos do 1º para o 2º Ciclo.

A revisão bibliográfica realizada, perspectiva as transições de ciclos como momentos significativos na vida dos alunos e que podem acarretar conseqüências nefastas para o percurso escolar dos mesmos. Neste sentido, julgámos ser de toda a

pertinência colocar este grupo de afirmações que remete para o próprio processo de transição entre ciclos como momento específico de continuidade educativa. Questiona, ainda, a forma como se desenvolve este processo de transição no Agrupamento, bem como as consequências da sua incorrecta implementação. Tudo isto se concretiza nos seguintes parâmetros de análise: a transição como momento crítico no percurso escolar dos alunos, a importância da continuidade educativa, as actividades específicas de apoio ao processo de transição desenvolvidas pelos professores e o processo de transição inadequado pode originar problemas de adaptação ao ciclo seguinte

5.1. Transição como momento crítico no percurso escolar dos alunos

No que concerne a este aspecto, é notória a importância que os inquiridos lhe atribuem. Metade das respostas referem que concordam – 50%, e 30,55% concordam totalmente. As opções na categoria neutra baixaram, quando comparadas com os aspectos analisados anteriormente, assim como as opções de tendência negativa (Quadro 25; Figura 27).

Quadro 25. Transição como momento crítico no percurso escolar dos alunos

	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
O momento de transição entre o 1º e 2º Ciclos é um momento crítico no percurso escolar dos alunos.	Discordo totalmente	1	2,78
	Discordo	1	2,78
	Não concordo nem discordo	5	13,89
	Concordo	18	50,00
	Concordo totalmente	11	30,55
	TOTAL	36	100

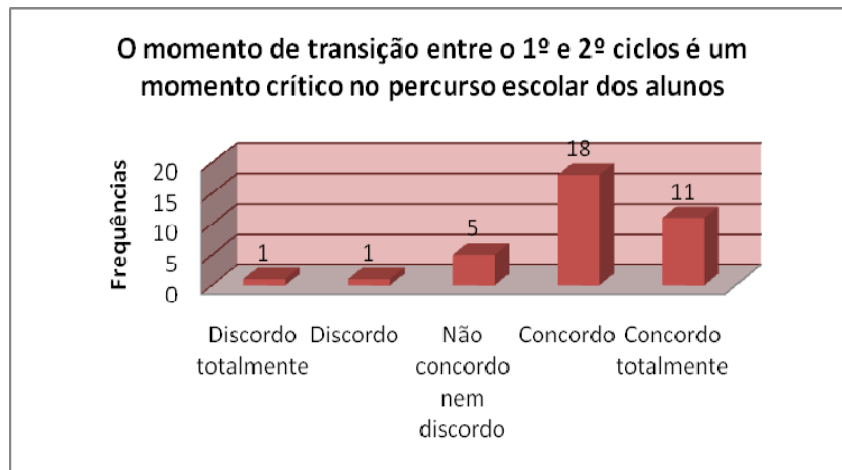


Figura 27. Transição como momento crítico no percurso escolar dos alunos

Constatamos, com agrado, a consciência que os professores manifestam em considerarem críticos, no percurso escolar do aluno, os momentos de transição entre ciclos. Estes resultados estão de acordo com o que nos é demonstrado pelos estudos desenvolvidos. Tanto do ponto de vista psicológico, como sociológico, a transição do 1º para o 2º Ciclo constitui um momento muito marcante para as crianças, principalmente quando, concomitantemente, se observa uma mudança de ambiente educativo, que é o que se constata numa situação de agrupamento de escolas.

5.2. Actividades específicas de apoio ao processo de transição desenvolvidas pelos professores

Se na discussão do parâmetro anterior pudemos constatar o reconhecimento, por parte dos professores, dos riscos que estão associados aos momentos de transição, os resultados que obtivemos neste parâmetro mostram que os professores não desenvolvem actividades de apoio à transição: 33,33% dos inquiridos discorda que sejam desenvolvidas actividades específicas de apoio; 8,33% discorda totalmente; 36,11% não concorda nem discorda; 16,67% (uma reduzida percentagem), considera que os professores desenvolvem essas actividades; 5,56% concorda totalmente (Quadro 26; Figura 28).

Quadro 26. Actividades específicas de apoio ao processo de transição desenvolvidas pelos professores

Os professores do 1º e 2º desenvolvem actividades específicas de apoio ao processo de transição.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	3	8,33
	Discordo	12	33,33
	Não concordo nem discordo	13	36,11
	Concordo	6	16,67
	Concordo totalmente	2	5,56
	TOTAL	36	100

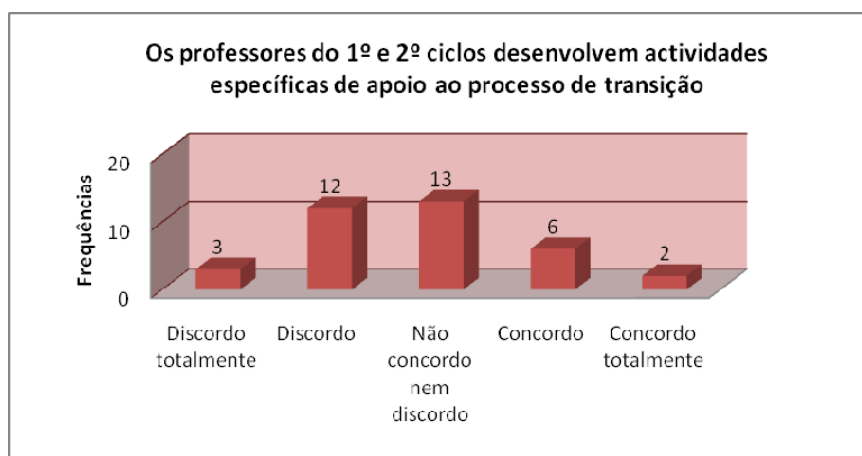


Figura 28. Actividades específicas de apoio ao processo de transição desenvolvidas pelos professores

Roldão (2008) defende que a transição entre ciclos deve ser harmoniosa, regulada no interior da organização e que, segundo a autora, implica que se estructure, para a criança, um percurso educativo orientado em determinados princípios.

Ao negarem práticas que se insiram nesta lógica, questionamos a existência de condições, no Agrupamento que tomamos como objecto de estudo, que propiciem, às crianças que o frequentam, condições para que a transição seja como a autora refere.

5.3. Importância da continuidade educativa

A valorização da continuidade educativa é manifestada pelos inquiridos.

A análise do Quadro 27, verificamos que mais de metade dos respondentes optou pelo concordo - 58,33%, e um número também significativo de respostas, recaiu na escolha concordo totalmente, 33,33%.

A observação do Gráfico 29 permite constatar a fraca incidência de respostas, tanto na opção nem concordo nem discordo – 5,56%, como nos antecedentes, respectivamente com 2,78% e 0%.

Quadro 27. Importância da continuidade educativa

A continuidade educativa entre os dois ciclos de ensino é muito importante para o percurso escolar dos alunos.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	0	0
	Discordo	1	2,78
	Não concordo nem discordo	2	5,56
	Concordo	21	58,33
	Concordo totalmente	12	33,33
	TOTAL	36	100

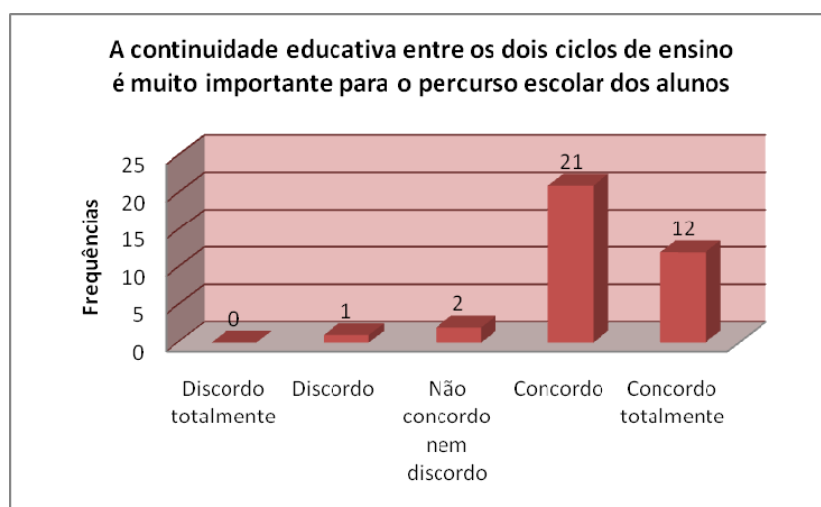


Figura 29. Importância da continuidade educativa

5.4. O processo de transição inadequado pode originar problemas de adaptação ao ciclo seguinte

A maioria das respostas continua a centrar-se nas opções positivas, tal como constatamos, pela análise do Quadro 28 e da Figura 30.

Mais de metade dos inquiridos respondeu concordo – 55,55%, e concordo totalmente, 27,78%.

A opção neutra regista uma baixa incidência de escolhas, 11,11%, e as possibilidades de resposta de sentido negativo, discordo e discordo totalmente, registam, respectivamente 5,55% e 0%.

Quadro 28. O processo de transição inadequado pode originar problemas de adaptação ao ciclo seguinte

Um processo de transição inadequado pode originar problemas de adaptação ao ciclo seguinte.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	0	0
	Discordo	2	5,56
	Não concordo nem discordo	4	11,11
	Concordo	20	55,55
	Concordo totalmente	10	27,78
	TOTAL	36	100

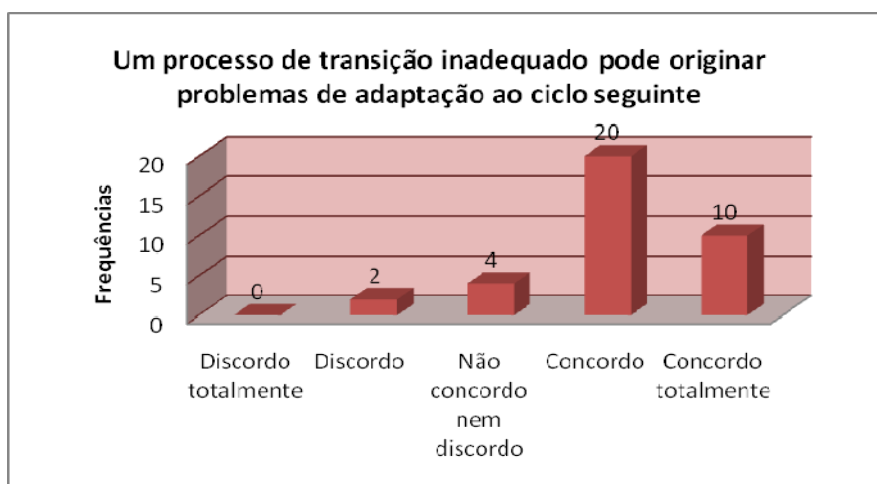


Figura 30. O processo de transição inadequado pode originar problemas de adaptação ao ciclo seguinte

Estes resultados estão em concordância com investigações realizadas e a que fizemos alusão na revisão da literatura apresentada. Tal como vimos, as situações problemáticas normalmente referidas pelos Directores de Turma, prendem-se com dificuldades a nível da aceitação e de adesão às regras escolares, imaturidade e impulsividade, problemas de atenção e concentração, dificuldades de relacionamento interpessoal, desrespeito pelas ordens dadas por professores e auxiliares de fracos resultados escolares. Estas situações normalmente surgem em escolas onde não são dinamizadas actividades específicas de apoio ao processo de transição.

A dispersão de dados, apresentada na Figura 31, mostra as oscilações e variações das respostas ao longo da questão 6.4., nos diferentes graus de concordância.

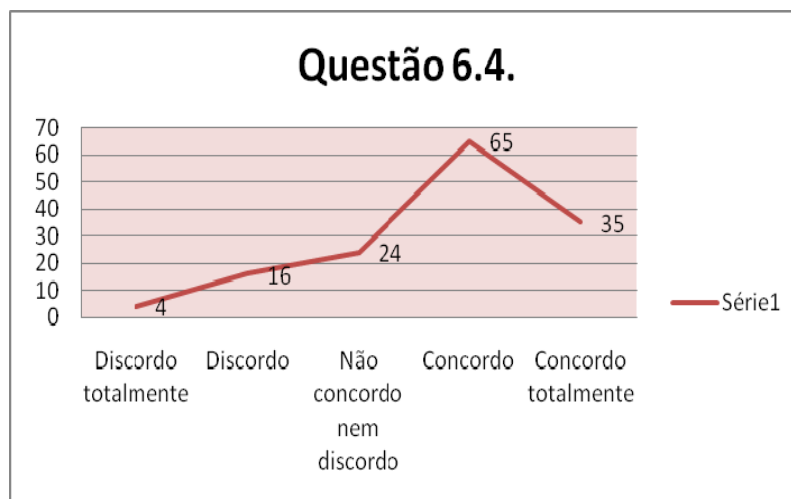


Figura 31. Dispersão das respostas (questão 6.4.)

Verificamos que o pico máximo é a opção concordo, com 65 escolhas, seguido do concordo totalmente, 35 respostas. Houve um decréscimo nos valores apresentados pelo grau neutro, 24 respostas, e os valores atribuídos ao discordo, que são 16, e ao discordo totalmente, que são 4, também são mais baixos que nos casos anteriores.

Estes resultados mostram concentração de opiniões na concordância dos sujeitos de que um processo de transição inadequado pode originar problemas de adaptação ao ciclo seguinte.

Como já referimos, o processo de transição entre ciclos é percebido pela maioria dos sujeitos como um momento crítico no percurso dos alunos, embora se tenha verificado que os professores não investem muito no desenvolvimento de actividades específicas de apoio à transição, mas consideram importante a continuidade educativa e

estão conscientes que um processo de transição inadequado pode originar dificuldades de adaptação dos alunos a um novo ciclo de ensino.

6. Os problemas mais frequentes apresentados pelos alunos no início do 5º ano de escolaridade

Este grupo de questões interpela os inquiridos sobre alguns problemas que poderão ser manifestados pelos alunos que frequentam o 5º ano de escolaridade.

Foram oito, os problemas que colocámos em análise: falta de pré-requisitos, dificuldades de aprendizagem, dificuldade de interpretação de enunciados escritos e orais, dificuldade em cumprir as regras de sala de aula, dificuldade em orientar-se no espaço escola, dificuldade em gerir a ansiedade causada pela mudança a que foram sujeitos, dificuldade em adaptar-se a um ensino com vários professores e inadequação dos métodos de estudo.

A escolha destes itens surgiu, pela informação que fomos recolhendo da revisão bibliográfica que efectuámos e pelos anos da experiência profissional no Agrupamento alvo de investigação, que nos permitiu conhecer alguns problemas existentes, por comentários de professores, alunos e encarregados de educação.

Pretendemos, com a análise a esta questão, compreender se estes problemas existem e se são detectados pelos professores.

6.1. Falta de pré-requisitos

Relativamente a este aspecto a maioria das respostas mostra concordar que este é um problema que os alunos que ingressam no 5º ano apresentam: 30,55% concordam, e 33,33% concordo totalmente. A opção neutra, o discordo e o discordo totalmente, registam percentagens de, respectivamente, 16,67, 13,89 e 5,56 (Quadro 29; Figura 32).

Conclui-se, pois, que a falta de pré-requisitos é um dos problemas manifestados pelos alunos no 5º ano de escolaridade.

Quadro 29. Falta de pré-requisitos

Os problemas mais frequentes apresentados pelos alunos no início do 5º ano de escolaridade prendem-se com: - falta de pré – requisitos.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	2	5,56
	Discordo	5	13,89
	Não concordo nem discordo	6	16,67
	Concordo	11	30,55
	Concordo totalmente	12	33,33
	TOTAL	36	100

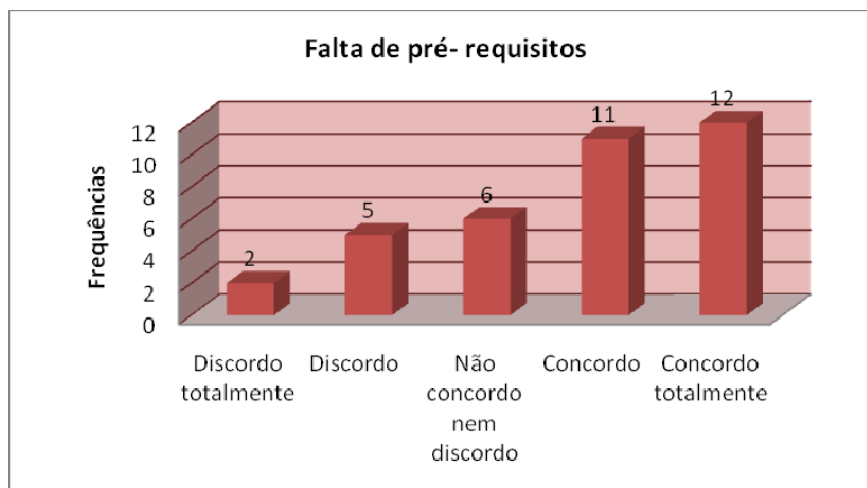


Figura 32. Falta de pré-requisitos

6.2. Dificuldades de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem, enquanto um traço frequentemente referido que caracteriza os alunos que entram no 2º ciclo, dividem as respostas dos inquiridos.

Pela análise do Quadro 30, podemos comprovar que a maioria respondeu concordo, com 41,66%; no concordo totalmente identificámos 11,11% de respostas; 27,78% não concordam nem discordam; 16,67% discordam; e, finalmente, 2,79% discorda totalmente.

Quadro 30. Dificuldades de aprendizagem

Os problemas mais frequentes apresentados pelos alunos no início do 5º ano de escolaridade prendem-se com: - dificuldades de aprendizagem.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	1	2,78
	Discordo	6	16,67
	Não concordo nem discordo	10	27,78
	Concordo	15	41,66
	Concordo totalmente	4	11,11
	TOTAL	36	100

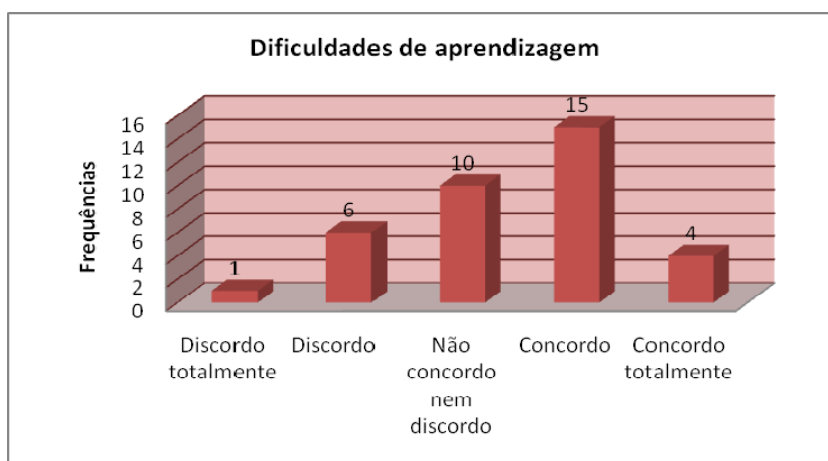


Figura 33. Dificuldades de aprendizagem

A Figura 33 dá-nos outra representação do que foi dito anteriormente, mostrando que as barras mais altas no concordo e no não concordo nem discordo.

Em síntese, podemos então afirmar que os inquiridos consideram as dificuldades de aprendizagem com um dos problemas manifestados nos alunos que frequentam o 5º ano.

6.3. Dificuldade de interpretação de enunciados escritos e orais

Estamos face a outra dificuldade frequentemente apontada aos alunos que transitam do 1º para o 2º Ciclo: a dificuldade de interpretação de enunciados escritos e orais. Os resultados obtidos, e apresentados no Quadro 31, mostram que 44,44% dos sujeitos concorda, e que 22,22% concorda totalmente. Também 22,22% não concorda

nem discorda, e só 5,56% é que discorda totalmente.

Quadro 31. Dificuldades de interpretação de enunciados escritos e orais

Os problemas mais frequentes apresentados pelos alunos no início do 5º ano de escolaridade prendem-se com: - dificuldades na interpretação de enunciados escritos e orais.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	2	5,56
	Discordo	2	5,56
	Não concordo nem discordo	8	22,22
	Concordo	16	44,44
	Concordo totalmente	8	22,22
	TOTAL	36	100

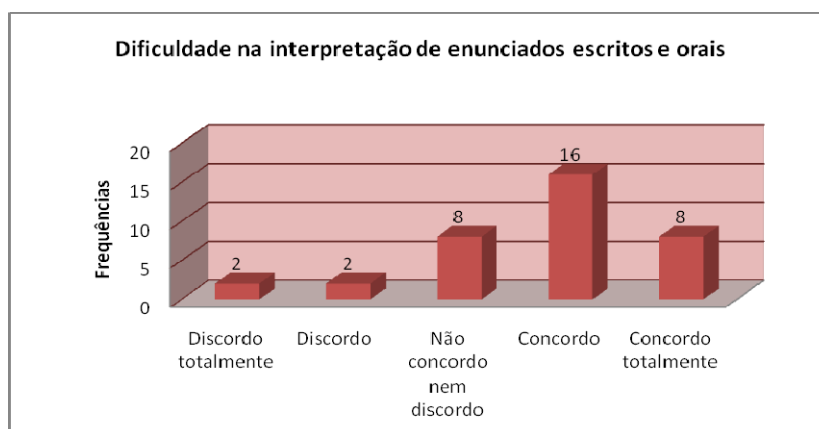


Figura 34. Dificuldades de interpretação de enunciados escritos e orais

A Figura 34 dá-nos a visibilidade necessária sobre os resultados obtidos, para podermos concluir que esta é uma dificuldade consensualmente assumida como comum, aos alunos do 5º ano.

6.4. Dificuldade em cumprir as regras de sala de aula

A análise ao Quadro 32 e à Figura 35 permite verificar que a maioria de respostas incide na opção concordo totalmente, 44,44%, e concordo, 30,55%.

Dos inquiridos, 16,67% escolheram a grau neutro de resposta, e apenas 3 sujeitos disseram que discordam ou que discordavam totalmente.

Quadro 32. Dificuldade em cumprir as regras de sala de aula

Os problemas mais frequentes apresentados pelos alunos no início do 5º ano de escolaridade prendem-se com: - dificuldades em cumprir as regras de sala de aula.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	1	2,78
	Discordo	2	5,56
	Não concordo nem discordo	6	16,67
	Concordo	11	30,55
	Concordo totalmente	16	44,44
	TOTAL	36	100

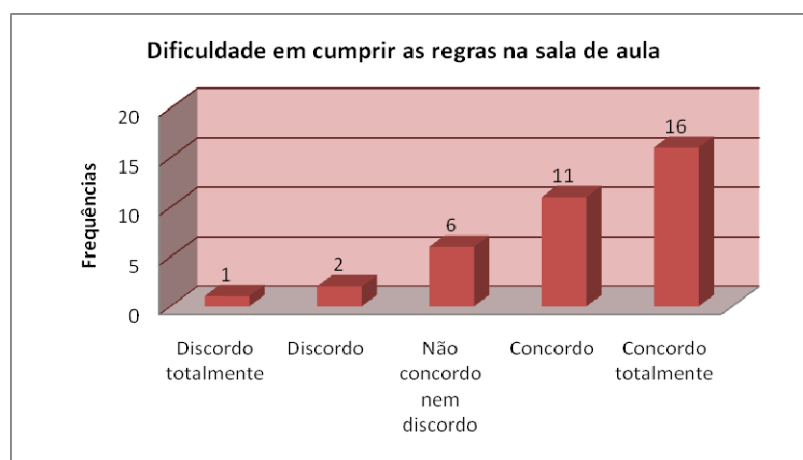


Figura 35. Dificuldade em cumprir as regras de sala de aula

Se cruzarmos os resultados apurados neste parâmetro, com os que obtivemos aquando da análise da existência de periódicos de reflexão sobre gestão de sala, não deixa de ser paradoxal que o problema da dificuldade em cumprir as regras de sala de aula, que é sentido pela maioria dos docentes, não seja objecto de debate nos momentos de reunião. Se esta é uma dificuldade manifestada pelos alunos no 5º ano, fazia todo o sentido que os professores a trabalhassem num processo de articulação.

6.5. Dificuldade em orientar-se no espaço escola

Relativamente a este parâmetro, a maioria das respostas incide no discordo, 36,11%, e no grau neutro, 30,55% de respostas. Ou seja, numa apreciação global, a orientação dos alunos no espaço da nova escola que passam a frequentar quando entram no 5º ano, não é considerada, pelos professores, como um problema no processo de

transição (Quadro 33).

Quadro 33. Dificuldade em orientar-se no espaço escola

Os problemas mais frequentes apresentados pelos alunos no início do 5º ano de escolaridade prendem-se com: - dificuldades em orientar-se no espaço escola.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	2	5,56
	Discordo	13	36,11
	Não concordo nem discordo	11	30,55
	Concordo	6	16,67
	Concordo totalmente	4	11,11
	TOTAL	36	100

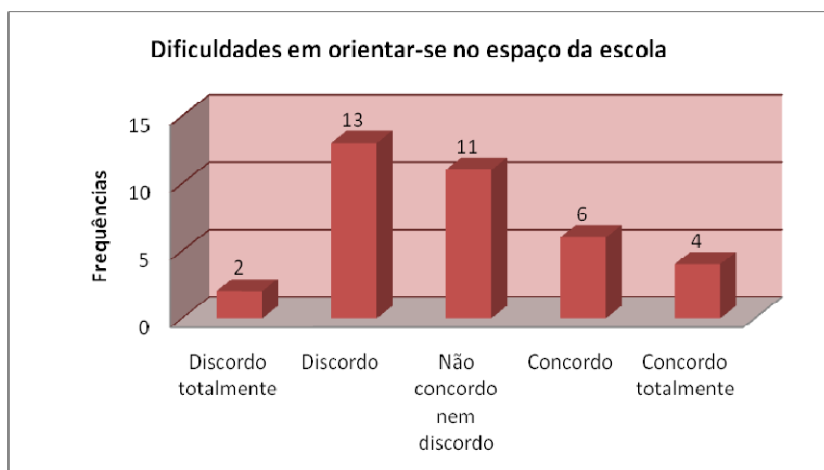


Figura 36. Dificuldade em orientar-se no espaço escola

A Figura 36 mostra que apenas 2 respostas se integram na opção discordo totalmente e, no extremo oposto, no concordo totalmente, temos 4 respostas.

Carvalho e Gomes (2007) referem que a transição para um ambiente educativo diferente, uma escola mais ampla, com um maior número de alunos e de níveis etários superiores, com mais adultos, pode afectar a capacidade de adaptação das crianças ao 5º ano de escolaridade. No Agrupamento em questão, esta situação não é percebida como uma dificuldade efectiva.

6.6. *Dificuldade em gerir a ansiedade causada pela mudança a que foram sujeito*

Na análise ao Quadro 34 constatamos que esta também não é considerada como uma dificuldade para os novos alunos do 2º Ciclo.

A maioria das respostas enquadra-se no grau neutro, 41,66%, e 30,55% dos respondentes escolheu a opção discordo. Existem alguns inquiridos que apresentam respostas de sinal positivo, mas que correspondem a, apenas, 25% das respostas.

Quadro 34. Dificuldade em gerir a ansiedade causada pela mudança a que foram sujeitos

Os problemas mais frequentes apresentados pelos alunos no início do 5º ano de escolaridade prendem-se com: - dificuldades em gerir a ansiedade causada pela brusca mudança a que foram sujeitos.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	1	2,78
	Discordo	11	30,55
	Não concordo nem discordo	15	41,66
	Concordo	6	16,67
	Concordo totalmente	3	8,33
	TOTAL	36	100

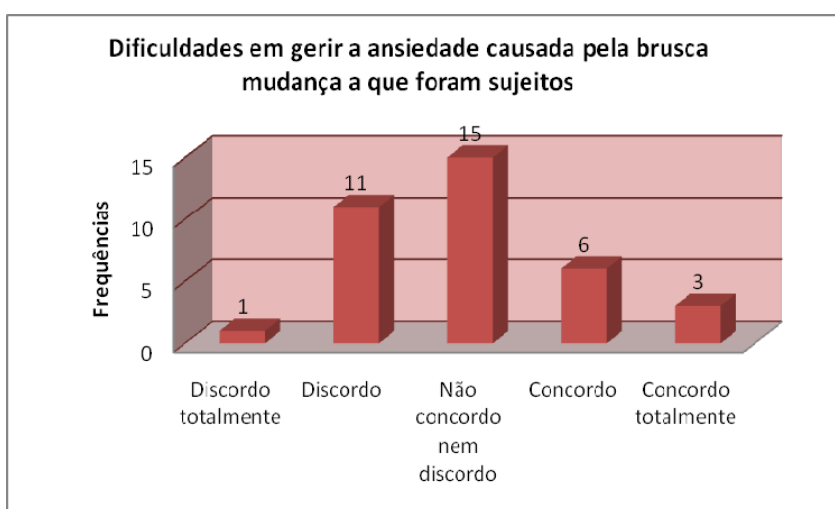


Figura 37. Dificuldade em gerir a ansiedade causada pela mudança a que foram sujeitos

Estes resultados contrariam investigações que mostram que as transições poderão gerar nos alunos o que os autores chamam de “stress escolar”, que tanto pode ser académico – pressão para a obtenção de sucesso –, como relacional – poderão começar a surgir comportamentos desviantes, derivados de uma busca de maior autonomia por parte dos alunos e uma preocupação acrescida do professor em colocar maior enfoque na disciplina; como, ainda, na relação com os pares – receio de não ser aceite no grupo de colegas.

6.7. *Dificuldade em adaptar-se a um ensino com vários professores*

À semelhança do parâmetro anterior, também relativamente a este os inquiridos não o consideram como uma dificuldade efectiva dos alunos do 5º ano de escolaridade.

A maioria dos sujeitos opta pela resposta não concordo nem discordo – 38,88% de respostas; a opção discordo, regista 33,33% de escolhas; e 16,67% dos inquiridos concordo (Quadro 35).

Quadro 35. Dificuldade em adaptar-se a um ensino com vários professores

Os problemas mais frequentes apresentados pelos alunos no início do 5º ano de escolaridade prendem-se com: - dificuldades em adaptar-se a um ensino com vários professores.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	1	2,78
	Discordo	12	33,33
	Não concordo nem discordo	14	38,88
	Concordo	6	16,67
	Concordo totalmente	3	8,33
	TOTAL	36	100

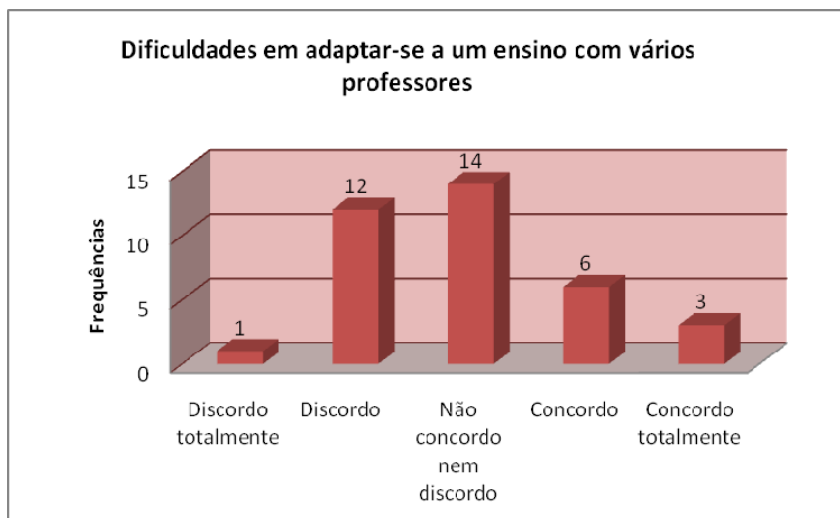


Figura 38. Dificuldade em adaptar-se a um ensino com vários professores

Observando a Figura 38, reparamos que 9 respostas figuram nos graus positivos, o que, num universo de 36 sujeitos, que era a nossa amostra, é um valor relativamente baixo.

Autores como Carvalho e Gomes (2007) colocam a tónica da pluridocência como uma das dificuldades com que os alunos do 5º ano se defrontam. Esta não parece ser a percepção dos nossos inquiridos.

6.8. Inadequação dos métodos de estudo

O último parâmetro da questão que temos vindo a analisar refere-se às dificuldades que os alunos poderão encontrar por não dominarem métodos de estudos que lhes facilitem sucesso escolar.

Como podemos constatar pela análise do Quadro 36, a maioria dos inquiridos, 33,33%, respondeu que concorda com a variável em análise, e 25% afirma concordar totalmente. Na opção de escolha neutra, não concordo nem discordo, surgem 27,78% das respostas; apenas 11,11% discorda e 2,78% discorda totalmente.

Quadro 36. Inadequação dos métodos de estudo

Os problemas mais frequentes apresentados pelos alunos no início do 5º ano de escolaridade prendem-se com: - inadequação dos métodos de estudo.	Grau de Concordância	Freq.	Perc. (%)
	Discordo totalmente	1	2,78
	Discordo	4	11,11
	Não concordo nem discordo	10	27,78
	Concordo	12	33,33
	Concordo totalmente	9	25,00
	TOTAL	36	100

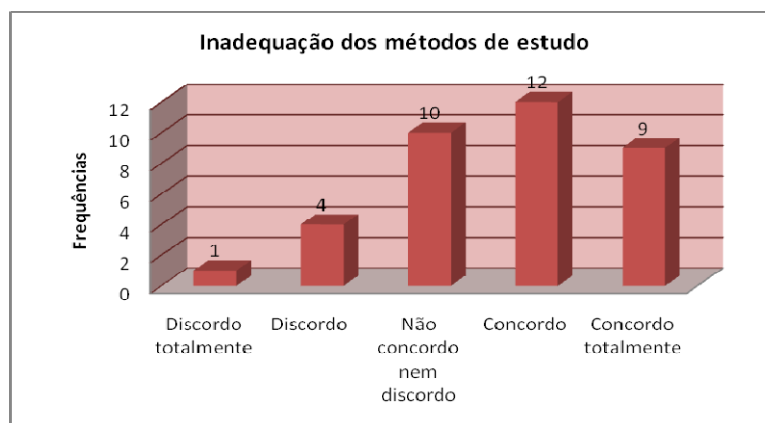


Figura 39. Inadequação dos métodos de estudo

Os parâmetros analisados nesta questão revelaram-nos a incidência de valores positivos nos itens que se relacionam directamente com a prática pedagógica, com o trabalho directo em sala de aula ou em aspectos que, também eles, poderão influenciar o trabalho pedagógico dos docentes, nomeadamente no que respeita ao processo de ensino e aprendizagem (inadequação dos métodos de estudo).

Estes problemas identificados poderão ser colmatados, se considerarmos a existência e aplicabilidade das áreas não disciplinares, como, por exemplo, o Estudo Acompanhado (EA), que implica uma abordagem pedagógica centrada nos alunos e apoiada na liberdade dos professores, procurando desenvolver competência de utilidade transversal às disciplinas do currículo através da integração contextualizada de saberes. Esta área assume-se como um espaço de remediação ou suplemento face a práticas deficitárias.

7. Medidas que poderão ser adoptadas pelos professores para colmatar os problemas inerentes a um processo de transição.

A questão 6.6. do questionário é uma questão de resposta aberta, em que era pedido aos respondentes que assinalassem duas medidas que poderiam ser adoptadas pelos professores para colmatar os problemas inerentes a um processo de transição.

Antes de passarmos à apresentação das respostas, às quais foi feita uma análise de conteúdo, destacamos a percentagem de sujeitos que responderam à questão formulada.

Tal como se mostra na Figura 40, mais de metade dos inquiridos, 56%, optou por não responder.

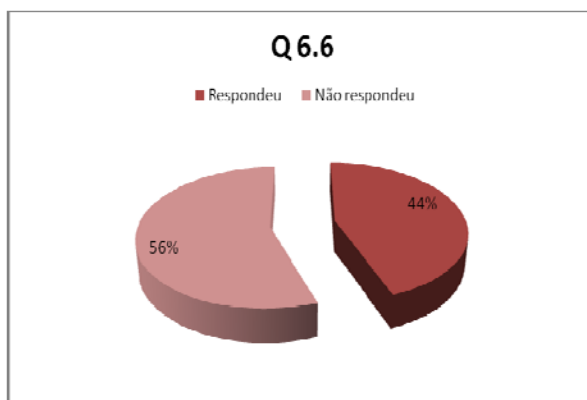


Figura 40. Respondentes e não respondentes à questão 6.6.

No Quadro 37 apresentam-se as medidas que foram sugeridas pelos 44% de respondentes para colmatar os problemas inerentes a um processo de transição. Das 26 medidas apontadas, podemos salientar 4 que obtiveram frequências mais elevadas: i) implementação de práticas avaliativas, com 4 referências; ii) estabelecimento de regras de sala de aula, com 3 referências; iii) reuniões periódicas para planificação/avaliação de actividades conjuntas, com 3 referências; iv) promoção de actividades conjuntas devidamente articuladas, com 2 referências. As restantes medidas apontadas registam apenas 1 referência.

Como se constata, entre as sugestões mais frequentes, duas traduzem práticas articulatórias, e outras duas podem incluir-se no estabelecimento de regras e na implementação de práticas avaliativas.

De um modo geral, nas sugestões apresentadas há uma manifesta vontade em desenvolver um trabalho articulado.

Quadro 37. Categorias obtidas na questão 6.6. do questionário

Medidas sugeridas	Freq.
Diagnóstico de problemas/estratégias de resolução	1
Estabelecimento de regras de sala de aula	3
Implementação de práticas avaliativas	4
Estratégias de motivação/abertura para os professores do 1º Ciclo	1
Reuniões periódicas para planificação/avaliação de actividades conjuntas	3
Cumprimento dos programas nacionais do 1º Ciclo, na área da Ed. Física	1
Recursos materiais adequados	1
Maior conhecimento dos programas dos anos “charneira”	1
Enquadramento do professor titular	1
Maior investimento no trabalho de enunciados escritos e orais a nível do 1º ano	1
Equipas transdisciplinares	1
Desenho de estratégias pedagógicas adequadas	1
Despistagem precoce de dificuldades nos alunos	1
Organização de recursos	1
Análise conjunta dos pontos de convergência dos programas	1
Supervisão do cumprimento do que está estipulado a nível nacional e do Agrupamento	1
Sancionamento do não cumprimento do que está estipulado a nível nacional e do Agrupamento	1
Promoção de actividades conjuntas devidamente articuladas	2
Prática mais reflexiva e conjunta	1
Maior aproximação entre professor/aluno	1
Criação de condições para implementação de metodologias de estudo	1
Demonstração aos professores do 2º Ciclo das vantagens de um conhecimento à priori dos alunos que irão receber	1
Aprendizagens, no 4º ano, direccionadas para a prática	1
Fomentar a autonomia/responsabilidade no aluno	1
AEC aproximarem os procedimentos nas aulas à semelhança dos do 2º Ciclo	1
Reuniões de C.T. no início do ano lectivo, eficazes	1

Ponto II - Apresentação e discussão dos resultados recolhidos na entrevista

Os resultados que nos propomos apresentar e discutir neste ponto foram recolhidos através de entrevistas realizadas a 7 sujeitos que integraram a Amostra B, os Presidentes dos Conselhos Executivo e Pedagógico e dos Departamento do 1º e 2º Ciclos. O uso deste instrumento de recolha de informação teve como objectivos:

a) Conhecer:

- a importância que o entrevistado atribui à articulação entre ciclos;
- se existe articulação entre ciclos e quais as suas áreas de incidência;
- a opinião do entrevistado acerca dos benefícios da articulação na adaptação

dos alunos ao 2º ciclo;

- de que modo o 1º e o 2º ciclo se organizam para desenvolverem um trabalho articulado entre eles;
- o que é feito a nível do 2º ciclo, para colmatar a falta de competências apresentadas pelos alunos, no início do 5º ano;
- a opinião do entrevistado acerca da sequência de conteúdos;

b) Colher do entrevistado informação acerca:

- do modo como o Agrupamento se organiza para a promoção de um trabalho articulado entre o 1º e o 2º Ciclos;
- da organização dos dois níveis de ensino, no processo de articulação.

c) Proporcionar ao entrevistado a reflexão sobre:

- possíveis alterações organizativas, que beneficiem o processo de articulação;
- documentos que legislam a articulação entre ciclos de ensino.

d) Compreender de que modo é que as AEC's funcionam como uma mais-valia ao desenvolvimento de competências nos alunos facilitando a sua adaptação ao 2º ciclo.

Como explicitámos no capítulo da metodologia, a análise de conteúdo que realizámos ao *corpus* das entrevistas permitiu-nos criar categorias de análise, as quais se dividem em subcategorias e indicadores⁴. Para facilitar a percepção e compreensão dos dados, é aos indicadores que vamos dar ênfase ao longo desta apresentação.

O processo de apresentação e de discussão dos resultados respeitará uma sequência que elenca as categorias de análise identificadas e que é a seguinte:

1. Articulação entre o 1º e o 2º Ciclos
2. Aspecto organizacional
3. Aspecto funcional
4. Modelo de organização alternativo
5. Enquadramento legislativo

⁴ As grelhas de categorização da análise de conteúdo encontram-se em anexo (Anexos 8)

1. Articulação entre o 1º e o 2º Ciclo

Nesta categoria de análise identificámos 5 subcategorias que passamos a apresentar individualmente. Sempre que possível, cruzaremos os resultados apurados nas entrevistas com os resultados obtidos no inquérito por questionário que apresentámos anteriormente.

Recorde-se que o objectivo deste bloco de questões era conhecer a importância atribuída pelos sujeitos à articulação entre ciclos, e identificar em que áreas deveria incidir.

1.1. Subcategoria – Grau de importância

No Quadro 38 apresentam-se os 4 indicadores encontrados e, todos eles destacam a valorização positiva atribuída pelos sujeitos à articulação entre ciclos.

Os entrevistados consideram que a articulação entre ciclos é importante, determinante, qualificada e fundamental.

A frequência com que estes indicadores foram referidos pelos entrevistados, num total de 10, é manifestamente conclusiva da valorização atribuída ao papel da articulação no percurso escolar dos alunos.

Quadro 38. Grau de importância

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Importante	1	-	1	-	1	1	-	4
Determinante	-	1	-	-	-	-	-	1
Qualificada	-	-	-	1	2	-	-	3
Fundamental	-	-	1	-	-	-	1	2
	Total							10

A confirmar o que acabámos de sublinhar, apresentamos o seguinte excerto:

“É fundamental, é fundamental que seja feita a integração dos alunos que chegam ao 2º Ciclo (...) Determinante para o sucesso do aluno.”

Tanto os trabalhos que apresentámos no capítulo de fundamentação teórica, como os resultados apurados nos inquéritos por questionário, mostram que a articulação é valorizada pela maioria dos sujeitos, o que consideramos um bom princípio para que a mesma seja integrada nas suas práticas

1.2. Subcategoria – Continuidade educativa

Esta subcategoria, que integra 6 indicadores (Quadro 39), foi bastante referenciada pelos sujeitos entrevistados (registou 12 ocorrências). Os entrevistados são de opinião que a continuidade educativa pode constituir-se como mudança, factor de sucesso, verticalidade, continuidade pedagógica, relação educativa, e incremento das competências profissionais.

Quadro 39. Continuidade educativa

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Mudança	1	-	-	-	-	-	-	1
Factor de sucesso	-	1	-	-	-	-	-	1
Verticalidade	-	-	-	1	2	-	-	3
Continuidade pedagógica	-	-	-	1	1	1	-	3
Relação educativa	-	-	-	1	-	1	-	2
Incremento das competências profissionais	-	-	-	-	-	1	1	2
	Total							12

Os excertos que apurámos são exemplificativos. Dizem-nos os entrevistados:

(...) Se, mesmo antes de haver esta orgânica de agrupamentos, se já se sentia essa necessidade, agora mais ainda, estando os vários ciclos integrados numa mesma orgânica e, portanto, aí a importância, é fundamental que haja essa articulação. (...);

(...) É uma mudança extremamente importante na vida dos miúdos, mesmo que eles pertençam ao mesmo Agrupamento, há sempre uma grande mudança (...);

(...) Julgo que é fundamental um conhecimento base daquilo que os miúdos passaram no 1º Ciclo. (...).

As vantagens e os obstáculos que decorrem da articulação são recorrentemente citadas na bibliografia da especialidade, mas, também na comunicação social. Recordemos o excerto do Jornal de Notícias que utilizámos anteriormente, em que é dito “Criaram agrupamentos verticais, em que seria suposto as escolas dos três ciclos do Ensino Básico trabalharem em rede, evitando os problemas gerados pela transição, só que isso não acontece. As escolas e os professores continuam de costas voltadas uns para os outros”.

1.3. Subcategoria – Formalização da articulação

Nesta subcategoria os sujeitos entrevistados fazem referência à passagem de informação e à constituição das turmas como factores importantes à formalização da articulação (Quadro 40).

Quadro 40. Formalização da articulação

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Passagem de informação	-	-	-	-	1	-	-	1
Constituição de turmas	-	-	-	-	1	-	-	1
Total								2

Os excertos exemplificam o referido:

“ (...) devia ser feita uma reunião só com o professor do 1º Ciclo e o Director dessa turma (...) passa mais informação se for só uma pessoa. (...) gera polémica, nesta gera polémica, naquela gera polémica, estes são miúdos autónomos. Portanto, uma característica de cada miúdo para que não se concentre só numa turma (...) Acho que deve estar equilibrada em termos etários, sexos e em termos de aprendizagens (...).

Alguns estudos (Roldão, 2008), referem a ideia de que a transição de ciclo deve orientar-se segundo determinados princípios, nomeadamente: “Proporcionar à criança um percurso de inclusão e tendencialmente sempre na mesma instituição ou agrupamento” (...), “a colaboração entre docentes dos vários níveis e outros profissionais que com eles convivam. ” (...) “Favorecer o estabelecimento de incentivos ao trabalho integrado entre os agentes educativos dos vários níveis do percurso.” (...) “Construção de referenciais de operacionalização do desenvolvimento vertical de competências a serem trabalhadas nos diferentes momentos do percurso, que possam sustentar o trabalho colaborativo vertical e horizontal.” (...) “Os diferentes ciclos de ensino deverão desenvolver entre si um trabalho de maior articulação para facilitar a adaptação dos alunos aos novos contextos educativos” (p.109).

Perante isto, constatamos que a ideia transmitida nos excertos da entrevista não é coincidente com a literatura referenciada.

1.4. Subcategoria – Incidência da articulação

Esta subcategoria integra 6 indicadores e regista uma frequência de 10 unidades de significado (Quadro 41). Os indicadores mencionados pelos entrevistados remetem para o currículo, formal e informal, para a sequencialidade dos programas, interdisciplinaridade, articulação vertical e percepção da organização de ciclos, como áreas de incidência da articulação.

Quadro 41. Incidência da articulação

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Currículo formal	-	1	-	-	-	-	1	2
Currículo informal	-	1	-	-	-	-	1	2
Sequencialidade de programas	-	-	1	-	-	-	-	1
Interdisciplinaridade	-	-	-	1	-	-	-	1
Articulação vertical	-	1	1	1	-	-	-	3
Percepção da organização de ciclos	-	-	-	-	-	1	-	1
	Total							10

A incidência da articulação a nível do currículo formal e informal, tal como os excertos descrevem

(...) A nível do currículo formal (...) das disciplinas nucleares (...). A nível do currículo informal (...) disciplinas que podem ser consideradas não nucleares (...); outro entrevistado refere *(...) conteúdos trabalhados, das competências adquiridas (...).*

(...) a questão das atitudes e os comportamentos também (...).

Os excertos apurados remetem para a concepção de currículo mencionada por (Roldão, 1999). Para a autora, o conceito de currículo deve ser socialmente construído e assentar em duas ideias fundamentais: o enquadramento político e a articulação estabelecida com a escola e com todos os seus actores. A autora define o conceito de currículo como “tudo aquilo que acontece e que promove a aprendizagem, nomeadamente no contexto escolar mas, sobretudo, aquilo que socialmente se pretende fazer aprender especificamente na instituição escolar” (p. 61).

Neste conjunto, o indicador articulação vertical também apresenta uma frequência alta e mediante os excertos da entrevista podemos constatar que a opinião dos sujeitos é de que a articulação deverá ser estabelecida entre ciclos consecutivos,

(...) *entre os ciclos consecutivos entre o pré-escolar e o 1º ciclo, entre o 1º ciclo e o 2º ciclo, 2º e 3º e por aí a fora (...);*

com a percepção de etapas contínuas no desenvolvimento do aluno:

(...) *não temos a noção que nós somos apenas um patamar dessa continuidade e o bloco, que eu penso, ao longo da aprendizagem do aluno, devia ser considerado do pré-escolar até ao máximo de escolaridade que ele faça, deve ser um contínuo (...);*

com a identificação de áreas programáticas que poderão suscitar problemas, conduzindo ao estabelecimento de um plano de acção contínuo:

(...) *tentar identificar as áreas dentro dos programas, quais as áreas mais problemáticas de forma a definir um o plano de acção que seja também depois contínuo ao longo dos ciclos (...).*

1.5. Subcategoria – Efectividade da articulação no Agrupamento

No que concerne a esta subcategoria, foram identificados 2 indicadores: ausência de uma articulação efectiva entre 1º e 2º Ciclos e indefinição de opinião dos inquiridos, acerca do assunto.

O valor de frequência mais elevado recai neste segundo indicador, como é evidenciado no Quadro 42. Isto poder-nos-á indicar que as acções que se desenvolvem no Agrupamento designadas como práticas articulatórias, não são percebidas, na prática, pela maior parte dos docentes, como tal.

Quadro 42. Efectividade da articulação no Agrupamento

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Ausência	1	-	-	1	-	-	-	2
Indefinição de opinião	-	1	1	-	1	1	1	5
Total								7

Os excertos mostram alguns exemplos da percepção que os sujeitos têm sobre a efectividade de articulação no Agrupamento. Um dos inquiridos refere,

(...) *Efectiva julgo que não, julgo que não em termos, vamos lá, formais. Há essa preocupação, há alguma sensibilidade e necessidade de se fazer a articulação (...)*

não, não há efectiva, estamos a caminhar (...) Não, não existe, existem contactos esporádicos (...)

Recorrendo aos resultados do inquérito por questionário, verificamos, na observação da Figura 24, que apresenta a dispersão das respostas à questão 6.3. – onde pretendemos analisar a existência de momentos de reflexão periódica e conjunta entre o 1º e o 2º Ciclos, sobre conteúdos, competências, gestão de sala, metodologias e linhas orientadoras de P.E.A., ou seja, a possibilidade de desenvolvimento de articulação - podemos constatar, que existe concordância entre os resultados obtidos através destes dois instrumentos. Os sujeitos da amostra A salientam a inexistência de momentos de reflexão conjunta, e os da amostra B, à semelhança dos primeiros, referem que não há articulação ou, em alternativa, mostram indecisão na resposta, dada a existência da referida reunião de Setembro. Esta é designada como um momento de articulação, embora, na prática, quem nela participa não a veja dessa forma.

Uma análise geral às subcategorias da categoria Articulação entre o 1º e o 2º Ciclos (Figura 41) permite constatar que as frequências mais elevadas se reportam à continuidade educativa – 29%, à importância da articulação – 25%, e à incidência da articulação – 24%. Estas 3 subcategorias são aquelas onde existe maior concordância entre os sujeitos. A formalização da articulação é a menos focada - 5% das ocorrências.

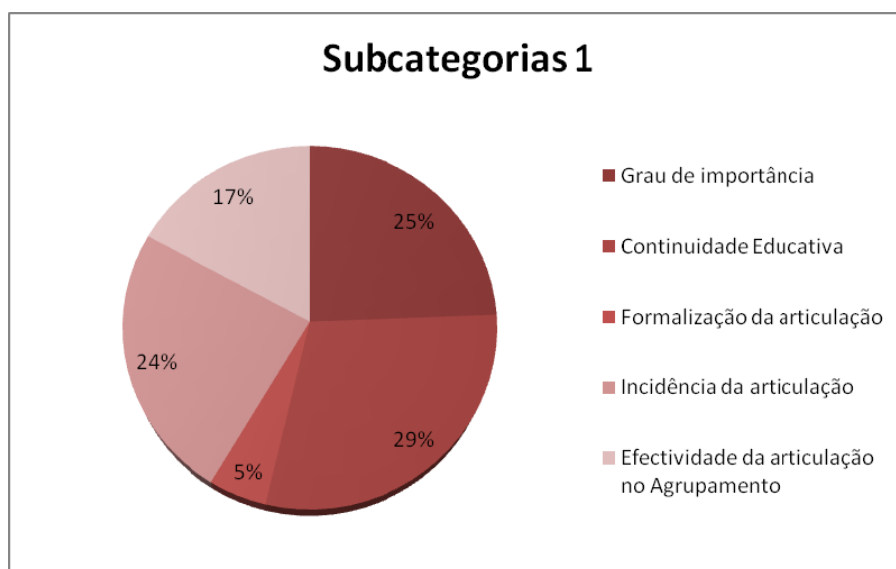


Figura 41 – Percentagens das frequências das respostas por subcategoria

2. Aspecto Organizacional

A categoria de análise “Aspecto Organizacional” integra referências que abordam de que modo os dois ciclos de ensino se organizam para desenvolver um trabalho articulado. Desdobra-se em 14 subcategorias que passamos a apresentar detalhadamente.

2.1. Subcategoria – Práticas de articulação

De acordo com os dados apurados nas entrevistas, as práticas de articulação no Agrupamento reduzem-se a uma reunião de Conselho de Turma, que é realizada em Setembro, no qual estão presentes os professores do 1º Ciclo para transmitirem informação aos professores do 5º ano acerca dos alunos da turma que leccionaram.

Nas entrevistas que realizámos os professores do 5º ano queixam-se e afirmam que essas reuniões não cumprem os objectivos a que se propõem, em virtude de não conhecerem os alunos de quem estão a falar e da informação ser vaga e, muitas vezes, não focar aspectos importantes, nomeadamente estratégias utilizadas, competências adquiridas, entre outros.

Para além destas reuniões, existem encontros informais, que servem o mesmo propósito. Assim, os indicadores que apurámos nesta subcategoria são, exactamente, reuniões periódicas, com 4 referências, e conversas informais, com 1 referência (Quadro 43).

Quadro 43. Práticas de articulação

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Reuniões periódicas	1	-	1	1	-	1	-	4
Conversas informais	-	1	-	-	-	-	-	1
Total								5

Os excertos que se apresentam são elucidativos:

(...) no início do ano lectivo as professoras do 4º ano, na primeira reunião que há aqui com o Conselho de Turma dos 5º anos. Vêm falar na generalidade dos seus

alunos. Os que transitaram. É assim os miúdos são nos apresentados em forma de nomes que nós não relacionamos com coisa nenhuma, porque não os conhecemos

(...) os professores do 1º Ciclo, portanto, que tem alunos que transitam para o 2º, participam numa reunião do conselho de turma do 2º Ciclo (...) faz assim um resumo da turma (...) faz assim uma apresentação do, ou de casos assim muito específicos, problemáticos mas portanto, não passa muito disso. (...) Vem cá, portanto, para definir mais ou menos o quadro daquilo que nós iremos receber. (...)

Nesta subcategoria em análise, os sujeitos entrevistados são unânimes em considerar que as práticas articulatórias existentes no Agrupamento se reduzem às primeiras reuniões dos Conselhos de Turma dos 5^{os}anos e a alguns contactos esporádicos que possam vir a acontecer. Esses momentos de reunião revelam-se escassos em informação relativa aos alunos; fala-se de competências adquiridas, de dificuldades de comportamento, de dificuldades ao nível do cálculo, leitura e escrita. Esta apresentação dos alunos é considerada pelos sujeitos como vaga e espaçada no tempo, tendo em consideração que os professores do 5º ano não conhecem os alunos em causa e só os vão encontrar uma ou duas semanas depois da realização dessa reunião.

2.2. Subcategoria – Visão de Agrupamento

Esta subcategoria de análise, apresentada no Quadro 44, integra dois indicadores: ausência de práticas articulatórias e imposição do modelo organizativo de Agrupamento. Estes indicadores aglutinam opiniões, dos entrevistados, relacionadas por um lado com a escassa cultura de partilha entre os professores e, por outro, pela forma como foi vivenciada a criação do Agrupamento como estrutura integradora dos diferentes níveis de ensino.

Quadro 44. Visão de Agrupamento

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Ausência de práticas articulatórias	1	1	-	-	-	-	-	2
Imposição do modelo organizativo de Agrupamento	1	-	-	-	-	1	-	2
Total								4

Os resultados encontrados para esta subcategoria estão exemplificados em excertos de duas entrevistas: para um dos entrevistados, o desenvolvimento do trabalho

articulado está comprometido pela forma como os professores estão na profissão e como encaram o trabalho cooperado,

(...) nós funcionamos por compartimentos estanques e é sempre o último que retrospectivamente aponta para trás os defeitos, nunca temos a noção que não fizemos bem uma articulação. (...) Inibição das pessoas contactarem porque parece que vamos sempre investigar algo a que não devíamos ter acesso, porque é propriedade privada, a minha horta, não é? e este tipo de contacto não é para pesquisar nada do que se está a fazer, é apenas o elo de ligação entre a corrente (...)

Esta opinião poderá ser explicada por uma cultura docente marcada pelo isolamento profissional dos professores, concretizado, na prática, pelo individualismo pedagógico que bloqueia a consciencialização dos benefícios de um trabalho partilhado e cooperado.

Outro entrevistado, refere que:

(...) muito sinceramente as pessoas do 1º ciclo estiveram sempre muito viradas para elas próprias. (...).

(...) o Agrupamento existe há uns 8, 9 anos, foi imposto. (...)

Esta afirmação vai ao encontro dos estudos de Flores (2005), que concluem que na criação dos Agrupamentos foram os professores do 1º ciclo que mais críticas teceram à formação dos Agrupamentos de Escolas, não os considerando como estruturas de apoio. Segundo as opiniões dos professores do 1º ciclo, o facto de estarem agrupados não lhes atribui maior poder de decisão, não lhes diminui o isolamento e não lhes aumenta os recursos financeiros.

2.3. Subcategoria - Sequencialidade educativa

A subcategoria sequencialidade educativa engloba dois indicadores: os professores e os alunos. Nestes indicadores são detalhados os benefícios que tanto uns como os outros podem retirar da sequencialidade educativa.

O quadro 45 mostra-nos que a frequência total é 6, dividida, de igual forma, pelos dois indicadores.

Quadro 45. Sequencialidade educativa

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Alunos	1	2	-	-	-	-	-	3
Professores	1	1	-	-	1	-	-	3
Total								6

O conhecimento, de actores e contextos, proporciona maior segurança e imprime mais dinâmica aos acontecimentos. Autores da área da sociologia têm-se interrogado acerca dos comportamentos observados em alguns alunos nos momentos de transição de ciclos. As alterações dos contextos sociais produzem, nos actores, o sentimento de “começar de novo”. A sequencialidade educativa oferece um conhecimento, “à priori”, de actores e contextos sociais, e favorece o processo de ensino aprendizagem.

Os excertos são exemplificativos das vantagens do conhecimento prévio dos alunos, bem como da necessidade dos alunos conhecerem o espaço e as exigências do novo ciclo de ensino. Um dos entrevistados refere que:

(...) se me dissessem, olha para o ano vais ter os miúdos de uma determinada escola do 1º Ciclo, se calhar eu já fazia um esforço para que depois associasse, como tu estás a dizer, um nome à pessoa, mas eu não sei Teresa, eu não sei, não faço ideia. (...)

(...) no final do ano, aí para Maio ou Junho, já assim no final os miúdos vinham aos pares assistir uma manhã ou uma tarde às aulas dos outros. (...)

(...) apresentar também sugestões de trabalho que podem ter continuidade, é um conforto para os alunos não sentem que há um abismo na linguagem, na maneira de se relacionar com os alunos, na maneira de otimizar as suas potencialidades. (...)

Trabalhos mencionados na fundamentação teórica referem a linguagem como um factor a ser tomado em conta nos processos de transição de ciclo. Consideram que essas passagens produzem mudanças ao nível da linguagem, obrigando os alunos a fazerem a ligação entre o universo linguístico anterior e o posterior, a se integrarem, e a compreenderem as mudanças nas relações sociais que lhe estão subjacentes. É também a este nível de transição que os entrevistados se referem nos seus testemunhos.

2.4. Subcategoria – Percepção face à articulação existente

Esta subcategoria integra apenas um indicador, com frequência 1 (Quadro 46), necessidade em reequacionar o processo. No entanto, não deixa de ser pertinente considerá-lo, pois revela que, no seio do corpo docente, existe consciência das práticas articulatórias deficitárias, mas existe, também, vontade em alterar a situação.

Quadro 46. Percepção face à articulação existente

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Necessidade de reequacionar o processo	-	-	1	-	-	-	-	1
Total								1

O excerto da entrevista, disso é exemplificativo:

(...) no meu entender acho que é um aspecto que o Agrupamento vai ter, se calhar, de reequacionar e repensar a forma mais adequada de fazer esta articulação porque só assim é pouco. (...)

Considerando uma subcategoria tratada anteriormente, Efectividade de Articulação no Agrupamento, em que mais de 70% das referências apuradas incidiam na “indefinição de opinião”, o indicador agora apurado, “reequacionar o processo”, parece fazer todo o sentido, pois poderá ser a forma do Agrupamento clarificar o conceito de articulação, e, para todos os elementos da comunidade educativa, o tornar claro e operacionalizável.

2.5. Subcategoria – Desempenho dos Órgãos de Gestão Intermédia

Esta subcategoria, que pretende dar a conhecer como funcionam as estruturas pedagógicas – departamentos e Conselho Pedagógico - na promoção de práticas articulatórias, inclui 4 indicadores e regista uma frequência de 16 (Quadro 47).

Os indicadores são os seguintes: integração de professores de diferentes níveis de ensino, processos de articulação, cultura de partilha e criação de momentos/espços de articulação.

Quadro 47. Desempenho dos Órgãos de Gestão Intermédia

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Integração de professores de diferentes níveis de ensino	1	-	-	1	1	1	-	4
Processos de articulação	-	1	1	-	1	-	-	3
Cultura de partilha	1	1	-	-	-	-	-	2
Criação de momentos/espços de articulação	1	1	1	1	1	1	1	7
	Total							16

Pelos excertos podemos verificar que a articulação se enquadra mais no plano das intenções do que na prática. Senão, vejamos:

(...) Fala-se esporadicamente no Conselho Pedagógico que é necessário fazer, há sempre necessidade e, principalmente, nos momentos em que estamos a falar de avaliação damos sugestões, damos pistas mas depois as coisas não passam daí.

(...) Durante muito tempo estivemos por conta e risco, esta cultura de partilha não se vai adquirir de um momento para o outro vai-se quando nós deslocarmos o sujeito que está a ser observado para os alunos, em vez de nós pensarmos o que é que vem a fazer, não, ninguém vai colher da pessoa o que quer que seja, vai-se é tentar partilhar aquilo que a pessoa dá em termos de conduta de comportamentos, de aferição de atitudes e de metodologias, essencialmente é isso. (...)

É importante realçar que todos os excertos que se incluem no indicador criação de momentos/espços de articulação remetem para a resposta “não”. Ou seja, é unânime, neste grupo de sujeitos, a opinião de que, até à data, ainda não se conseguiram criar momentos e espços para articular.

(...) Começámos a fazer as tais reuniões do princípio do ano (...) andamos muitas vezes a reunirmo-nos com coisas supérfluas e depois o essencial, para o que interessa, já não estamos disponíveis (...) O momento formal existe, mas acaba por não se reflectir. (...) Não. Que eu me lembre não. (...)

Os resultados nesta subcategoria corroboram os resultados apresentados no ponto 2.5. dos inquéritos por questionário, que mostram não haver momentos conjuntos, entre professores, de reflexão e planificação.

2.6. Subcategoria – Promoção de um trabalho cooperado

Esta subcategoria emerge de uma questão que foi colocada apenas aos Presidentes do Conselho Pedagógico e Executivo. Integra dois indicadores de análise: reuniões entre ciclos e uniformização/divulgação de documentos estruturantes (Quadro 48). A análise desta subcategoria permite compreender de que forma, a liderança do Agrupamento é promotora de articulação entre os diferentes níveis de ensino.

Quadro 48. Promoção de um trabalho cooperado

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Reuniões entre ciclos	-	-	-	-	-	1	1	2
Uniformização/divulgação de documentos estruturantes	-	-	-	-	-	1	-	1
Total								3

Ambos os entrevistados falam na criação de reuniões entre ciclos, algumas delas, promovidas pela estrutura de topo, e um refere, também, a uniformização de documentos facilitadores de divulgação de informação. Os excertos que apresentamos exemplificam:

(...) nós facilitamos e promovemos as reuniões do 1º Ciclo com o 2º Ciclo, nomeadamente dos professores do 4º ano com os professores do 5º ano. Há também algumas reuniões no âmbito do Plano da Matemática dos professores do 1º Ciclo com os professores do 2º Ciclo e, nos últimos tempos, pelo facto de existirem AEC's no 1º Ciclo, há também reuniões das Artes, portanto do Departamento de Expressões e de Línguas Estrangeiras com os colegas do 1º Ciclo. (...);

(...) Temos tentado fazer uma estruturação semelhante dos documentos que vão para os encarregados de educação e dos momentos em que... em que há avaliações, portanto, para bater tudo certo, os documentos são semelhantes, os guiões são semelhantes, portanto as estratégias que se fazem aqui para o 2º e 3º Ciclo (...), tal como o guião, tal como os avisos aos encarregados de educação, tal como a ficha de informação das notas, foi fazer uma pauta, que não é publicitada. (...)

Para a implementação de práticas articulatórias num Agrupamento é fundamental, por um lado, que os intervenientes no processo sintam a necessidade de o desenvolver. Por outro, é imprescindível que existam condições para a sua efectivação.

Isto pressupõe a existência de uma cultura de Agrupamento que permita a aproximação à definição de escola eficaz (Nóvoa, 1999), e que os órgãos pedagógicos responsáveis proporcionem o apoio necessário aos professores, no desenvolvimento do processo e na monitorização das actividades da escola.

No caso do Agrupamento em estudo, os testemunhos dos responsáveis parece que vão neste sentido, mas os restantes sujeitos não parecem perceber a questão na mesma óptica.

2.7. Subcategoria – Circulação da informação

O Quadro 49 apresenta os 3 indicadores que integram esta subcategoria: formas formais, formas informais e percepção sobre a circulação de informação.

A análise efectuada a esta subcategoria permite-nos conhecer como se processa a circulação de informação entre as estruturas do Agrupamento, e a forma como se desenvolve o trabalho articulado entre o 1º e 2º Ciclos.

Quadro 49. Circulação da informação

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Formas formais	1	-	1	1	1	1	-	5
Formas informais	-	1	-	-	-	-	-	1
Percepção sobre a circulação de informação	-	1	-	-	-	-	1	2
Total								8

Mediante os excertos das entrevistas é clara a forma como a informação circula, formalmente, através de actas:

(...) Eu julgo que sim, eu julgo que sim que tem esse conhecimento ou da sua ausência ou então desta forma ainda muito pouco, vamos lá, sumarenta de articulação.

(...) Sim, vai incluída nas actas do Departamento ou em actas das reuniões específicas de articulação.

Informalmente, como é referido por um dos sujeitos entrevistados:

(...) Via indirecta, não é um propósito, não é uma aposta, ainda não é. Eu penso que para o ano nós poderíamos fazer já um trabalho mais sério, até agora não (...)

O indicador “percepção sobre a circulação de informação” inclui respostas em que transparece a ideia de que não faz muito sentido a circulação de informação sobre um processo, cuja existência não é real. Por exemplo, é dito: (...) *Esta articulação não existe, efectivamente, não é?* (...)

2.8. Subcategoria – Monitorização por parte do Conselho Pedagógico do processo de articulação

O Quadro 50 apresenta a subcategoria monitorização por parte do Conselho Pedagógico do processo de articulação. Inclui referências que dão a conhecer o modo como as actividades de articulação são monitorizadas por este órgão pedagógico, e foram apurados dois indicadores: realização de reuniões e criação de grupo de trabalho.

Quadro 50. Monitorização por parte do Conselho Pedagógico do processo de articulação

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Realização de reuniões	-	-	-	-	-	1	1	2
Criação de grupo de trabalho	-	-	-	-	-	1	-	1
Total								3

Como exemplo, refiram-se dois excertos ilustrativos:

(...) *O Conselho Pedagógico tem conhecimento das reuniões e daquilo que é discutido nas reuniões através dos Coordenadores de Departamento (...).*

(...) *criámos um grupo de trabalho, para a realização de um plano de melhoria da articulação (e com o pré-escolar também, não é só 1º ciclo, é pré-escolar /1º ciclo e 1º ciclo /2º), onde está um representante do pré-escolar, que é a coordenadora, está a coordenadora do 1º ciclo, está um elemento do Conselho Executivo (ou dois, até estiveram dois) e estou eu - que era preciso mais um elemento do Conselho Pedagógico, eu estou lá como Coordenador de Projectos (...).*

A análise permiti-nos compreender que a monitorização realizada às actividades de articulação se resume à informação que é transmitida pelos Coordenadores de Departamento, em sede de Conselho Pedagógico, e à discussão, no seio do grupo de trabalho que integra representantes dos professores dos diferentes níveis de ensino,

desde o pré-escolar até ao 3º Ciclo, e foi criado para responder às exigências da I.G.E. aquando de uma visita ao Agrupamento.

2.9. Subcategoria – Facilitadores da articulação

O Quadro 51 apresenta-nos os 10 indicadores apurados nesta subcategoria: conhecimento recíproco, parcerias pedagógicas, valorização da articulação, realização de reuniões, desempenho das gestões intermédias, dimensão do Agrupamento, estabilidade do corpo docente, criação de documentação de suporte, suporte legal e existência das AEC. A análise desta subcategoria permite-nos compreender quais os factores que os entrevistados valorizam, como facilitadores do desenvolvimento do processo de articulação.

Quadro 51. Facilitadores da articulação

Indicadores	Frequências								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	T	
Conhecimento recíproco	1	-	-	-	-	-	1	2	
Parcerias pedagógicas	1	1	-	-	-	-	-	2	
Valorização da articulação	-	-	1	-	-	-	-	1	
Realização de reuniões	-	-	-	1	-	-	-	1	
Desempenho das gestões intermédias	-	1	1	1	-	-	-	3	
Dimensão do Agrupamento	-	-	-	-	-	1	1	2	
Estabilidade do corpo docente	-	-	-	-	-	1	-	1	
Criação de documentação de suporte	-	-	-	-	-	1	-	1	
Suporte legal	-	-	-	-	-	1	-	1	
Existência das AEC	-	-	-	-	-	1	-	1	
	Total								17

Os excertos que apresentamos referem-se aos indicadores mais frequentes:

(...) Conhecemo-nos, temos boas hipóteses de estarmos juntos (...);

(...) acho que podíamos ainda partilhar mais actividades porque não há assim muitas actividades que se fazem em conjunto (...);

*(...) talvez a minha postura enquanto Coordenadora do Conselho de Docentes que me relaciono bem com toda a gente (...) e esta minha maneira de estar, de ser e de me tentar aproximar das outras pessoas e aceitar, ajudar, aceitar colaborar com colegas do 2º ciclo quando alguma coisa era importante (...), também há quem refira o facto de ser um Agrupamento pequeno: *É um Agrupamento pequeno (...).**

A análise efectuada permitiu-nos verificar que os docentes têm a percepção dos factores facilitadores ao desenvolvimento de articulação, no entanto, só por si, esta

percepção não chega para impulsionar uma efectiva articulação, que, como já vimos, peca pela sua natureza deficitária.

2.10. Subcategoria – Inibidores da articulação

Na subcategoria, inibidores da articulação, foram encontrados 9 indicadores: motivação, trabalho em equipa, cultura de partilha, sentido de pertença, dimensão do Agrupamento, carga horária dos docentes, atitude perante a mudança, isolamento profissional e tempo de serviço (Quadro 52).

A análise desta subcategoria permite conhecer os factores inibidores ao processo de articulação referenciados pelos sujeitos entrevistados.

Quadro 52. Inibidores da articulação

Indicadores	Frequências								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	T	
Motivação	1	-	-	-	-	-	-	1	
Trabalho em equipa	1	-	-	-	-	-	-	1	
Cultura de partilha	-	1	1	-	-	-	-	2	
Sentido de pertença	-	1	1	-	-	-	-	2	
Dimensão do Agrupamento	-	-	-	-	-	-	1	1	
Carga horária dos docentes	-	-	-	1	1	-	1	3	
Atitude perante a mudança	-	-	-	-	-	1	1	2	
Isolamento profissional	-	-	1	-	-	1	1	3	
Tempo de serviço	-	-	-	-	-	1	-	1	
	Total								16

O indicador dimensão do Agrupamento figura em duas subcategorias, numa como factor facilitador e noutra como factor inibidor. Para alguns sujeitos entrevistados, o facto do Agrupamento, ser pequeno proporciona um melhor conhecimento entre os elementos da escola e, conseqüentemente, maior facilidade em desenvolver um trabalho cooperado. Para outros, apresenta-se como factor inibidor, dada a distância geográfica entre as escolas do Agrupamento que favorece o isolamento.

Tal como procedemos na subcategoria anterior, os excertos apresentados referem-se aos indicadores de maior frequência.

(...) dá ideia que o 1º ciclo ainda não se imbuíu deste espírito de agrupamento a que pertence, de colaboração, participação, trabalho conjunto (...);

(...) nunca ninguém materializou essa necessidade, porque também não vejo obstáculos para que isso não aconteça. Simplesmente as nossas solicitações são tantas, que também isso ainda não entrou na nossa rotina de professor (...);

(...) as pessoas, neste momento, sentem-se tão cheias de trabalho que não querem mais nada. (...)

(...) as pessoas são avessas porque vai alterar os hábitos próprios (...).

A questão do isolamento profissional dos docentes do 1º ciclo, é salientada nos seguintes termos:

(...) historicamente o 1º ciclo sempre trabalhou muito fechado e muito sozinho (...)
(...) as próprias características físicas de algumas das escolas do agrupamento que estão a trabalhar longe da sede do agrupamento, mais ou menos isoladas, portanto isso também faz com que trabalhem muito sobre si próprias, fechadas sobre si próprias (...).

Os resultados apurados nesta subcategoria permitem concluir que os factores inibidores são característicos e inerentes à cultura docente, e foram gerados e perpetuados ao longo da história do ensino. Refira-se o isolamento docente, o sentimento de pertença, a cultura de partilha, a atitude perante a mudança, e o trabalho em equipa. Os excertos referem-se a factores externos ao indivíduo, tais como a dimensão do Agrupamento e a carga horária. Neste cenário, concebe-se que é difícil o desenvolvimento de um trabalho articulado, situação que, em nossa opinião, poderia ser ultrapassada com a criação de normas, a nível do Agrupamento, e que instituíssem o trabalho articulado como prática quotidiana do professor.

Tal como refere Morgado (2005) “os principais problemas das reformas educativas é ignorarem um conjunto de tradições e regularidades institucionais sedimentadas ao longo do tempo”. Para o autor, as tradições e regularidades influenciam a prática pedagógica dos docentes, em termos de organização de actividades, da leccionação das aulas e da governação da escola. Como tal, uma cultura de Agrupamento veiculando esses princípios e valores será o caminho mais correcto.

2.11. Subcategoria – P.E.A. e articulação entre ciclos

A análise do Quadro 53 indica que esta subcategoria se distribui por 3 indicadores: modos de articulação, eficácia da articulação e bloqueios à articulação, e que regista uma frequência de 10 unidades de significado. Inclui excertos que mostram como é que os Departamentos Curriculares se organizam para responder às exigências do P.E.A. relativamente à realização de um trabalho articulado.

Quadro 53. P.E.A. e articulação entre ciclos

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Modos de articulação	1	-	1	1	1	1	-	5
Eficácia da articulação	1	-	-	-	-	-	-	1
Bloqueios à articulação	1	1	-	1	-	1	-	4
Total								10

Alguns excertos exemplificativos:

(...) Estou a sentir uma grande preocupação no Pedagógico, e isso é importante, (...) agora a nível de Departamento, confesso que a gente se preocupa mais em articular aqui, os nossos ciclos, porque, no fundo, é com quem a gente vive todo o dia (...);

(...) há reuniões mensais de Departamento e são tratados os assunto daquela altura, não se anda para trás a rebuscar as coisas que estão lá, pronto. O documento é debatido no início do ano lectivo. (...)

(...) Não se organizam, não se organizam. (...) ainda funcionamos por compartimentos fechados, qual é que é o nosso contacto com as colegas do 1º ciclo? Não é nenhum. (...)

Os excertos revelam, que os professores não utilizam o P.E.A. como um documento estruturante das actividades pedagógicas, nem como objecto de reflexão. Tal facto justifica, em parte, os resultados obtidos no ponto 2.2. à questão, “o P.E.A. inclui necessidades de ambos os ciclos, promovendo um trabalho articulado?”, na qual a percentagem mais elevada de respostas recaiu no grau neutro.

2.12. Subcategoria – P.E.A. e promoção de práticas articulatórias

Esta subcategoria permite compreender como é que o P.E.A. promove práticas articulatórias. Integra 3 indicadores de análise: apropriação/interiorização do espírito do P.E.A. por parte das pessoas, valorização dos diferentes níveis de ensino, e transposição para as práticas de ensino, do processo de articulação (Quadro 54).

Quadro 54. P.E.A. e promoção de práticas articulatórias

Indicadores	Frequências							
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	T
Apropriação/interiorização do espírito do P.E.A por parte das pessoas	-	-	-	-	-	-	1	1
Valorização dos diferentes níveis de ensino	-	-	-	-	-	-	1	1
Transposição para as práticas de ensino, do processo de articulação	-	-	-	-	-	-	1	1
Total								3

Os excertos indicam que é fundamental que as pessoas:

(...) percebam como está lá patente que o 1º ciclo é um ciclo fundamental (...) e só depois dessa interiorização e desse trabalho de interiorização, e depois da interiorização passar à prática, daquilo que está consagrado no Projecto Educativo, é que realmente se consegue avançar para um estágio mais avançado no trabalho em termos de articulação.

A análise efectuada subentende um comportamento inicial, por parte dos professores, de apropriação do espírito do P.E.A. e, posteriormente, a transposição, para a prática, do que está consagrado no documento. De acordo com os excertos este é o percurso desejável para que o processo de articulação seja transposto para as práticas pedagógicas dos professores, o que, consideram, está contemplado no P.E.A.

2.13. Subcategoria – Sequencialidade de programas

A subcategoria sequencialidade de programas integra 2 indicadores - sim e não -, e dá a conhecer a percepção que os entrevistados têm da existência de sequencialidade entre os programas dos diferentes níveis de ensino (1º e 2º Ciclos).

Quadro 55. Sequencialidade de programas

Indicadores	Frequências							
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	T
Sim	1	-	-	1	1	-	-	3
Não	-	1	1	1	1	-	-	4
Total								7

Apresentamos um excerto para cada um dos indicadores:

(...) É possível que sim, mas eu é que fiz um esforço para conhecer os programas do 1º Ciclo. Pronto, mas acho que se podia pensar muito melhor (...) Há

sequencialidade, agora a gente não está, ou pelo menos não procuramos a informação disso, estás a perceber. (...)

(...) Eu acho que nem durante o próprio ano lectivo há uma certa sequência. (...) acho que o programa de Matemática não está muito bem feito, não sei como é que o faria, isto falando na Matemática. (...)

Face ao exposto, podemos concluir que os entrevistados consideram que não há sequencialidade entre os programas do 4º e 5ºanos. Estes resultados estão de acordo com os obtidos no inquérito por questionário, ponto 2.7., em que se perguntava se os professores do 1º e 2º Ciclos conhecem os pontos de convergência entre os currículos de ambos os ciclos. Verifica-se que há um desconhecimento da maioria dos professores sobre os pontos de convergência dos programas de ambos os anos de ensino. Esta constatação, contraria o que autores como Alonso (2002, citada por Roldão, 2003) referem, nomeadamente “o modelo de referência mais indicado ao desenvolvimento do currículo e à organização do processo do ensino e da aprendizagem é o do modelo integrado”. Isto significa que as aprendizagens se estruturam mobilizando saberes anteriores, o que implica uma certa sequencialidade entre os ciclos de ensino em que a aprendizagem se desenvolve em espiral.

2.14. Subcategoria – Articulação entre áreas curriculares

Esta subcategoria integra referências sobre áreas curriculares que os entrevistados percebem como mais facilmente articuláveis. Desdobra-se em 3 indicadores: áreas mais fáceis de articular, características dos planos curriculares e Coordenador de Departamento/Director de Turma articulação entre áreas curriculares (Quadro 56).

Quadro 56. Articulação entre áreas curriculares

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Áreas mais fáceis de articular	1	1	1	1	-	-	-	4
Características dos planos curriculares	1	-	-	-	-	-	-	1
Coordenador de Departamento/Director de Turma articulação entre áreas curriculares	-	-	-	-	1	-	-	1
Total								6

Os excertos sugerem alguns exemplos de respostas dadas:

(...) o português, língua portuguesa, a matemática são de facto aquelas em que pode haver essa sequencialidade (...) Por exemplo o Português, acho que era muito fácil o Português; para mim é sempre em espiral, primeiro aprendem a ler e a escrever o básico, e depois tudo o que vais aprendendo é em espiral, vais sempre buscando as coisas anteriores e vais acrescentando, acrescentado. (...) na parte de Matemática, seria mais fácil (...)

Todos os sujeitos identificam áreas curriculares onde é mais fácil realizar articulação, no entanto não existe consenso na definição das áreas referidas. Alguns ainda salientam que a articulação entre áreas curriculares está sujeita às características dos planos curriculares e do Coordenador de Departamento dessas mesmas áreas.

Relativamente ao aspecto organizacional, a Figura 42 mostra a distribuição dos indicadores apurados. Como podemos constatar, as percentagens mais elevadas recaem em: “Facilitadores da Articulação”, “Inibidores da Articulação”, “Desempenho dos Órgãos de Gestão Intermédia” e “P.E.A. e Articulação entre Ciclos”, com, respectivamente, 16%, 16%, 15% e 10%. Qualquer destes indicadores apresentam, de facto, uma enorme importância no aspecto organizacional. É com base no P.E.A., como documento estruturante, que os órgãos de gestão intermédia organizam um trabalho que implementa, efectivamente, práticas articulatórias no Agrupamento, tendo sempre presente os factores inibidores e facilitadores da articulação que foram mencionados pelos sujeitos.

Em nosso entender, o indicador “monitorização por parte do Conselho Pedagógico do Processo de Articulação” deveria apresentar maior percentagem, e o resultado obtido poderá indiciar que este órgão pedagógico não está a desenvolver correctamente as suas funções em relação à articulação.

Para a implementação da articulação é importante a motivação e o interesse dos professores mas, também, a dinamização e monitorização do processo, por parte das estruturas pedagógicas competentes.

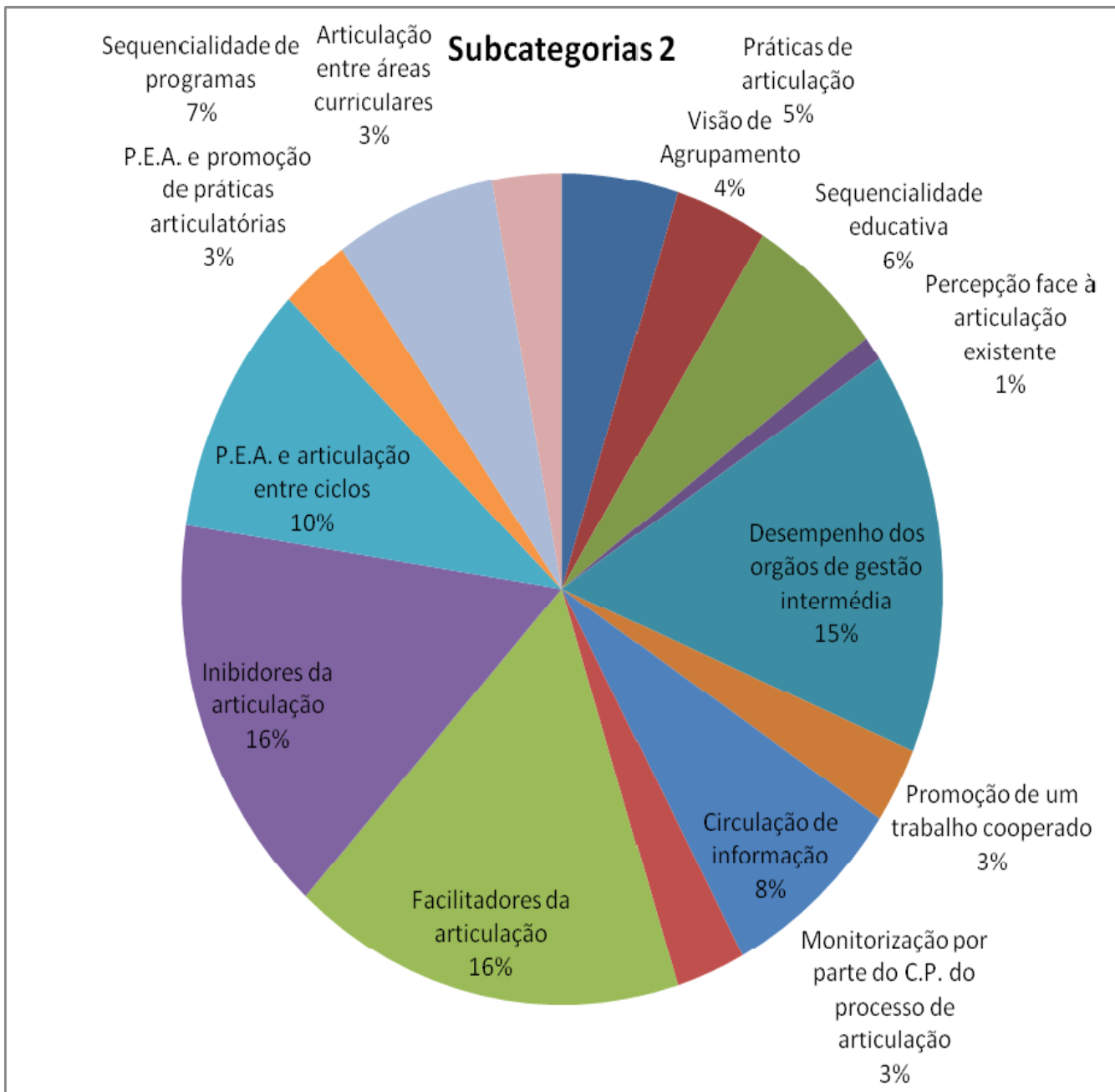


Figura 42. Percentagens das frequências em cada subcategoria

3. Aspecto Funcional

Esta categoria integra 10 subcategorias de onde emergem vários indicadores que serão expostos e analisados ao longo deste ponto. Referem-se a aspectos funcionais, como é que o Agrupamento se organiza para o processo de articulação. As perguntas que colocámos aos entrevistados recolheram a opinião sobre os benefícios da articulação na adaptação dos alunos ao 2º Ciclo, bem como as medidas tomadas pelos

professores para colmatar os problemas que possam surgir de um processo de articulação menos conseguido.

3.1. Subcategoria – Elaboração do P.A.A.

A subcategoria apresentada no Quadro 57 refere-se à elaboração do P.A.A. do Agrupamento e inclui 3 indicadores: resulta do trabalho conjunto entre os diferentes ciclos, inventário de actividades, conhecimento do documento em Conselho pedagógico.

Quadro 57. Elaboração do P.A.A.

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Resulta do trabalho conjunto entre os diferentes ciclos	1	1	1	1	1	1	1	7
Inventário de actividades	-	1	-	-	-	-	-	1
Conhecimento do documento em Conselho pedagógico	-	-	1	-	-	1	1	3
Total								11

Alguns excertos das entrevistas aos sujeitos da Amostra B denunciam que:

(...) Não reúnem não. As actividades são propostas por cada Conselho de Docente ou Departamento e depois é apresentado no Conselho Pedagógico e compila-se para o Agrupamento. (...);

(...) na altura da aprovação em Conselho Pedagógico, é que se conhecem as actividades e formam um documento único (...);

(...) até agora é um inventário das actividades que se fazem e, lamentavelmente, até às vezes não temos a percepção... por acaso foi pedido para se afixar na sala de professores um role de actividades que é para quê? Para nós termos um calendário mensal daquilo que está a acontecer, porque não nos apercebemos do que está a acontecer (...).

Verificamos que, ao contrário do que foi indicado pelos sujeitos da Amostra A no ponto 2.3., em que se pergunta se o Plano Anual de Actividades (PAA) contempla actividades conjuntas entre ambos os ciclos, os sujeitos que entrevistamos denunciam a inexistência de um trabalho conjunto entre os professores do 1º e 2º Ciclo. A única actividade que se realiza numa lógica de colaboração entre todos os ciclos, é o Dia do Agrupamento.

3.2. Subcategoria – 1º Ciclo do ensino básico

O Quadro 58 apresenta-nos a subcategoria “1º Ciclo do ensino básico”, que integra 3 indicadores: todas, proximidade da escola sede, nenhuma. Pretendíamos saber, dentro do Agrupamento, quais as Escolas do 1º Ciclo que mais articulam com o 2º.

Quadro 58. 1º Ciclo do ensino básico

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Todas	1	-	1	-	1	-	-	3
Proximidade da escola sede	1	-	-	-	-	-	-	1
Nenhuma	-	1	-	1	-	-	-	2
Total								6

Os exemplos de excertos das entrevistas, mostram que:

No global, todas (...) Sim, sim isso os professores que dão os 4º anos vêm a essas reuniões, independentemente de ser aqui da escola de ..., ou outra (...)

(...) É mais fácil aqui Odemira, obviamente está mais perto. (...) encontram as pessoas mais facilmente, mais nada. (...)

(...) Não há contacto (...)

Na realidade constata-se uma dispersão na frequência dos 3 indicadores. Para uns sujeitos todas as Escolas do 1º Ciclo, articulam (3), porque os professores dos 4^{os} anos vêm todos à reunião de Setembro. Para outros seria a escola mais próxima geograficamente da sede do Agrupamento (1) e, para outros ainda, nenhuma (2), porque assumem a ausência de articulação.

3.3. Subcategoria – 2º Ciclo do ensino básico

Esta subcategoria dá-nos a percepção dos departamentos (ou disciplinas do 2º Ciclo) que mais articulam com o 1º Ciclo. Os indicadores encontrados foram 2: Departamento e Disciplinas (Quadro 62).

Quadro 59. 2º Ciclo do ensino básico

Indicadores	Frequências							
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	T
Departamento	-	-	-	-	-	1	1	2
Disciplinas	-	-	-	-	1	1	1	3
Total								5

Nos excertos, os entrevistados referem que:

(...) a Matemática por causar do Plano Anual da Matemática (...) O Inglês à boleia das AEC; ainda no outro dia estavam aí a reunir (...) o Departamento de Expressões nas duas vertentes, Educação Física e Educação Tecnológica que articula, respectivamente, com Expressão Físico Motora e Expressão Plástica. (...)

Esta subcategoria surgiu de uma questão apenas colocada aos Presidentes dos Conselhos Executivo e Pedagógico e concluímos que, para estes, há articulação entre os Departamentos e as respectivas disciplinas a nível do 1º Ciclo. No entanto, comparando esta subcategoria com a 1.5. - efectividade da articulação no Agrupamento - verificamos que se contradizem, porque referem não haver articulação.

3.4. Subcategoria – Momentos em que se realiza a articulação

Na subcategoria “momentos em que se realiza a articulação” (Quadro 60), pretendemos conhecer em que momentos se estabelece a articulação no Agrupamento. Emergiram 3 indicadores: início do ano lectivo, esporadicamente e início/final do ano/pontualmente finais de período.

Quadro 60. Momentos em que se realiza a articulação

Indicadores	Frequências							
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	T
Início do ano lectivo	1	1	1	1	1	-	1	6
Esporadicamente	-	-	1	-	-	-	-	1
Início/final do ano/pontualmente finais de período	-	-	-	-	-	1	1	2
Total								9

Atentemos aos excertos:

(...) Relativamente à articulação, em termos de conteúdos, de estratégias que se

trabalham mais ao nível das AEC, acontece no início do ano e no final do ano. Por vezes, acontece, pontualmente, no final de cada período (...);

(...) Em Setembro. Não é articulação, é uma transmissão de uma informação. (...) esporadicamente, por solicitação e por necessidade (...).

Com base nos excertos é reforçada a ideia, já anteriormente veiculada, de que os momentos de articulação se resumem às reuniões dos Conselhos de Turma de Setembro, apresentando uma frequência de 6. Há quem refira contactos esporádicos (1) e ainda há quem mencione outras reuniões que acontecem (2), mas não com regularidade nem frequência.

3.5. Subcategoria – Percepção da periodicidade de ocorrência das reuniões de articulação

A subcategoria “percepção da periodicidade de ocorrência das reuniões de articulação”, referida no Quadro 61, pretende indicar com que periodicidade os entrevistados consideram pertinente que existam reuniões de articulação entre os 1º e o 2º Ciclos. Integra 5 indicadores: uma vez por período, uma vez por período e outra no final do ano, três por ano, de dois em dois meses e sem periodicidade.

Quadro 61. Percepção da periodicidade de ocorrência das reuniões de articulação

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Uma vez por período	1	-	-	-	-	-	-	1
Uma vez por período e outra no final do ano	-	-	1	-	-	-	-	1
Três por ano	-	1	-	-	-	-	-	1
De dois em dois meses	-	-	-	1	-	-	-	1
Sem periodicidade	-	-	-	-	1	-	-	1
Total								5

Vejamos os excertos:

Eu acho que não exagerava se fizesse no mínimo uma vez por período. (...) Eu acho que, talvez no princípio do ano uma primeira, que seria a reunião zero e depois uma vez por período (...) devia ser, sei lá, de dois em dois meses

Na sequência da subcategoria anterior, em que considera apenas uma reunião para passagem de informação, é interessante analisar a dispersão das frequências nesta subcategoria. Não há consenso entre os entrevistados sobre a periodicidade das reuniões de articulação. Constata-se que não há uma percepção sobre a necessidade dessas reuniões, apesar de percebermos que existe a noção de que o que é feito é insuficiente.

3.6. Subcategoria – Conteúdo da articulação

Nesta subcategoria desejamos conhecer quais os conteúdos que os sujeitos entrevistados consideram que devem ser tratados nas reuniões de articulação. É uma subcategoria que integra 7 indicadores: critérios de avaliação, estratégias e método, articulação de conteúdos, continuidade educativa, conhecimento dos alunos/turma, conhecimento global da escola e dificuldades sentidas pelos professores na sua prática pedagógica apresentada (Quadro 62).

Quadro 62. Conteúdo da articulação

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Comportamentos dos alunos	1	-	-	-	-	-	-	1
Critérios de avaliação	1	-	1	-	-	-	-	2
Estratégias e métodos	-	1	-	-	1	-	-	2
Articulação de conteúdos	-	1	-	-	-	-	-	1
Continuidade educativa	-	-	1	-	-	-	-	1
Conhecimento dos alunos/turma	-	1	-	-	1	-	-	2
Conhecimento global da escola	-	1	-	-	-	-	-	1
Dificuldades sentidas pelos professores na sua prática pedagógica	-	-	-	1	-	-	-	1
Total								11

Exemplos de excertos:

(...) as estratégias que cada um utiliza (...) se essa informação nos for sendo dada, das preferências, das condutas, dos comportamentos, das atitudes, de tudo deles, é uma antecipação que nós temos em relação ao conhecimento desse aluno e, também, ao nosso trabalho (...) Uma das coisas que me preocupa mais os comportamentos, os miúdos chegam aqui e eles não sabem estar numa sala de aula, eles não sabem cumprir as regras, eles levantam-se, eles não pedem licença a nada, eles até são capazes de se

levantar para se irem bater uns aos outros. (...) outra área são os critérios de avaliação (...).

Pela análise a esta subcategoria verificamos que são diversas as áreas e os conteúdos que os entrevistados sugerem para que sejam debatidos nas reuniões de articulação. Os indicadores mais apontados: estratégias e métodos, critérios de avaliação e conhecimento dos alunos/turma, são os que facilitam mais a tarefa dos professores em situação de sala de aula. No entanto, todos eles apresentam enorme importância para uma melhor adaptabilidade dos alunos ao nível de ensino seguinte, permitindo um percurso académico com continuidade.

3.7. Subcategoria – Vantagens do processo de articulação

Vantagens do processo de articulação, é a subcategoria representada pelo Quadro 63, da qual emergem 2 indicadores: alunos e professores. Nesta subcategoria pretendemos conhecer quais as vantagens de trabalhar os comportamentos em articulação para o processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 63. Vantagens do processo de articulação

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Alunos	1	1	1	1	-	1	1	6
Professores	1	1	-	-	1	1	-	4
Total								10

Considerando alguns excertos como exemplo, verificamos que os entrevistados têm as seguintes opiniões:

(...) Pelo menos haveria menos stress, era logo a primeira coisa, o que facilitaria logo a habituação deles à nova escola, ao novo espaço. (...) o ambiente na sala de aula melhora logo (...) o facto que eles estarem mais sossegados e mais concentrados num trabalho contínuo, dar-lhes-ia maior capacidade de concentração (...) se um miúdo for cumpridor o professor não chama a atenção, não há possibilidade de conflito, havendo um respeito pela autoridade e liderança do professor as coisas correm melhor. (...) Se o aluno estiver atento aprende muito mais, há alunos que aprendem mais a escrever e a ler mas há outros que aprendem, juntando as duas, em princípio abrangemos ali a universalidade dos alunos. (...) isso beneficiaria na sua postura, na sua aprendizagem.

A análise permite concluir que os sujeitos consideram haver vantagens para os professores e para os alunos. As respostas são reveladoras de maior consenso entre eles.

Entre as vantagens apontadas destacamos as seguintes: o aluno está mais atento, aprende com mais facilidade e não desencadeia conflitos; o professor, porque não tem que o chamar à atenção, não se aborrece, a sua aula corre sem interrupções, o que é facilitador do processo de ensino. Não deixa de ser interessante constatar que, apesar do processo de articulação entre ciclos oferecer vantagens a ambos, continua a não ser incluído nas práticas educativas dos docentes deste Agrupamento.

3.8. Subcategoria – Consequências da inexistência de articulação

A subcategoria apresentada neste ponto remete para uma das questões de investigação do nosso estudo: “Os professores do 5º ano, mediante as dificuldades apresentadas pelos alunos, delineam estratégias de remediação? Propomo-nos compreender que consequências acarreta, para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, a inexistência de articulação entre ciclos de ensino. Os indicadores encontrados foram 2: trabalham as competências que já deveriam estar adquiridas, e conhecimentos dos alunos e adaptação de estratégias de melhoria.

Quadro 64. Consequências da inexistência de articulação

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Trabalham as competências que já deveriam estar adquiridas	1	-	-	1	-	-	-	2
Conhecimentos dos alunos e adaptação de estratégias de melhoria	-	1	1	-	-	-	-	2
Total								4

Os excertos podem servir como exemplo:

(...) Temos que voltar atrás e começar de novo, a trabalhá-las como que partíssemos do zero (...) Primeiro eu tento sempre ter uma relação com o aluno de uma negociação; tento saber porque é que ele não fez, porque é que ele não cumpre (...) Eu tento sempre negociar com esse aluno o cumprimento de uma tarefa, o cumprimento de uma regra que passa pela atitude (...) Pois tentam, na medida do possível, e num compromisso entre aquilo que tem que dar no nível de ensino em que os alunos ingressam, tentar colmatar algumas das falhas que eles apresentam (...)

Mediante a análise desta subcategoria concluímos que os professores trabalham as competências que já deveriam estar adquiridas (frequência 2 no quadro 64) e que, para tal, necessitam, primeiramente, de desenvolver um conhecimento dos alunos de forma a adaptar as estratégias de melhoria (frequência 2 no quadro 64). Os professores do 2º Ciclo queixam-se que todo este processo implica o dispêndio de muito tempo, que poderia ser aplicado no desenrolar do programa do 5º ano.

3.9. Subcategoria – Articulação e ensino formal

A subcategoria de análise apresentada no Quadro 65 inclui 3 indicadores: investimento dos professores em áreas específicas, diferenciação de tarefas, e conhecimento do percurso escolar do aluno por parte dos docentes do nível de ensino anterior. Nesta subcategoria propomo-nos conhecer, a nível do ensino formal, onde é que a articulação se pode observar.

Quadro 65. Articulação e ensino formal

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Investimento dos professores em áreas específicas	-	-	1	-	-	-	-	1
Diferenciação de tarefas	1	-	-	1	-	-	-	2
Conhecimento do percurso escolar do aluno por parte dos docentes do nível de ensino anterior	1	-	-	-	-	-	-	1
Total								4

Dizem-nos nas entrevistas:

(...) tem que se investir muito em trabalhar as competências sociais e não propriamente as matérias específicas das disciplinas. (...)

Um dos problemas identificados pelos sujeitos entrevistados, resultante da inexistência de articulação, remete para a necessidade de diferenciar tarefas dentro da mesma turma mediante as competências que os alunos apresentam. Esta estratégia, aplicada pelos professores, e que se baseia no auxílio aos alunos com mais dificuldades, poderá funcionar, em determinadas circunstâncias e com alguns alunos, de forma negativa acentuando, o que alguns autores mencionam como desigualdades e exclusões sociais. É referido por um sujeito,

(...) com o grosso da turma que consegue e vem suficientemente bem preparado, tu avanças e dás o teu programa normal; com os outros, tu tens que trabalhar de outra maneira sempre com essa dúvida atrás: quando é que eles chegam lá? Quando é que as competências do 2º Ciclo são alcançadas (...).

Outro dos aspectos focados nesta subcategoria, descrito no indicador “Conhecimento do percurso escolar do aluno por parte dos docentes do nível de ensino anterior”, leva-nos a concluir que esta seria outra área de incidência da articulação. Notamos que o conhecimento dos percursos escolares dos alunos, por parte dos professores dos anos anteriores, deveria ser mais efectivo e próximo.

(...) avaliação de cada ciclo, de cada período (...) isso é analisado em Pedagógico e vai descendo aos Departamentos e, depois, há a nossa curiosidade, também vamos ver as pautas pelo menos eu vou e acho que a maioria vai. (...)

3.10. Subcategoria – Articulação e ensino informal

A subcategoria em análise, articulação e ensino informal, integra 5 indicadores: promoção da articulação, valorização de áreas de ensino, continuidade educativa, realização de reuniões e sem opinião (Quadro 66). Contribui para melhorar o nosso conhecimento de como a articulação pode ser estabelecida a nível do ensino informal.

Quadro 66. Articulação e ensino informal

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Promoção da articulação	-	1	1	-	-	1	-	3
Valorização de áreas de ensino	-	1	-	-	-	-	-	1
Continuidade educativa	-	-	-	1	1	-	-	2
Realização de reuniões	1	-	-	-	1	-	-	2
Sem opinião	1	-	-	1	-	-	-	2
	Total							10

Pela análise de conteúdo que efectuámos às entrevistas concluímos que as respostas remetem para as AEC que se encontram implementadas no 1º Ciclo desde 2006, como é referido no enquadramento teórico deste trabalho, com o objectivo de proporcionar um bom desenvolvimento do aluno e favorecer o seu sucesso futuro. Tal como é referido no Quadro 66, estas actividades têm promovido a articulação entre ciclos e funcionam como uma mais-valia na valorização de área específicas, não

disciplinares, a nível do 1º Ciclo.

(...) à boleia das AEC, foi à boleia das AEC que nos últimos dois, três anos foram dados passos importantes no sentido de haver uma articulação (...) Talvez. Vamos lá ver, eu acho que o 1º Ciclo carecia de formas de expressão que não tinham e estava muito, muito, muito em torno de áreas nucleares, como seja a língua portuguesa e a matemática. Acrescentar a expressão é dar a oportunidade a um conjunto de alunos para se integrarem na escola e arranjam maior elasticidade mental (...) as AEC também permitiram, portanto vamos lá, aumentar o contacto com o 1º Ciclo ou entre o 1º Ciclo e o 2º, mas as AEC acabam por ser um ou criar algum equívoco relativamente aquilo que é suposto ser um enriquecimento do que é curricularmente dado (...)

Os últimos dois excertos indicam que alguns dos sujeitos entrevistados não concordam com a forma como são leccionadas as AEC. Outros não têm opinião acerca disso, o que indicia a não existência de contactos entre os seus Departamentos e os professores das AEC. Esta situação vai ao encontro dos resultados divulgados pelo relatório da Comissão de Acompanhamento do Projecto das AEC a nível nacional, realizado em 2007/2008, que refere a falta de articulação entre AEC e Departamentos Curriculares, sugerindo que “os Agrupamentos de Escolas deverão definir os métodos de trabalho com os professores titulares de turma, os Departamentos, e os professores das AEC, de forma a melhorar a qualidade das actividades bem com a sua articulação com o currículo escolar. (...) e uma maior integração vertical dos professores das AEC nos respectivos Departamentos do Agrupamento de Escolas, nomeadamente através da criação de condições para que os professores das AEC passem a participar nas reuniões ordinárias do seu grupo de especialidade”.

O balanço final das categorias que acabámos de apresentar pode ser percepcionado pela análise da Figura 43 que mostra as percentagens registadas em cada uma das subcategorias e que são as seguintes: Elaboração do P.A.A., - 15%; Conteúdo da Articulação - 15%; Articulação e Ensino Informal - 13%”; Vantagens do Processo de Articulação - 13%; Momentos em que se Realiza a Articulação - 12%.

O P.A.A. é um documento elaborado a nível departamental, os conteúdos da articulação, os momentos em que se realiza a articulação também parecem ser bem conhecidos dos sujeitos, limitando-se, a pouco mais, do que uma reunião anual. A articulação e ensino informal remetem para o desenvolvimento das AEC como área de ligação entre 1º e 2º Ciclo, em áreas específicas tais como o Inglês, a Música, a

Expressão Físico Motora, a Expressão Dramática e a Informática. No entanto, a existência de articulação entre as AEC e os respectivos Departamentos do 2º ciclo é diminuta ou inexistente.

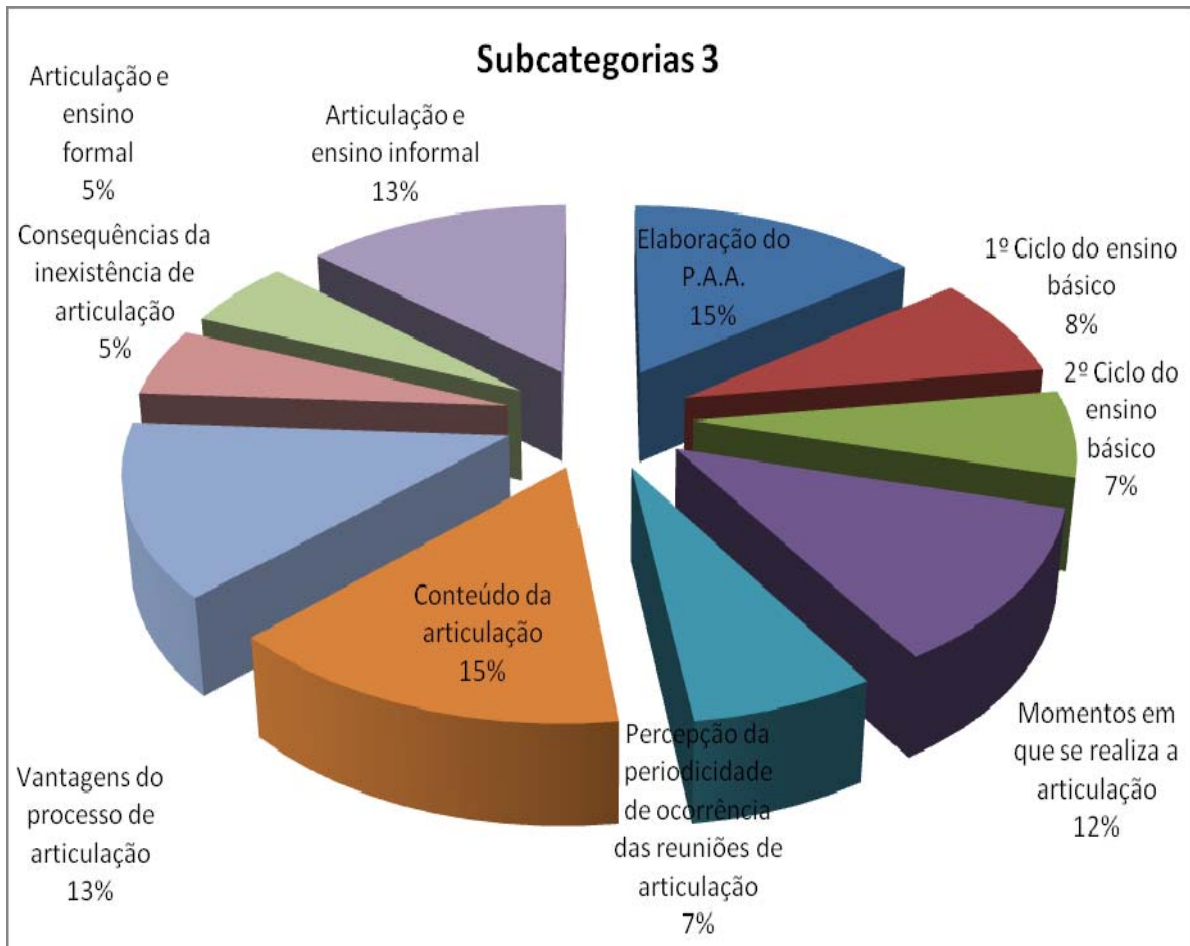


Figura 43. Percentagens das frequências por subcategoria dentro da categoria Aspecto Funcional

4. Modelo de Organização Alternativo

Nesta categoria pretende-se conhecer a opinião dos sujeitos sobre possíveis alterações ao arranjo organizacional do Agrupamento, permitindo a promoção de um trabalho articulado eficaz. Encontrámos apenas uma subcategoria a qual passamos a analisar.

4.1. Subcategoria – Organização do Agrupamento e promoção de uma articulação eficaz

Com esta subcategoria pretendemos conhecer o que é que os sujeitos entrevistados alterariam na organização do Agrupamento de modo a promover uma articulação eficaz. Da análise efectuada emergiram 5 indicadores: criação de pequenos grupos de trabalho, criação de condições de trabalho, desenvolvimento de actividades conjuntas, visitas de alunos/professores à escola sede e escolas pólo e desempenhos dos Órgãos de Gestão Intermédia (Quadro 67).

Quadro 67. Organização do Agrupamento e promoção de uma articulação eficaz

Indicadores	Frequências							T
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
Criação de pequenos grupos de trabalho	1	-	-	-	-	-	-	1
Criação de condições de trabalho	-	1	1	1	1	1	-	5
Desenvolvimento de actividades conjuntas	-	-	-	-	-	1	-	1
Visitas de alunos/professores à escola sede e escolas pólo	-	-	1	-	-	1	-	2
Desempenhos dos Órgãos de Gestão Intermédia	-	-	-	-	-	-	1	1
Total								10

Como se mostra no quadro, as alterações focalizam-se na melhoria das condições de trabalho docente - (5 referências); na realização de visitas entre escolas para professores e alunos - (2 referências). O desenvolvimento de actividades comuns apresenta apenas uma referência, o que poderá revelar uma certa indisponibilidade, sabendo-se, à partida, que o trabalho conjunto é o pilar da articulação.

(...) se calhar que isso estivesse contemplado nos próprios horários (...) E depois a criação de actividades comuns. (...) os professores do 2º Ciclo irem ver as condições e trabalharem no local, com os professores do 1º Ciclo, em cada uma das escolas; e o inverso: os professores do 1º Ciclo trazerem os alunos mais vezes à sede do Agrupamento, para os alunos irem percebendo como é a dinâmica, como funciona como é a escola no 2º Ciclo. (...) Criar espaços próprios dentro dos Departamentos, para que os professores do 1º Ciclo participassem activamente nas reuniões dos Departamentos do 2º Ciclo (...)

5. Enquadramento legislativo

A categoria enquadramento legislativo engloba duas subcategorias que se referem, respectivamente, ao conhecimento dos sujeitos acerca da legislação em vigor sobre articulação, e a possíveis alterações a efectuar ao quadro legislativo actual de forma a adequá-lo à realidade das escolas.

5.1. Subcategoria – Quadro legislativo actual

A subcategoria “Quadro legislativo actual”, inclui 3 indicadores: mostra desconhecimento, adequado e desadequado. Com esta subcategoria pretendemos saber se os sujeitos consideram que a legislação em vigor, sobre articulação, se adequa à implementação da mesma na prática.

Quadro 68. Quadro legislativo actual

Indicadores	Frequências							
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	T
Mostra desconhecimento	1	1	-	1	-	1	-	4
Adequado	-	-	1	-	-	1	1	2
Desadequado	-	-	-	-	-	1	-	1
Total								7

Pela análise efectuada (Quadro 68), podemos constatar um desconhecimento da legislação pela maior parte dos entrevistados (4 referências); apenas 2 sujeitos consideram-na adequada, e só um refere a sua inadequação. Os excertos são elucidativos:

(...) Sinceramente não conheço, não me lembro o que diz a legislação. (...) Esta legislação, lá está, define no papel que se tem que fazer esta articulação que os vários ciclos estão todos integrados num mesmo agrupamento, portanto pressupõe que a nível de PE, PCA e P.A.A., as coisas estejam todas integradas mas acho que há trabalho no terreno que tem que ser feito e não é a legislação só por si que vem resolver. (...) Para já chega. (...)

Esta análise mostra que não é o suporte legal actual que funciona como entrave à realização da articulação no Agrupamento, pois apenas um sujeito a refere como desadequada.

5.2. Subcategoria – Alterações ao quadro legislativo

Por último, analisaremos a subcategoria “Alterações ao quadro legislativo”, resultante da questão que foi colocada apenas aos Presidentes dos Conselhos Executivo e Pedagógico. Nas respostas dadas foram identificados dois indicadores: horários e Decretos/Despachos. Com esta análise pretendemos conhecer as alterações que os entrevistados efectuariam ao quadro legislativo actual, adaptando-o à realidade da escola. Obtivemos apenas uma referência para cada um dos indicadores, que remetem, como referimos, para a questão dos horários, e para o facto, da legislação não contemplar mais tempo para a implementação da articulação.

Quadro 69. Alterações ao quadro legislativo

Indicadores	Frequências							
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	T
Horários	-	-	-	-	-	-	1	1
Decretos/Despachos	-	-	-	-	-	1	-	1
Total								2

Os entrevistados dizem o seguinte:

(...) A questão dos horários (...) é necessário tempo (...) relativamente à legislação ... se calhar até acaba por ter a ver com a articulação, no sentido em que falámos há bocado de atitudes e valores, é o estatuto do aluno, esse aí é que eu acho que é completamente desajustado à nossa realidade aqui, em queremos trabalhar para o rigor e para a excelência e para a qualidade, acho que é desajustado, porque é muito burocrático e não traz proveito nenhum. (...)

Resumindo, o suporte legal da articulação é percebido pelos entrevistados como mais um documento que tem que existir mas não necessita de grande reflexão. Isto pode verificar-se por não haver necessidade de o consultar pelo simples facto de, na prática, não ser utilizado, por ausência de práticas articulatórias.

A Figura 44 representa as percentagens atribuídas às frequências na categoria “Enquadramento Legislativo” e mostra, de forma clara, que os entrevistados indicaram poucas alterações ao quadro legislativo actual, talvez porque a maioria revelou um desconhecimento do mesmo.

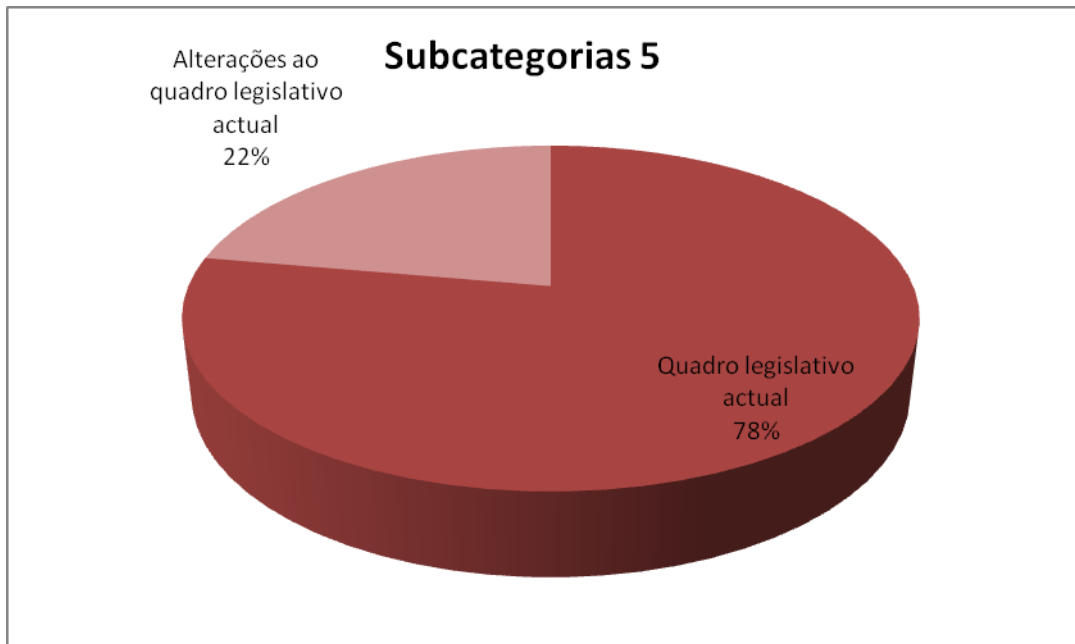


Figura 44. Percentagens das subcategorias que integram a categoria Enquadramento Legislativo

Capítulo IV

Conclusões

“Quando o trabalho de um investigador contribui para enriquecer e aprofundar as problemáticas e os modelos de análise, não é apenas o conhecimento de um objecto preciso que progride; é, mais profundamente, o campo do concebível que se modifica”.

Quivy (2005)

O corpo teórico que consultámos, e que desenvolvemos no Capítulo I deste trabalho, permite concluir que as transições entre ciclos constituem experiências significativas na vida dos alunos. Os autores e os estudos apresentados mostram, também, que as práticas articulatórias entre os professores dos diferentes níveis de ensino promovem uma maior continuidade entre os ciclos e proporcionam uma melhor adaptabilidade às exigências impostas pela progressão na escolaridade.

Como docente de um Agrupamento de escolas, e consciente de que as práticas de articulação vertical podem evitar que os processos de transição sejam menos penalizadores para os alunos, sentimo-nos motivados para a realização da presente investigação, que assenta em três dimensões de análise: o trabalho articulado entre docentes de diferentes ciclos de ensino, a transição de ciclo dos alunos (em particular a adaptação ao 5º ano), e as práticas pedagógicas dos docentes.

Quanto à primeira dimensão – o trabalho articulado entre docentes de diferentes ciclos de ensino, tentámos perceber se os docentes do Agrupamento que leccionam em ciclos distintos identificam áreas comuns (ou de continuidade) nos programas das diferentes disciplinas, se a organização do Agrupamento permite o desenvolvimento de um trabalho articulado entre estes dois ciclos de ensino e, ainda, a valorização que os professores atribuem ao desenvolvimento de um trabalho articulado. Na dimensão transição de ciclo/adaptação ao 5º ano propusemo-nos verificar se os professores realizam actividades conjuntas de apoio ao processo de transição. Por último, na terceira dimensão – valorização atribuída ao desenvolvimento de um trabalho articulado, o nosso propósito foi o de conhecer as medidas adoptadas pelos professores do 5º ano para a resolução das dificuldades apresentadas pelos alunos que ingressam nesse ano de escolaridade.

O facto de utilizarmos uma metodologia mista na recolha de informação – inquéritos por questionário e entrevistas –, permitiu a obtenção de um leque mais abrangente e diversificado de dados, provenientes de diferentes fontes que, quando triangulados, ofereceram maior fiabilidade e reforçaram as conclusões que consideramos pertinentes retirar.

Relativamente à dimensão de análise “trabalho articulado”, os resultados obtidos pela aplicação do questionário apontam para a existência de trabalho colaborativo entre docentes de diferentes ciclos, e confirmam que a organização do Agrupamento promove a realização de um trabalho articulado. Segundo os inquiridos, os documentos estruturantes, tais como o PE e o PAA, referem necessidades de ambos os ciclos, no entanto, e relativamente ao PE, a incidência de respostas no ponto neutro da escala que utilizamos pode ser reveladora de um conhecimento deficiente do conteúdo deste documento por parte dos professores. Em relação ao PAA, um número considerável de inquiridos afirma que este documento contempla actividades conjuntas entre o 1º e o 2º Ciclos, o que não corresponde à verdade. Estes resultados levantam-nos a suspeita de que os docentes que questionámos não conhecem o conteúdo dos documentos, e que, ao responderem ao inquérito, escolheram a opção que acharam mais razoável e não a que correspondia ao que, de facto, sabiam. Outra das conclusões a que chegámos é que é notória a discordância dos inquiridos relativamente à realização de reuniões periódicas para planificação e avaliação de actividades conjuntas. A disparidade das respostas coloca a descoberto a ausência de práticas neste âmbito e com este propósito. Também o conhecimento que os professores do 1º e do 2º Ciclos têm dos pontos comuns aos currículos de ambos os ciclos se revela diminuto. Não obstante estes resultados, que denunciam, como dissemos, incongruências e fragilidades nos processos de articulação curricular do Agrupamento, a maioria dos inquiridos considera de extrema importância a existência de um trabalho articulado para o percurso escolar do aluno.

Os resultados obtidos com as entrevistas expandem as opções do inquérito e oferecem uma série de novos indicadores que consolidam algumas das conclusões retiradas. Os entrevistados consideram as actividades de articulação entre o 1º e o 2º ciclos de extrema importância, e vêem-nas como vectores de promoção da continuidade educativa no percurso escolar do aluno. Referem que a articulação deverá estar presente em diferentes aspectos, nomeadamente no desenvolvimento do currículo formal e em situações de aprendizagem informais, na sequencialidade de programas, na interdisciplinaridade, e que deve ser estabelecida a nível vertical. Contudo, e a par deste discurso sobre o que a articulação deve ser, as entrevistas também permitiram perceber qual é a realidade do Agrupamento. A conclusão que podemos retirar, é que não há articulação efectiva. O único exemplo que conseguimos apurar de uma situação que é criada com esse propósito, reduz-se a uma reunião de Conselho de Turma, com a presença dos professores do 4º ano, que é realizada no início do ano lectivo. Mesmo

esta situação não é perspectivada por todos os entrevistados da mesma forma, havendo quem não a entenda como articulação efectiva, nem considere que produza efeitos benéficos para os intervenientes. Em termos organizacionais, as práticas articulatórias que o Agrupamento promove resumem-se, segundo os entrevistados, às conversas informais entre professores quando se encontram na escola sede.

Um outro aspecto que as entrevistas puseram a descoberto é a negação, que ainda subsiste, de uma lógica de agrupamento. Os docentes consideram que a constituição do Agrupamento foi forçada, que se tratou de uma imposição, o que conduz a uma atitude de recusa perante práticas articulatórias. Não obstante esta percepção, valoriza-se o desempenho dos órgãos de gestão intermédia na integração dos professores dos diferentes níveis de ensino em processos de articulação, no estabelecimento de uma cultura de partilha, e na criação de momentos/espacos de articulação.

Os entrevistados também salientaram aspectos facilitadores e inibidores para o processo de articulação no Agrupamento em que trabalham. Relativamente aos aspectos facilitadores, destacam, entre outros, o conhecimento recíproco dos professores, o facto de ser um Agrupamento pequeno, a facilidade em criar parcerias pedagógicas, o desempenho dos órgãos de gestão intermédia, a estabilidade do corpo docente, a realização de reuniões e a existência das AEC. Os aspectos inibidores traduzem-se na excessiva carga horária dos docentes, na resistência à mudança, no isolamento profissional, na falta de cultura de partilha e de sentido de pertença. Estes aspectos inibidores remetem, claramente, para situações instituídas pelo enquadramento legal e para a cultura docente ou de Agrupamento.

O PE é referido pelos entrevistados como um documento que tem que existir por exigência legal mas que, na realidade, tem pouca utilidade em termos pedagógicos porque a sua apropriação pela comunidade docente ainda não foi conseguida. O PAA resultou de um trabalho conjunto entre os diferentes ciclos, mas apenas na elaboração do documento final, em sede de Conselho Pedagógico. A sugestão das actividades que o integram é feita no seio de cada Departamento Curricular, o que, eventualmente, explica a ausência de actividades conjuntas entre os diferentes níveis de ensino. O Agrupamento, de facto, só tem conhecimento das actividades constantes do P.A.A. quando é produzido o documento final que, como vimos, reúne os contributos dos vários departamentos curriculares. Como tal, o PAA acaba por ser, como disse um entrevistado, um “inventário de actividades”.

No que se refere à sequencialidade dos planos curriculares, a maioria dos entrevistados afirma que não existe, embora seja interessante constatar que alguns consideram que nem no próprio programa anual da disciplina se verifica sequencialidade. É igualmente evidente a falta de consenso em relação às áreas curriculares em que a articulação poderia ser mais fácil.

Quando questionados sobre os departamentos (ou disciplinas) que mais articulam entre si, os entrevistados mostram-se inseguros nas suas respostas. A única declaração que é afirmada sem vacilações refere-se à “tal” reunião de Setembros, com todos os professores dos Conselhos de Turma dos 5^{os} anos e com os professores dos 4^{os} anos. Estes resultados são reveladores da falta de articulação (ou, pelo menos, da falta de comunicação) entre as diferentes estruturas, o que é confirmado pelos entrevistados, quando referem que a informação sobre “como” decorre o processo de articulação, não circula entre as estruturas intermédias e a de topo.

A periodicidade de realização das reuniões de articulação também é uma subcategoria de análise que revela pouco consenso entre os entrevistados, sinal de que a articulação não se encontra interiorizada nas práticas pedagógicas, não sendo reconhecida a necessidade dos momentos de trabalho conjunto. No capítulo dos conteúdos (temas) que deveriam ser debatidos nas reuniões de articulação, os entrevistados referem os critérios de avaliação, as estratégias e os métodos de ensino e o conhecimento dos alunos/turma. As escolhas destes temas transversais, e que capitalizam o conhecimento que, numa lógica de sequencialidade, se pode ir construindo sobre os alunos, levam-nos a concluir que os entrevistados possuem uma noção exacta das vantagens dos processos de articulação, na dupla vertente dos benefícios que decorrem para alunos e para professores.

No que concerne à dimensão “transição de ciclo/adaptação ao 5º ano”, a segunda dimensão de análise, as respostas obtidas no inquérito por questionário mostram que a grande maioria dos inquiridos considera o momento de transição entre o 1º e o 2º Ciclos como um momento crítico no percurso escolar dos alunos. Valorizam a continuidade educativa nesse processo de transição, e têm a consciência de que um processo de transição inadequado pode originar problemas de adaptação no ciclo seguinte. No entanto, e apesar destas constatações, afirmam que não realizam actividades específicas de apoio ao processo de transição, como também não desenvolvem um trabalho reflexivo conjunto sobre conteúdos programáticos, competências-chave essenciais, gestão de sala de aula, metodologias adoptadas e linhas orientadoras delineadas no PE.

Os resultados apurados na entrevista confirmam os do inquérito por questionário, comprovando a inexistência de práticas articulatórias neste Agrupamento.

Os entrevistados afirmam que a articulação devia ser efectuada ao nível do ensino formal, com o investimento dos professores em áreas específicas, através da diferenciação de tarefas, e com o conhecimento do percurso escolar do aluno por parte dos docentes do nível de ensino anterior. A nível informal, a articulação passaria pela valorização de áreas de ensino, pela continuidade educativa e, ainda, pela realização de reuniões. Neste âmbito, são referidas as AEC, consideradas como possíveis elos de ligação entre o 1º e o 2º Ciclos em áreas não nucleares mas de continuidade.

Mais uma vez o plano da idealização não é coincidente com a prática. A par das opiniões anteriormente expostas, constata-se que não há uma efectiva articulação entre os professores da AEC e os professores do 2º ciclo. A situação em que o Agrupamento se encontra no que se refere à articulação entre ciclos, é vista pelos entrevistados como pouco eficaz, tanto no desenvolvimento das práticas de sala de aula, como no percurso escolar dos alunos. Consideram, pois, que existe a necessidade de reequacionar o processo.

Relativamente à terceira dimensão em estudo – práticas pedagógicas dos docentes, os inquiridos referiram vários problemas que os alunos do 5º ano apresentam, e que consideram inerentes à ausência de práticas articulatórias. Referiram a falta de pré-requisitos, dificuldades de aprendizagem, dificuldade em interpretar enunciados orais e escritos, em cumprir regras de sala de aula e, ainda, a inadequação de métodos de estudo. Sobre esta temática os entrevistados não valorizaram problemas como a orientação no espaço da escola, a gestão da ansiedade causada pela mudança, e a adaptação a um ensino com vários professores. É interessante verificar que as dificuldades salientadas se referem a aspectos que, directamente, influenciam o trabalho em sala de aula, ou seja, colocam obstáculos à prática pedagógica dos entrevistados.

No que respeita às práticas pedagógicas que os professores do 5º ano desenvolvem para colmatar as dificuldades apresentadas pelos alunos, os resultados mostram que cerca de metade dos sujeitos da amostra não respondeu a esta questão. As respostas que obtivemos foram categorizadas. Passamos a referir as mais frequentes: estabelecimento de regras de sala de aula, implementação de práticas avaliativas, reuniões periódicas para planificação/avaliação de actividades, realização de actividades conjuntas devidamente articuladas. A dimensão de trabalho cooperativo que está subjacente a estas propostas sugere que os professores sentem a necessidade de práticas

de articulação curricular como facilitadoras do processo de aprendizagem mas, na realidade, não existe uma reflexão sobre eventuais medidas a adoptar para superar as dificuldades dos alunos.

Os resultados obtidos através das entrevistas revelam que, quando os alunos do 5º ano apresentam dificuldades originadas pela ausência de um trabalho articulado entre os professores e, conseqüentemente, existe uma transição deficitária, os docentes do 5º ano trabalham as competências que já deveriam ter sido adquiridas e procuram conhecer melhor os alunos de modo a adaptar estratégias de melhoria. Este processo de “conhecer para adaptar” e de “trabalhar para adquirir” é prolongado, arrastando-se, por vezes, ao longo do ano lectivo, e não facilita o ensino e a aprendizagem.

A maioria dos entrevistados mostra desconhecimento da legislação em vigor sobre articulação entre ciclos, e um pequeno número manifesta a sua concordância em relação aos diplomas legais existentes. No entanto, referem que a questão da carga horária dos docentes deveria sofrer alteração, sendo-lhes atribuídas mais horas para o desenvolvimento do trabalho articulado.

Em síntese, podemos concluir que a nossa hipótese inicial se confirma, uma vez que os resultados que obtivemos comprovam a importância que os profissionais da educação atribuem às práticas articulatórias, enquanto facilitadoras do percurso escolar dos alunos.

Outro dos propósitos desta investigação foi provocar uma reflexão participada que envolvesse os intervenientes nos processos de articulação que são possíveis de implementar nas escolas que tomámos como objecto de estudo e, assim, contribuir para que se passem a implementar práticas que cerceiem os efeitos nefastos que a ausência de articulação provoca nos alunos, impedindo-os de realizar um percurso escolar bem sucedido. Embora não possamos avaliar o impacto deste nosso trabalho no que se refere a esta intenção, estamos em crer que as várias fases da investigação que desenvolvemos, nomeadamente a aplicação dos inquéritos e a realização das entrevistas, provocaram nos sujeitos, processos de análise e de problematização das suas práticas,

As conclusões apresentadas não impedem que estejamos conscientes das limitações do nosso estudo. Desde o seu início que as dificuldades na obtenção de bibliografia sobre o tema articulação curricular e transição entre ciclos de ensino, se impuseram. A falta de trabalhos empíricos nesta área do saber, possivelmente pela actualidade do tema, apresentou-se como um primeiro obstáculo, só ultrapassado com um maior amadurecimento que o próprio processo de investigação nos ofereceu. Os

factores de natureza multidimensional, que influenciam o processo de transição, apresentam-nos um cenário complexo, não podendo ser inteiramente estudados num único trabalho de investigação. Por isso, o interesse dos resultados obtidos no nosso estudo reside na contribuição que os mesmos podem dar à compreensão da necessidade de realização de um trabalho articulado no Agrupamento alvo, e permitir uma reflexão participada em torno da problemática por parte de todos os intervenientes, fomentando, no futuro, processos de articulação eficazes.

Apesar de todos os obstáculos encontrados, a decisão que tomámos de realizar o estudo proporcionou-nos uma visão mais precisa do problema, alargando os horizontes do nosso conhecimento sobre a temática. Desta forma, pretendemos divulgar os resultados obtidos junto dos responsáveis do Agrupamento estudado, contribuindo, de uma forma modesta, para a reflexão sobre a realidade existente e para uma possível implementação de práticas articulatórias entre os diferentes níveis de ensino. Tornar-se-ia interessante poder acompanhar, no futuro, o desenrolar deste processo.

Bibliografia

- ABRANTES, P. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. Relatório Final. Lisboa: CIES_ISCTE
- ABRANTES, P. (2005). *As Transições entre Ciclos de Ensino: Entre Problema Social e Objectivo Sociológico*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- ABRANTES, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ABRANTES *et al.* (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB. Ministério da Educação.
- AFONSO, N. (2008). *Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.
- AKOS, P., GALASSI, J. P. (2004). Middle and High School Transitions as Viewed by Students, Parents and Teachers. *Professional School Counseling*, 7 (4), pp.212-221.
- AZEVEDO, J. (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida e Regulação Sociocomunitária da Educação*. *Cadernos de Psicologia Social*, 1, pp.7-140.
- BARDIN, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BARROSO, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Coleção Educação para o Futuro. Lisboa: Ministério da Educação, 73 – 83.
- DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO. *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em Junho de 2008 em www.min-edu.pt
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- CARMO, H., FERREIRA, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, R., GOMES, J. (2007). “Começar Bem... do 4º para o 5º ano!”. *A Experiência de um Projecto de Apoio à Transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade

- Portuguesa de Ciências da Educação – *Educação para o Sucesso: Políticas e Actores*. Universidade da Madeira (texto policopiado).
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Parecer nº 6/89. *Novos Planos Curriculares dos Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
 - COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA (2008). *Actividades de Enriquecimento Curricular. Relatório de Acompanhamento 2007/2008*. Lisboa: Ministério da Educação.
 - CORREIA, K., PINTO, M. A. (2008). *Stress, Coping e Adaptação na Transição para o Segundo Ciclo de Escolaridade: Efeitos de um Programa de Intervenção*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
 - COSTA, J. A. (1991). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
 - COSTA, T. (2005). *Noção de Competência Enquanto Princípio de Organização Curricular*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação [online], nº 29, pp. 52-62.
 - CORTIS, G. (1980). *O Contexto Social no Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte
 - CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma. Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação.
 - ETZIONI, A. (1972). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
 - FERREIRA, J. B. (2002). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Magno Edições.
 - FORMOSINHO, J. (1986). *O Sistema Educativo. Conceitos Básicos*. Cadernos de Administração Escolar. Área de Análise Social e Organizacional da Educação. Braga: Universidade do Minho.
 - FORTIN, M. (2003). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
 - FREITAS, C. V. (2001). *Gestão Flexível de Currículos – Contributos para uma Reflexão Crítica*. Lisboa: Texto Editora.
 - GADOTTI, M. (2000). *Perspectivas Actuais da Educação*. Porto Alegre: Editora

Artmed.

- GARGATÉ, C., BALEIRO, O. (2002). *Uma Prática Sustentada de Gestão Flexível de Currículo*. Lisboa: Texto Editora.
- GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of cultures*. New York: New York Basic Books Inc. Publishers.
- GHIGLIONE, R., MATALON, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GOMÉZ, A. (2004). *La Cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- GUERRA, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e Formas de Uso*. Estoril: Príncípia Editora.
- HARGREAVES, D. (1990). *The Change for Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community*. London: Routledge.
- HILL, M., HILL, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- INSPECCÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2007). *Relatório de Avaliação Externa – Agrupamento de Escolas de Odemira*. Delegação Regional do Alentejo.
- JORNAL DE NOTÍCIAS. 26 de Novembro de 2007.
- JORNAL O PÚBLICO. 3 de Novembro de 2002.
- LIBÂNEO, J. (2004). *Organização e Gestão da Escola - Teoria e Prática*. Lisboa: Editora Alternativa.
- LIMA, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. 2º ed. Braga: Universidade do Minho.
- LEITE, C. (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o Século XXI*. Porto: Porto Editora.
- LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONS, P., HARRIS, A., HOPKINS, D. (2006). *Seven Strong Claims About successful School Leadership*. London: National College for School Leadership.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. (2005). *Investigação*

- Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Stória Editores, Lda.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E MINISTÉRIO DA SEGURANÇA SOCIAL E DO TRABALHO (2004). *Eu não Desisto – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Retirado em Junho de 2008 de www.min-edu.pt.
 - MORGADO, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora, Lda.
 - MORGADO, J. C. (2000). *A (Des) construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições ASA
 - MORGADO, J., PARASKEVA, J. (2000). *Currículo: Factos e Significações*. Coleção Cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA, S.A.
 - NÓVOA, A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
 - PETITAT, A. (1982). *Production de L'École, Production de la Société*. Genève: Droz
 - PACHECO, J. (2005). *Descentralizar o Discurso Curricular das Competências*. Revista de Estudos Curriculares, 3 (1), pp. 65-91.
 - PACHECO, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
 - PEREIRA, I., ABRANTES, P. (2004). *Espaços de Identidade, Identidades no Espaço*. In R. Vieira (org.), *Pensar a Região de Leiria* (pp.157-169). Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria. Edições Afrontamento.
 - PEREIRA, N. (2006). *Projecto Educativo. Um Estudo Sobre as Representações de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense.
 - PERRENOUD, P. (1999). *Construir Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed.
 - PERRENOUD, P. (1994). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
 - POMBO, O. (2006). *Práticas Interdisciplinares*. Sociologias. Ano 8, nº15, Jan/Jun., pp. 208-249.
 - QUINN, J. B. (1981). *Formulating Strategy One Step at a Time*. Journal of Business

Strategy.

- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
 - RIVIERA, F., ARTMANN, E. (2006). *Leadership as a Function of Linguistics Intersubjectivity*. Interface – Comunic., Saúde, Educ., v.10, nº20, p. 411-426, Jul/Dez.
 - ROLDÃO, M. C. (2008). *Relatório do Estudo – A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. Que Educação Queremos para a Infância?* Lisboa: C.N.E. – Conselho Nacional de Educação.
 - ROLDÃO, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Práxis*. Porto: Porto Editora.
 - ROLDÃO, M. C. (2001). *Gestão Flexível de Currículo: Contributos para uma Reflexão Crítica*. *Currículo e Políticas Educativas: Tendências e Sentidos de Mudança*. pp.60-68.
 - ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
 - SANTOS, A. (2009). *Escolas de Futuro. 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas. Para Directores, Professores e Pais*. Porto: Porto Editora.
 - SERGIOVANNI, T. J. (2004). *O Mundo da Liderança. Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*. Coleção Perspectivas Actuais / Educação. Porto: ASA Editores.
- SILVA, J. (2001). *Cultura Escolar, Autoridade, Hierarquia e Participação: Alguns Elementos para Reflexão*. Brasil: Cadernos de Pesquisa, nº 112, pp: 125-135.
- TRIVIÑOS, A. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Investigação*. Lisboa: Atlas Editora
 - WHITAKER, P.(1999). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Edições ASA.

Legislação

- DECRETO – LEI nº 6/2001 (Reorganização Curricular da Educação Básica).
- DECERETO-LEI nº 43/89, de 3 de Fevereiro.
- DECRETO-LEI nº 115-A/98, de 4 de Maio.
- LEI nº 49/2005 de 30 de Agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- LEI nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- DESPACHO nº 9590/99 (2ª série), de 14 de Maio de 99
- DESPACHO NORMATIVO nº 27/97 de 2 de Junho
- DESPACHO 33/ME/91 de 26 de Março
- DESPACHO nº 12.591, de 16 de Junho de 2006, do Ministério da Educação.

Websites

- <http://www.educ.fc.ul.pt/opombo/mathesis/vocabulario-interd.pdf>
- http://www.ufrrj.br/leptrans/link/O_QUE_e_TRANSDISCIPLINARIDADE.doc
- <http://educationalleaders.govt.nz>
- www.min-edu.pt.
- www.gepe.min-edu.pt

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo 1	
Grelha de Construção do Questionário de Validação do Modelo Teórico de Análise.....	173
Anexo 2	
Questionário	175
Anexo 3	
Questionário aos Especialistas.....	180
Anexo 4	
Guião de entrevista 1 – Presidente do Conselho Pedagógico.....	183
Anexo 5	
Guião de entrevista 2 – Presidente do Conselho Executivo.....	186
Anexo 6	
Guião de entrevista 3 – Coordenador de Departamento do 1º Ciclo.....	189
Anexo 7	
Guião de entrevista 4 – Coordenadores de Departamento do 2º Ciclo.....	192
Anexo 8	
Grelha da Análise de Conteúdo às Entrevistas.....	195

Anexo 1

Grelha de Construção do Questionário de Validação do Modelo Teórico de Análise

INDICADORES	Nº DA QUESTÃO	QUESTÕES
Identificação dos inquiridos	1 2 3 4	- Sexo; - Situação profissional; - Tempo de serviço; - Nível de ensino que lecciona.
Importância atribuída ao desenvolvimento de um trabalho articulado.	5.1.	O trabalho articulado desenvolvido pelos professores do 4º e 5º anos de escolaridade influencia o processo de transição dos alunos entre esses ciclos.
	5.2.	As dificuldades de adaptação, por parte do aluno, ao 5º ano de escolaridade influenciam a prática pedagógica do professor.
Organização do Agrupamento permitindo o desenvolvimento de um trabalho conjunto.	6.1.	Como se organiza o Agrupamento?
(Re)conhecer se a articulação desenvolvida pelos professores do Agrupamento é deficitária.	6.2.	Os professores dos 5º anos conhecem <i>à priori</i> , os alunos que recebem, no início do ano lectivo?
	6.5	Mencione os problemas mais frequentes apresentados pelos alunos no início do 5º ano
Motivação dos docentes para o desenvolvimento de um trabalho conjunto.	6.3.	Os professores do 1º e 2º Ciclos reflectem periodicamente e em conjunto?
Conhecer que estratégias utilizam os professores do 5º ano para colmatar as dificuldades inerentes ao processo de transição.	6.4.	Indique 2 medidas que poderão ser adoptas pelos professores do 5º ano para colmatar os problemas inerentes a um processo de transição.

Anexo 2

Questionário

QUESTIONÁRIO

Caro(a) colega:

Este questionário está a ser aplicado a professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e destina-se à obtenção de dados que permitam a realização de um **trabalho** de investigação, no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade de Observação e Análise da Relação Educativa.

O questionário é **anónimo**. Todas as informações recolhidas serão compiladas para tratamento estatístico e são estritamente **confidenciais**, sendo utilizadas somente para este trabalho. Solicita-se a sua melhor colaboração.

1. Sexo: M F

2. Situação profissional: Professor(a) do Quadro de Nomeação Definitiva
 Outra: _____

3. Tempo de serviço: Menos de 6 anos 6 a 15 anos 6 a 25 anos + de 25 anos

4. Nível de ensino: 1º ciclo 2º ciclo

5. Para cada um dos seguintes aspectos, indique o seu grau de concordância:

Assinale com um X a sua resposta, na escala de 1 a 5, sabendo que:

1=Discordo totalmente / 2=Discordo / 3=Não concordo nem discordo / 4=Concordo / 5=Concordo totalmente

	Discordo Totalmente				Concordo Totalmente
	1	2	3	4	5
1 - O trabalho articulado desenvolvido pelos professores do 4º e 5º anos de escolaridade influencia o processo de transição dos alunos entre esses ciclos.					

	Discordo Totalmente				Concordo Totalmente
	1	2	3	4	5
2 - As dificuldades de adaptação, por parte do aluno, ao 5º ano de escolaridade influenciam a prática pedagógica do professor.					

6 – Tomando o seu Agrupamento como exemplo:

6.1. Indique para cada um dos seguintes aspectos, o seu grau de concordância:

Assinale com um X a sua resposta, na escala de 1 a 5, sabendo que:

1=Discordo totalmente / 2=Discordo / 3=Não concordo nem discordo / 4=Concordo/ 5=Concordo totalmente

	Discordo Totalmente				Concordo Totalmente
	1	2	3	4	5
1 – O arranjo organizativo do Agrupamento promove a realização de um trabalho articulado entre os professores do 1º e 2º Ciclos.					
2 – O Projecto Educativo de Agrupamento inclui necessidades de ambos os ciclos, promovendo um trabalho articulado.					
3 – O Plano Anual de Actividades contempla actividades conjuntas entre ambos os ciclos.					
4 – A consulta das actas do Conselho de Docentes e dos Conselhos de Turma dos 5ºanos, ajudam a compreender que tipo de trabalho articulado existe entre o 1º e 2º Ciclos.					
5 - Os professores do 1º e 2º Ciclos realizam reuniões periódicas para planificar e avaliar actividades conjuntas.					
6 – A existência de um trabalho articulado entre os professores do 1º e 2º Ciclos é de extrema importância para o percurso escolar do aluno.					
7 - Os professores do 1º e 2º Ciclos conhecem os pontos de convergência entre os currículos de ambos os ciclos de ensino.					

6.2. Os professores dos 5º anos de escolaridade conhecem *à priori*, os alunos que recebem no início do ano lectivo, no que respeita:

	Discordo Totalmente				Concordo Totalmente
	1	2	3	4	5
1 – à adaptação/inadaptação de competências.					
2 – às áreas de estudo fortes/fracas.					
3 – às características/tipo das dificuldades.					
4 – às estratégias anteriormente desenvolvidas para ultrapassar as dificuldades apresentadas pelos alunos.					

6.3. Os professores dos 1º e 2º ciclos reflectem periodicamente e em conjunto sobre:

	Discordo Totalmente				Concordo Totalmente
	1	2	3	4	5
1 – Os conteúdos programáticos.					
2 – Competências – chave essenciais.					
3 – Gestão de sala de aula.					
4 – Metodologias adoptadas.					
5 – Linhas orientadoras delineadas no Projecto Educativo.					

6.4. Relativamente ao processo de transição dos alunos do 1º para o 2º ciclo, indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações.

	Discordo Totalmente				Concordo Totalmente
	1	2	3	4	5
1 – O momento de transição entre o 1º e 2º Ciclos é um momento crítico no percurso escolar dos alunos.					
2 – Os professores do 1º e 2º Ciclos desenvolvem actividades específicas de apoio ao processo de transição.					
3 – A continuidade educativa entre os dois ciclos de ensino é muito importante para o percurso escolar dos alunos.					
4 – Um processo de transição inadequado pode originar problemas de adaptação ao ciclo seguinte.					

6.5. Os problemas mais frequentes apresentados pelos alunos no início do 5º ano de escolaridade prendem-se com:

	Discordo Totalmente				Concordo Totalmente
	1	2	3	4	5
1 – Falta de pré- requisitos.					
2 – Dificuldades de aprendizagem.					
3 – Dificuldade na interpretação de enunciados escritos e orais.					
4 – Dificuldade em cumprir as regras na sala de aula.					
5 – Dificuldades em orientar-se no espaço da escola.					
6 – Dificuldades em gerir a ansiedade causada pela brusca mudança a que foram sujeitos.					
7 – Dificuldades em adaptar-se a um ensino com vários professores.					
8 – Inadequação dos métodos de estudo.					

6.6. Indique 2 medidas que poderão ser adoptadas pelos professores para colmatar os problemas inerentes a um processo de transição.

1 –

2 –

Grata pela sua colaboração.

Anexo 3

Questionário aos Especialistas

QUESTIONÁRIO

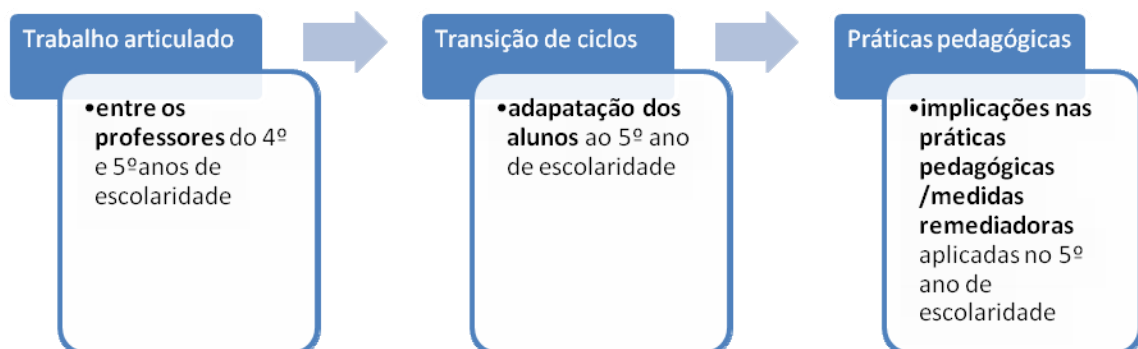
Este questionário integra um projecto de investigação, no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade de Observação e Análise da Relação Educativa, sobre a influência do desenvolvimento de um trabalho articulado entre professores do 4º e 5ºanos de escolaridade, no processo de transição dos alunos entre esses ciclos.

Com este questionário pretende-se validar o modelo explicativo teórico, elaborado no âmbito deste estudo.

As suas respostas são muito importantes e significativas para o referido estudo. Pelo que, solicita-se que reflecta e responda de acordo com a sua realidade e prática profissional.

As respostas são **anónimas** e **confidenciais**.

Modelo Explicativo Teórico



QUESTÕES

1 – No que concerne à adequação do questionário ao modelo apresentado no esquema anterior, mencione a sua opinião acerca:

1.1. Da forma como as questões estão formuladas.

1.2.- Da adequação das questões apresentadas no questionário à realidade a medir.

1.3.- De outras possíveis questões a acrescentar.

1.4.- Da clareza, extensão e linguagem utilizada no questionário.

1.5.- Da adequação científica do instrumento.

Grata pela sua disponibilidade e colaboração.

Anexo 4

Guião de entrevista 1 – Presidente do Conselho Pedagógico

Guião da Entrevista ao Presidente do Conselho Pedagógico do Agrupamento

GUIÃO DA ENTREVISTA: ARTICULAÇÃO ENTRE CICLOS

Tema: A Transição entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico – Um Contributo para o Estudo de um Problema num Agrupamento de Escolas do Litoral Alentejano

DIMENSÕES	QUESTÕES	OBJECTIVOS
Introdução	<p>Informar o entrevistado acerca dos objectivos da investigação;</p> <p>Solicitar a sua colaboração;</p> <p>Realçar a importância da sua colaboração no desenvolvimento da investigação;</p> <p>Assegurar o anonimato das suas declarações.</p>	
Identificação: pessoal/profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua área de docência? • Qual o tempo de serviço docente? • Qual o cargo que desempenha? • Há quanto tempo desempenha esse cargo? 	<p>Conhecer o tempo de serviço que o docente tem, nomeadamente o tempo no desempenho de cargos pedagógicos.</p>
Articulação entre 1º e 2º ciclo.	<ul style="list-style-type: none"> • Em sua opinião qual a importância que a articulação tem, na transição dos alunos do 1º para o 2º ciclo? • A que níveis essa articulação deve incidir? • Neste Agrupamento existe uma articulação efectiva entre o 1º e 2º Ciclos? 	<p>Conhecer a importância que o entrevistado atribui à articulação entre ciclos.</p> <p>Saber se existe articulação entre ciclos e quais as suas áreas de incidência.</p>
Aspecto organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • De que modo o Agrupamento se organiza para a promoção de um trabalho articulado entre estes dois ciclos de ensino? • Como é que o Conselho Pedagógico monitoriza o cumprimento de um trabalho articulado entre estes ciclos? • Realizam-se entre os diferentes departamentos, momentos formais para reflexão e planificação de um trabalho articulado entre o 1º e 2º ciclo? • Há nas reuniões de Conselho Pedagógico momentos de reflexão sobre a forma como a articulação entre ciclos está a processar-se? • O resultado dessa reflexão é transmitido ao Conselho Executivo? De que forma? • Refira alguns aspectos que funcionem como facilitadores à existência da articulação, neste Agrupamento? • Refira alguns aspectos que funcionem como entraves à existência da articulação, neste Agrupamento? • No P.E.A. está implícita de uma forma muito clara a importância da articulação e sua implementação. Em que medida é que isto promove uma prática articulatória entre o 1º e o 2º ciclos? 	<p>Colher do entrevistado informação acerca do modo como o Agrupamento se organiza para a promoção de um trabalho articulado entre o 1º e o 2º Ciclos.</p>

A Transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico

Aspecto funcional	<ul style="list-style-type: none"> • A necessidade sentida pelos professores, em articular, é manifesta? • Os professores do 1º e 2º ciclos reúnem para a elaboração do P.A.A.? • Quais os departamentos do 2º ciclos que realizam articulação com o 1º ciclos? • Quais as escolas do 1º ciclo que mais articulam com o 2º ciclo? • A articulação realiza-se em que momentos? • Considera que os comportamentos manifestados pelos alunos que ingressam no 5º ano, podem ser trabalhados num processo de articulação? • Quais são esses comportamentos? • Em que medida isso beneficiaria o aluno? 	<p>Colher informação acerca da organização dos dois níveis de ensino, no processo de articulação.</p> <p>Conhecer a opinião do entrevistado acerca dos benefícios da articulação na adaptação dos alunos ao 2º ciclo.</p>
Modelo de organização alternativo	<ul style="list-style-type: none"> • Em sua opinião, o que poderia alterar no arranjo organizacional do Agrupamento, para promover uma articulação entre o 1º e o 2º ciclos, de forma eficaz? 	<p>Proporcionar ao entrevistado que reflecta acerca de possíveis alterações organizativas, que beneficiem que beneficiem o processo de articulação.</p>
Enquadramento legislativo	<ul style="list-style-type: none"> • A legislação em vigor, para a implementação de articulação entre ciclos é, em sua opinião, suficiente para que a mesma funcione na prática? • O que manteria ou acrescentaria ao quadro legislativo actual, para uma melhor adaptação à realidade das escolas, nesta área da articulação curricular? 	<p>Fomentar a reflexão sobre os documentos que legislam a articulação entre ciclos de ensino.</p>

Anexo 5

Guião de entrevista 2 – Presidente do Conselho Executivo

Guião da Entrevista ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento

GUIÃO DA ENTREVISTA: ARTICULAÇÃO ENTRE CICLOS		
Tema: A Transição entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico – Um Contributo para o Estudo de um Problema num Agrupamento de Escolas do Litoral Alentejano		
DIMENSÕES	QUESTÕES	OBJECTIVOS
Introdução	<p>Informar o entrevistado acerca dos objectivos da investigação;</p> <p>Solicitar a sua colaboração;</p> <p>Realçar a importância da sua colaboração no desenvolvimento da investigação;</p> <p>Assegurar o anonimato das suas declarações.</p>	
Identificação: pessoal/profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua área de docência? • Qual o tempo de serviço docente? • Qual o cargo que desempenha? • Há quanto tempo desempenha esse cargo? 	<p>Conhecer o tempo de serviço que o docente tem, nomeadamente o tempo no desempenho de cargos pedagógicos.</p>
Articulação entre 1º e 2º ciclo.	<ul style="list-style-type: none"> • Em sua opinião qual a importância que a articulação tem, na transição dos alunos do 1º para o 2º ciclo? • A que níveis essa articulação deve incidir? • Neste Agrupamento existe uma articulação efectiva entre o 1º e 2º Ciclos? 	<p>Conhecer a importância que o entrevistado atribui à articulação entre ciclos.</p> <p>Saber se existe articulação entre ciclos e quais as suas áreas de incidência.</p>
Aspecto organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • De que modo o Agrupamento se organiza para a promoção de um trabalho articulado entre estes dois ciclos de ensino? • Como é que o Conselho Pedagógico monitoriza o cumprimento de um trabalho articulado entre estes ciclos? • Realizam-se entre os diferentes departamentos, momentos formais para reflexão e planificação de um trabalho articulado entre o 1º e 2º ciclo? • Os professores fazem chegar ao órgão de gestão a sua opinião acerca da forma como o processo de articulação está a decorrer? Por iniciativa própria ou por solicitação deste órgão? • Refira alguns aspectos que funcionem como facilitadores à existência da articulação, neste Agrupamento? • Refira alguns aspectos que funcionem como entraves à existência da articulação, neste Agrupamento? • No P.E.A. está implícita de uma forma muito clara a importância da articulação e sua implementação. Em que medida é que isto promove uma prática articulatória entre o 1º e o 2º ciclos? 	<p>Colher do entrevistado informação acerca do modo como o Agrupamento se organiza para a promoção de um trabalho articulado entre o 1º e o 2º Ciclos.</p>

A Transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico

Aspecto funcional	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores do 1º e 2º ciclos reúnem para a elaboração do P.A.A.? • Quais os departamentos do 2º ciclos que realizam articulação com o 1º? • Quais as escolas do 1º ciclo que mais articulam com o 2º ciclo? • A articulação realiza-se em que momentos? • Considera que os comportamentos manifestados pelos alunos que ingressam no 5º ano, podem ser trabalhados num processo de articulação? • Quais são esses comportamentos? • Em que medida isso beneficiaria o aluno? 	<p>Colher informação acerca da organização dos dois níveis de ensino, no processo de articulação.</p> <p>Conhecer a opinião do entrevistado acerca dos benefícios da articulação na adaptação dos alunos ao 2º ciclo.</p>
Modelo de organização alternativo	<ul style="list-style-type: none"> • Em sua opinião, o que poderia alterar no arranjo organizacional do Agrupamento, para promover uma articulação entre o 1º e o 2º ciclos, de forma eficaz? 	<p>Proporcionar ao entrevistado que reflecta acerca de possíveis alterações organizativas, que beneficiem que beneficiem o processo de articulação.</p>
Enquadramento legislativo	<ul style="list-style-type: none"> • A legislação em vigor, para a implementação de articulação entre ciclos é, em sua opinião, suficiente para que a mesma funcione na prática? • O que manteria ou acrescentaria ao quadro legislativo actual, para uma melhor adaptação à realidade das escolas, nesta área da articulação curricular? 	<p>Fomentar a reflexão sobre os documentos que legislam a articulação entre ciclos de ensino.</p>

Anexo 6

Guião de entrevista 3 – Coordenador de Departamento do 1º Ciclo

Guião da Entrevista ao Presidente do Conselho de Docentes do 1º ciclo

GUIÃO DA ENTREVISTA: ARTICULAÇÃO ENTRE CICLOS

Tema: A Transição entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico – Um Contributo para o Estudo de um Problema num Agrupamento de Escolas do Litoral Alentejano

DIMENSÕES	QUESTÕES	OBJECTIVOS
Introdução	Informar o entrevistado acerca dos objectivos da investigação; Solicitar a sua colaboração; Realçar a importância da sua colaboração no desenvolvimento da investigação; Assegurar o anonimato das suas declarações.	
Identificação: pessoal/profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua área de docência? • Qual o tempo de serviço docente? • Qual o cargo que desempenha? • Há quanto tempo desempenha esse cargo? 	Conhecer o tempo de serviço que o docente tem, nomeadamente o tempo no desempenho de cargos pedagógicos.
Articulação entre 1º e 2º ciclo.	<ul style="list-style-type: none"> • Em sua opinião qual a importância que a articulação tem, na transição dos alunos do 1º para o 2º ciclo? • A que níveis essa articulação deve incidir? • Neste Agrupamento existe uma articulação efectiva entre o 1º e 2º Ciclos? 	Conhecer a importância que o entrevistado atribui à articulação entre ciclos. Saber se existe articulação entre ciclos e quais as suas áreas de incidência.
Aspecto organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • De que modo o Agrupamento se organiza para a promoção de um trabalho articulado entre estes dois ciclos de ensino? • Realizam-se entre o 1º ciclo e os departamentos do 2º ciclo, momentos formais para reflexão e planificação de um trabalho articulado entre esses níveis de ensino? • Os professores fazem chegar ao órgão de gestão a sua opinião acerca da forma como o processo de articulação está a decorrer? Por iniciativa própria ou por solicitação deste órgão? • Refira alguns aspectos que funcionem como facilitadores à existência da articulação entre o 1º e 2º Ciclos, neste Agrupamento? • Refira alguns aspectos que funcionem como entraves à existência da articulação entre o 1º e 2º Ciclos, neste Agrupamento? • No P.E.A. está implícita de uma forma muito clara a importância da articulação e sua implementação. Em que medida é que estes dois ciclos de ensino se organizam para responder adequadamente às exigências desse documento? • Considera que existe uma sequencialidade entre os conteúdos programáticos destes dois níveis de ensino, permitindo uma articulação eficaz? • Quais são as áreas em que é mais fácil efectuar uma articulação curricular? Porquê? 	Colher do entrevistado informação acerca do modo como o Agrupamento se organiza para a promoção de um trabalho articulado entre o 1º e o 2º Ciclos. Saber de que modo o 1º ciclo se organiza para desenvolver um trabalho articulado com o 2º ciclo. Conhecer a opinião do entrevistado acerca da sequência de conteúdos.

A Transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico

Aspecto funcional	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores do 1º e 2º ciclos reúnem para a elaboração do P.A.A.? • Quais os departamentos do 2º ciclos que realizam articulação com o 1º? • Quais as escolas do 1º ciclo que mais articulam com o 2º ciclo? • A articulação realiza-se em que momentos? • Com que periodicidade se deve efectuar as reuniões de articulação entre os professores? • O que se deve debater nessas reuniões? • Considera que os comportamentos manifestados pelos alunos que ingressam no 5º ano, podem ser trabalhados num processo de articulação? • Quais são esses comportamentos? • Em que medida isso beneficiaria o aluno? • Os professores do 1º ciclo têm conhecimento dos resultados da avaliação que os alunos do 5º ano são sujeitos, desde que ingressam no 2º ciclo? • Com as AEC's houve um aprofundamento, logo no 1º ciclo, de algumas áreas do 2º ciclo, nomeadamente educação física, expressão musical e língua estrangeira. Verifica-se uma melhor adaptabilidade das competências dos alunos às exigências do 2º ciclo? • Que articulação existe entre os professores que leccionam as AEC's e os professores do 1º e 2º Ciclos? 	<p>Colher informação acerca da organização dos dois níveis de ensino, no processo de articulação.</p> <p>Conhecer a opinião do entrevistado acerca dos benefícios da articulação na adaptação dos alunos ao 2º ciclo.</p> <p>Conhecer o grau de conhecimento dos professores do 1º ciclo em relação às avaliações atribuídas pelos professores do 2º ciclo aos seus alunos do 4º ano.</p> <p>Compreender de que modo é que as AEC's funcionam como uma mais-valia ao desenvolvimento de competências nos alunos facilitando a sua adaptação ao 2º ciclo.</p>
Modelo de organização alternativo	<ul style="list-style-type: none"> • Em sua opinião, o que poderia alterar no arranjo organizacional do Agrupamento, para promover uma articulação entre o 1º e o 2º ciclos, de forma eficaz? 	<p>Proporcionar ao entrevistado que reflecta acerca de possíveis alterações organizativas, que beneficiem que beneficiem o processo de articulação.</p>
Enquadramento legislativo	<ul style="list-style-type: none"> • A legislação em vigor, para a implementação de articulação entre ciclos é, em sua opinião, suficiente para que a mesma funcione na prática? 	<p>Fomentar a reflexão sobre os documentos que legislam a articulação entre ciclos de ensino.</p>

Anexo 7

Guião de entrevista 4 – Coordenadores de Departamento do 2º Ciclo

Guião da Entrevista aos Coordenadores de Departamentos do 2º ciclo

GUIÃO DA ENTREVISTA: ARTICULAÇÃO ENTRE CICLOS

Tema: A Transição entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico – Um Contributo para o Estudo de um Problema num Agrupamento de Escolas do Litoral Alentejano

DIMENSÕES	QUESTÕES	OBJECTIVOS
Introdução	Informar os entrevistados acerca dos objectivos da investigação; Solicitar a sua colaboração; Realçar a importância da sua colaboração no desenvolvimento da investigação; Assegurar o anonimato das suas declarações.	
Identificação: pessoal/profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua área de docência? • Qual o tempo de serviço docente? • Qual o cargo que desempenha? • Há quanto tempo desempenha esse cargo? 	Conhecer o tempo de serviço que o docente tem, nomeadamente o tempo no desempenho de cargos pedagógicos.
Articulação entre 1º e 2º ciclo.	<ul style="list-style-type: none"> • Em sua opinião qual a importância que a articulação tem, na transição dos alunos do 1º para o 2º ciclo? • A que níveis essa articulação deve incidir? • Neste Agrupamento existe uma articulação efectiva entre o 1º e 2º Ciclos? 	Conhecer a importância que o entrevistado atribui à articulação entre ciclos. Saber se existe articulação entre ciclos e quais as suas áreas de incidência.
Aspecto organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • De que modo o Agrupamento se organiza para a promoção de um trabalho articulado entre estes dois ciclos de ensino? • Realizam-se entre o 1º ciclo e o seu departamento, momentos formais para reflexão e planificação de um trabalho articulado entre esses níveis de ensino? • Os professores fazem chegar ao órgão de gestão a sua opinião acerca da forma como o processo de articulação está a decorrer? Por iniciativa própria ou por solicitação deste órgão? • Refira alguns aspectos que funcionem como facilitadores à existência da articulação entre o 1º e 2º Ciclos, neste Agrupamento? • Refira alguns aspectos que funcionem como entraves à existência da articulação entre o 1º e 2º Ciclos, neste Agrupamento? • No P.E.A. está implícita de uma forma muito clara a importância da articulação e sua implementação. Em que medida é que estes dois ciclos de ensino se organizam para responder adequadamente às exigências desse documento? • Considera que existe uma sequencialidade entre os conteúdos programáticos destes dois níveis de ensino, permitindo uma articulação eficaz? • Quais são as áreas em que é mais fácil efectuar uma articulação curricular? Porquê? 	Colher do entrevistado informação acerca do modo como o Agrupamento se organiza para a promoção de um trabalho articulado entre o 1º e o 2º Ciclos. Saber de que modo o 2º ciclo se organiza para desenvolver um trabalho articulado com o 1º ciclo. Conhecer a opinião do entrevistado acerca da sequência de conteúdos.

A Transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico

Aspecto funcional	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores do 1º e 2º ciclos reúnem para a elaboração do P.A.A.? • Quais as escolas do 1º ciclo que mais articulam com o 2º ciclo? • A articulação realiza-se em que momentos? • Com que periodicidade se deve efectuar as reuniões de articulação entre os professores? • O que se deve debater nessas reuniões? • Considera que os comportamentos manifestados pelos alunos que ingressam no 5º ano, podem ser trabalhados num processo de articulação? • Quais são esses comportamentos? • Em que medida isso beneficiaria o aluno? • Que trabalho fazem os professores do 2º ciclo, quando constatarem que os alunos não apresentam as competências exigidas no 5º ano? • Em que medida isso dificulta o desenrolar das actividades? • Com as AEC's houve um aprofundamento, logo no 1º ciclo, de algumas áreas do 2º ciclo, nomeadamente educação física, expressão musical e língua estrangeira. Verifica-se uma melhor adaptabilidade das competências dos alunos às exigências do 2º ciclo? • Que articulação existe entre os professores que leccionam as AEC's e os professores do 1º e 2º Ciclos? 	<p>Colher informação acerca da organização dos dois níveis de ensino, no processo de articulação.</p> <p>Conhecer a opinião do entrevistado acerca dos benefícios da articulação na adaptação dos alunos ao 2º ciclo.</p> <p>Saber o que é feito a nível do 2º ciclo, para colmatar a falta de competências apresentadas pelos alunos, no início do 5º ano.</p> <p>Compreender de que modo é que as AEC's funcionam como uma mais-valia ao desenvolvimento de competências nos alunos facilitando a sua adaptação ao 2º ciclo.</p>
Modelo de organização alternativo	<ul style="list-style-type: none"> • Em sua opinião, o que poderia alterar no arranjo organizacional do Agrupamento, para promover uma articulação entre o 1º e o 2º ciclos, de forma eficaz? 	<p>Proporcionar ao entrevistado que reflecta acerca de possíveis alterações organizativas, que beneficiem que beneficiem o processo de articulação.</p>
Enquadramento legislativo	<ul style="list-style-type: none"> • A legislação em vigor, para a implementação de articulação entre ciclos é, em sua opinião, suficiente para que a mesma funcione na prática? 	<p>Fomentar a reflexão sobre os documentos que legislam a articulação entre ciclos de ensino.</p>

Anexo 8

Grelha de Análise de Conteúdo às Entrevistas

C a t e g o r i a s	Sub c a t e g o r i a s	Indicadores (Unidades de Significado)	Excertos						
			S.1.	S.2.	S.3.	S.4.	S.5.	S.6.	S.7.
1 – Articulação entre o 1º e o 2º ciclo	1.1. Grau de importância	1.1.1. Importante	É importante. Num grau de importância de 1 a 5, dou-lhe 5.(...)		(...) É de toda a importância que haja essa articulação entre ciclos. (...)		É muito, muito importante. (...)	(...) é enorme, não sei o adjectivo mas é muito importante.	
		1.1.2. Determinante		Determinante para o sucesso do aluno.					
		1.1.3. Qualificada				Acho que tinha toda a lógica ser feita se se fizesse como deve de ser. (...)	(...) Eu considero importante a articulação, bem feita, não é uma articulação para mostrar trabalho para a parede. (...) (...) Articulação sim mas com proveito.		
		1.1.4. Fundamental			(...) É fundamental que haja essa articulação.				É fundamental, é fundamental que seja feita a integração dos alunos que chegam ao 2º ciclo

1 – Articulação entre o 1º e o 2º ciclo	1.2. Continuidade educativa	1.2.1. Mudança	(...) É uma mudança extremamente importante na vida dos miúdos, mesmo que eles pertençam ao mesmo Agrupamento, há sempre uma grande mudança.						
		1.2.2. Factor de sucesso		(...) É fundamental a área das expressões para o sucesso educativo das crianças e determinante no percurso escolar delas.					
		1.2.3. Verticalidade		(...) Se, mesmo antes de haver esta orgânica de agrupamentos, se já se sentia essa necessidade agora mais ainda, estando os vários ciclos integrados numa mesma orgânica e portanto aí a importância, é fundamental que haja essa articulação. (...)				(...) para que haja, à saída dos alunos do 1º ciclo, uma proximidade ao perfil de entrada no 2º e ao entrar no 2º ciclo um conhecimento por parte dos professores dos alunos.	

1 – Articulação entre o 1º e o 2º ciclo	1.2. Continuidade educativa	1.2.4. Continuidade pedagógica				(...) Julgo que é fundamental um conhecimento base daquilo que os miúdos aprenderam no 1º ciclo, para nós darmos continuidade no segundo.	(...) quem diz entre o 1º e o 2º diz entra o pré e o 1º ciclo (...), é realmente haver um trabalho, olhe este menino na pré tinha este desenvolvimento é um miúdo que vai precisar de uma determinada atenção na primeira semana de aulas, porque é um miúdo tímido que até tem capacidades mas se inibe, olhe este miúdo é um miúdo perfeitamente..., podes pô-lo a trabalhar logo desde o principio que ele até ajuda os outros.	(...) quais foram as competências que eles adquiriram com maior consistência e as áreas onde há mais falhas, para depois começar a continuar o trabalho dentro de um conceito de Agrupamento.	
		1.2.5. Relação educativa				Julgo que é fundamental um conhecimento base daquilo que os miúdos passaram no 1º ciclo.		(...) Pode não ser de todos individualmente mas pelo menos os grupos e perceber que experiências que eles passaram (...)	

1 – Articulação entre o 1º e o 2º ciclo	1.2. Continuidade educativa	1.2.6. Incremento das competências profissionais						(...) Eu tenho a impressão que tem a ver com a disponibilidade que as pessoas têm para a escola, o seu sentido ético e profissional (...)	(...) que haja esse trabalho a nível dos professores, que acompanhem a transição dos alunos para o 2º ciclo.
	1.3. Formalização da articulação	1.3.1. Passagem de informação					(...) devia ser feita uma reunião só com o professor do 1º ciclo e o Director dessa turma(..) passa mais informação se for só uma pessoa. (...)		

1 – Articulação entre o 1º e o 2º ciclo	1.3. Formalização da articulação	1.3.2. Constituição de turmas					(...) gera polémica, nesta gera polémica, naquela gera polémica, estes são miúdos autónomos. Portanto, uma característica de cada miúdo para que não se concentre só numa turma (...) acho que deve estar equilibrada em termos etários, sexos e em termos de aprendizagens (...) (...) na constituição de turmas(...)		
		1.4. Incidência da articulação	1.4.2. Currículo formal		A nível do currículo formal (...) das disciplinas nucleares(...)				(...) conteúdos trabalhados, das competências adquiridas (...)
	1.4.3. Currículo informal			A nível do currículo informal (...) disciplinas que podem ser consideradas não nucleares (...)				(...) a questão das atitudes e os comportamentos também (...)	
	1.4.4. Sequencialidade de programas				Fundamentalmente na sequencialidade dos programas (...)				

1 – Articulação entre o 1º e o 2º ciclo	1.4. Incidência da articulação	1.4.5. Interdisciplinaridade				(...) Na leitura, na interpretação no cálculo mental e escrito.			
		1.4.6. Articulação vertical		(...) não temos a noção que nós somos apenas um patamar dessa continuidade e o bloco, que eu penso, ao longo da aprendizagem do aluno, devia ser considerado do pré-escolar até ao máximo de escolaridade que ele faça, deve ser um contínuo.	(...) tentar identificar as áreas dentro dos programas, quais as áreas mais problemáticas de forma a definir um o plano de acção que seja também depois continuo ao longo dos ciclos	(...) entre os ciclos consecutivos entre o pré-escolar e o 1º ciclo, entre o 1º ciclo e o 2º ciclo, 2º 3º e por ai a fora (...)			
		1.4.7. Percepção da organização dos ciclos					(...) uma forma dos professores do 1º ciclo perceberem a organização que há no 2º e vice-versa (...) A nível pedagógico e também a nível administrativo (...)		

1 – Articulação entre o 1º e o 2º ciclo	1.5. Efectividade da articulação no Agrupamento	1.5.1. Existência						
		1.5.2. Ausência	Acho que não.			Acho que não.		
		1.5.3. Indefinição de opinião		Não, não existe, existem contactos esporádicos (...)	Efectiva julgo que não, julgo que não em termos, vamos lá, formais. Há essa preocupação, há alguma sensibilidade e necessidade de se fazer a articulação (...)		Existe a tal articulação, a tal reunião como eu já disse no princípio. (...)	(...)não, não há efectiva, estamos a caminhar(...)

2 – Aspecto Organizacional	2.1. Práticas de articulação	2.1.1. Reuniões Periódicas	(...)as colegas do 1º ciclo e nós do 2º ciclo conheçamos o trabalho umas das outras e no início do ano, no início do ano lectivo, em Setembro, as colegas do 1º ciclo estão nos primeiros Conselhos de Turma onde são dadas aquelas indicações(...)		(...) os professores do 1º ciclo, portanto, que tem alunos que transitam para o 2º, participam numa reunião do conselho de turma do 2º ciclo (...) faz assim um resumo da turma (...) faz assim uma apresentação do, ou de casos assim muito específicos, problemáticos mas portanto, não passa muito disso. (...) Vem cá, portanto, para definir mais ou menos o quadro daquilo que nós iremos receber. (...)	(...) no início do ano lectivo as professoras do 4º ano, na primeira reunião que há aqui com o Conselho de Turma dos 5º anos. Vêm falar na generalidade dos seus alunos. Os que transitaram. É assim os miúdos são nos apresentados em forma de nomes que nós não relacionamos com coisa nenhuma, porque não os conhecemos (...)		(...) as professoras dos alunos que entram cá no 5º ano vêem fazer a apresentação dos alunos na primeira reunião que há do 2º ciclo, do Conselho de Turma (...)	
----------------------------	------------------------------	----------------------------	---	--	--	--	--	---	--

		2.1.2. Conversas informais		(...) É apenas uma conversa ocasional no princípio do ano, que é muito vaga (...) não há uma ficha, era uma ficha técnica, onde houvesse nessa turma com estes alunos identifiquem essas potencialidades esses problemas, usei este recurso e insiste nesta metodologia.					
--	--	----------------------------	--	--	--	--	--	--	--

2 – Aspecto Organizacional	2.2. Visão de Agrupamento	2.2.1. Ausência de práticas articulatórias.	(...) muito sinceramente as pessoas do 1º ciclo estiveram sempre muito viradas para elas próprias (...)	(...) nós funcionamos por compartimentos estanques e é sempre o último que retrospectivamente aponta para trás os defeitos, nunca temos a noção que não fizemos bem uma articulação (...) inibição das pessoas contactarem porque parece que vamos sempre investigar algo a que não devíamos ter acesso, porque é propriedade privada, a minha horta, não é? e este tipo de contacto não é para pesquisar nada do que se está a fazer, é apenas o elo de ligação entre a corrente (...)					
----------------------------	---------------------------	---	---	---	--	--	--	--	--

2 – Aspecto Organizacional	2.2. Visão de Agrupamento	2.2.2. Imposição do modelo organizativo de Agrupamento	(...) o agrupamento existe há uns 8, 9 anos, foi imposto. (...)					(...) a pouco e pouco, a ser aplicadas ao 1º ciclo, dentro da ideia da cultura de Agrupamento, hoje em dia parece-me que já não há aversão, pelo menos no dia-a-dia, em certos pormenores, se calhar nota-se, mas não há aversão a esta questão do Agrupamento, então tenta-se fazer tudo que apanhe desde o 1º ao 9º ano (...)	
----------------------------	---------------------------	--	---	--	--	--	--	---	--

2 – Aspecto Organizacional	2.3. Sequencialidade Educativa	2.3.1. Alunos	<p>(...) no final do ano, aí para Maio ou Junho, já assim no final os miúdos vinham aos pares assistir uma manhã ou uma tarde às aulas dos outros. (...)</p>	<p>(...) apresentar também sugestões de trabalho que podem ter continuidade, é um conforto para os alunos não sentem que há um abismo na linguagem, na maneira de se relacionar com os alunos, na maneira de otimizar as suas potencialidades. (...) têm que ser tratados a nível pessoal, a nível da afectividade, a cultura dos afectos está completamente posta à margem como se fosse uma vergonha e um sentimento reservado à intimidade, não, vivemos em grupo em sociedade, cada vez os afectos são mais importante para nós nos sentirmos pessoas e para crescermos.</p>					
----------------------------	--------------------------------	---------------	--	--	--	--	--	--	--

2 – Aspecto Organizacional	2.3. Sequencialidade Educativa	2.3.2. Professores	<p>(...) se me dissessem olha para o ano vais ter os miúdos de uma determinada escola do 1º ciclo, se calhar eu já fazia um esforço para que depois associasse, como tu estás a dizer, um nome à pessoa, mas eu não sei Teresa, eu não sei, não faço ideia. (...)</p>	<p>(...) mas não existe uma ficha técnica informativa, até pode ser anónima, mas que incida sobre os principais problemas identificados pelo professor que deve ter uma continuidade ao longo do ciclo e podem ser determinantes para a nossa relação pedagógica e principalmente para a relação pessoal com eles. (...) que podem vir em bloco, não precisam de vir individualmente são apenas orientações e directrizes para os professores. (...) nessa turma com estes alunos identifiquem essas potencialidades esses problemas, usei este recurso e insiste nesta metodologia. (...)</p>			<p>(...) era uma dificuldade que eu tinha que resolvia falando com a colega educadora (...)</p>		
----------------------------	--------------------------------	--------------------	---	--	--	--	---	--	--

2 – Aspecto Organizacional	2.4. Percepção face à articulação existente	2.4.1. Necessidade de reequacionar o processo			(...) no meu entender acho que é um aspecto que o agrupamento vai ter de se calhar, de reequacionar e repensar a forma mais adequada de fazer esta articulação porque só assim é pouco.				
----------------------------	---	---	--	--	---	--	--	--	--

2 – Aspecto Organizacional	2.5. Desempenho dos Órgãos de Gestão Intermédia	2.5.1. Integração de professores de diferentes níveis de ensino	(...) mas as colegas do 1º ciclo confessam que não conseguem elas próprias motivar e trabalhar com o Conselho de Docentes, elas próprias reconhecem que é muito difícil. (...)			(...) Fala-se esporadicamente no Conselho Pedagógico que é necessário fazer há sempre necessidade e principalmente nos momentos em que estamos a falar de avaliação damos sugestões, damos pistas mas depois as coisas não passam daí.	(...) porque nos mexemos mais nesse seio pré 1º ciclo do que 1º ciclo o 2º ciclo (...) Porque eles têm um bocado de dificuldade, para eles lá de cima do 2º ciclo é descer de nível (...)	Há. Há, há porque há preocupações (...) e ao termos ouvido todas as áreas, todos os níveis de ensino, os pais, o pessoal não docente e por aí a fora, houve uma série de pistas que ali se levantaram e o facto de nós estarmos lá no grupo de trabalho do projecto e sermos de níveis diferentes de ensino, fez criar experiências que agora estão, estão a permitir que as pessoas que lá estavam, também estão no Pedagógico e que levam essa discussão. (...)	
----------------------------	---	---	--	--	--	--	---	---	--

2 – Aspecto Organizacional	2.5. Desempenho dos Órgãos de Gestão Intermédia	2.5.2. Processos de articulação		<p>(...) foi até proposto para que os professores do 1º tivessem um pouco a noção daquilo que nós fazemos no 2º ciclo e daquilo que também são algumas queixas nossas, não é, temos sempre tendência para apontar para trás, foi apontado que viessem visitar-nos que viessem assistir a algumas aulas e este convite parte para haver um à vontade mais efectivo em vez de sermos nós irmos ver o que se faz para trás, eles vêm ver? (...)</p>	<p>(...) que já chegamos a fazer junto das turmas do 3º e 4º anos das várias escolas do agrupamento do 1º ciclo e a formação aos professores sobre determinadas áreas relacionadas com a ed. Física, mas aquilo que nós vemos é que depois o feedback é praticamente nulo, digamos as sementes digamos assim que tentamos lançar para o 1º ciclo depois que se desenvolvam apercebemo-nos que depois não há um seguimento nem uma sequencialidade. (...)</p>		<p>(...) no Pedagógico ficou um convite aos professores do 1º ciclo que é, virem cá, assistir às nossas aulas do 2º ciclo, e verem o que é que nós pretendemos que seja a postura de um aluno na sala de aula (...)</p>		
----------------------------	---	---------------------------------	--	--	--	--	---	--	--

2 – Aspecto Organizacional	2.5. Desempenho dos Órgãos de Gestão Intermédia	2.5.3. Cultura de partilha	<p>(...) Cada vez que tu depois tentas abordar uma colega do 1º ciclo para tratar disso eu sinto que ela escorrega. Não lhe apetece, não interessa, passou (...) eu também não vou forçar e às vezes o que parece é que a gente está a forçar um bocadinho e chega a uma altura que não vale a pena, não vale a pena. (...)</p>	<p>(...) Durante muito tempo estivemos por conta e risco, esta cultura de partilha não se vai adquirir de um momento para o outro vai-se quando nós deslocarmos o sujeito que está a ser observado para os alunos, em vez de nós pensarmos o que é que vem a fazer, não, ninguém vai colher da pessoa o que quer que seja, vai-se é tentar partilhar aquilo que a pessoa dá em termos de conduta de comportamentos, de aferição de atitudes e de metodologias, essencialmente é isso.</p>					
----------------------------	---	----------------------------	---	---	--	--	--	--	--

2 – Aspecto Organizacional	2.5. Desempenho dos Órgãos de Gestão Intermédia	2.5.4. Criação de momentos/espacos de articulação de	Não. Que eu me lembre não. (...)	Não, nada. (...)	Não. (...) Já tem havido principalmente, a nível da ed. Física já tem havido esse trabalho mas sempre por proposta do departamento de ed. Física ou da área da ed. Física. (...)	Não, pelo menos este ano não. E o ano passado acho, eu não tinha matemática, sei que foi feito o ano passado, com a Matemática, mas foi uma reunião. (...)	Começámos a fazer as tais reuniões do princípio do ano (...) andamos muitas vezes a reunirmo-nos com coisas supérfluas e depois o essencial que às vezes que interesse já não estamos disponíveis (...) O momento formal existe mas acaba por não se reflectir. (...)	Não, parece-me que não. (...)	(...) Departamentos não, só no âmbito das AEC's, que reúnem os colegas do 1º ciclo com os Departamentos de Línguas e das Expressões. (...) Também estão presentes (professores das AEC's), nomeadamente na questão das planificações e na questão da avaliação, também estão presentes.
----------------------------	---	--	----------------------------------	------------------	--	--	---	-------------------------------	---

2 – Aspecto Organizacional	2.6. Promoção de um trabalho cooperado	2.6.1. Reuniões entre ciclos						<p>(...) começou a haver reuniões no início do ano e no final de cada período dos diferentes Departamentos com os professores, eu creio que é só do 4º ano do 1º ciclo, não tenho a certeza se são todos se são só os do 4º ano. Sei que há reunião do grupo de Inglês com os professores das AEC's e dos professores titulares de turma do 1º ciclo, acontece também com a Matemática, acontece também com as a nível da Educação Visual e Tecnológica com a nível Educação Física, e creio que também terá acontecido com a Língua Portuguesa mas aí não estou tão seguro(...)</p>	<p>(...) nós facilitamos e promovemos as reuniões do 1º ciclo com o 2º ciclo, nomeadamente, dos professores do 4º ano com os professores do 5º ano. Há também algumas reuniões no âmbito do Plano da Matemática dos professores do 1º ciclo com os professores do 2º ciclo e nos últimos tempos, pelo facto de existirem AEC's no 1º ciclo, há também reuniões das Artes, portanto do Departamento de Expressões e de Línguas Estrangeiras com os colegas do 1º ciclo. (...)</p>
----------------------------	--	------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

2 – Aspecto Organizacional	2.6. Promoção de um trabalho cooperado	2.6.2. Uniformização/Divulgação de documentos estruturantes						<p>Temos tentado fazer uma estruturação semelhante dos documentos que vão para os encarregados de educação e dos momentos em que... em que há avaliações, portanto, para bater tudo certo os documentos são semelhantes, os guiões são semelhantes, portanto as estratégias que se fazem aqui para o 2º e 3º ciclo (...), tal como o guião, tal como os avisos aos encarregados de educação, tal como a ficha de informação das notas, foi fazer uma pauta, que não é publicitada (...)</p>	
----------------------------	--	---	--	--	--	--	--	---	--

2 – Aspecto Organizacional	2.7. Circulação da informação	2.7.1. Formas formais	(...) no Pedagógico fala-se muito em articulação, e este ano então tem havido imensas sugestões (...)		Eu julgo que sim, eu julgo que sim que tem esse conhecimento ou da sua ausência ou então desta forma ainda muito pouco, vamos lá, sumarenta de articulação. (...) Sim, vai incluída nas actas do Departamento ou em actas das reuniões específicas de articulação.	Também não. Fala-se esporadicamente no Conselho Pedagógico (...)	Só através do Conselho de Docentes (...) mas também não há, nós próprias também não fazemos grande reflexão disso (...) é que nós às vezes até fazemos engraçadas e nem sequer registamos em acta e o que às vezes interessa são actas	É. É transmitido, porque a Presidente do Conselho Executivo está lá e ela preocupa-se também com estas coisas (...)	
		2.7.2. Formas informais		(...) Via indirecta, não é um propósito, não é uma aposta, ainda não é. Eu penso que para o ano nós poderíamos fazer já um trabalho mais sério, até agora não.					

2 – Aspecto Organizacional	2.7. Circulação da informação	2.7.3. Percepção sobre a circulação de informação		Esta articulação não existe efectivamente, não é? (...) Que a articulação não viesse via administrativa mas que fosse um processo sentido por necessidade (...)						Não, não, não.
	2.8. Monitorização por parte do C.P. do processo de articulação.	2.8.1. Realização de reuniões							(...) já tivemos uma reunião que foi produtiva, brevemente vamos ter outra e depois teremos outra e isso vai ser feito (...)	O Conselho Pedagógico tem conhecimento das reuniões e daquilo que é discutido nas reuniões através dos Coordenadores de Departamento (...)

2 – Aspecto Organizacional	.8. Monitorização por parte do C.P. do processo de articulação.	2.8.2. Criação de grupo de trabalho						<p>(...) criámos um grupo de trabalho, para realização de um plano de melhoria da articulação, e com o pré-escolar também, não é só 1º ciclo, é pré-escolar /1º ciclo e 1º ciclo /2º. Onde está um representante do pré-escolar, que é a coordenadora, está a coordenadora do 1º ciclo, está um elemento do Conselho Executivo ou dois até estiveram dois e estou eu, que era preciso mais um elemento do Conselho Pedagógico eu estou lá como Coordenador de Projectos (...)</p>	
----------------------------	---	-------------------------------------	--	--	--	--	--	---	--

2 – Aspecto Organizacional	2.9. Facilitadores da articulação.	2.9.1. Conhecimento recíproco	Conhecemos, temos boas hipóteses de estarmos juntos (...)						(...) as pessoas conhecem-se bem, é relativamente fácil as pessoas encontrarem-se (...)
		2.9.2. Parcerias pedagógicas	(...) acho que podíamos ainda partilhar mais actividades porque não há assim muitas actividades que se fazem em conjunto (...)	As visitas, por exemplo, nós termos contacto de assistirmos às aulas do 1º ciclo e os professores do 1º ciclo virem às nossas, conversarmos em termos objectivos e tecnicamente identificados como sendo um propósito em comum, transmitir informações de determinados comportamentos de alunos, determinadas sabedorias, determinadas preferências, metodologias (...)					

2 – Aspecto Organizacional	2.9. Facilitadores da articulação.	2.9.3. Valorização da articulação			(...) é a noção que as pessoas têm dessa necessidade de articular e da importância da articulação, agora creio que ainda não se conseguiu arranjar um passo e um ritmo próprio para que essa articulação seja mesmo efectuada.				
		2.9.4. Realização de reuniões			(...) se fosse marcado um horário sistemático (...) Sim. Momentos para se reflectir, devidamente programados, devidamente planeados sem que as pessoas sentissem que era uma sobrecarga de trabalho mas que isso fosse uma potencial ajuda.				

2 – Aspecto Organizacional	2.9. Facilitadores da articulação.	2.9.5. Desempenho das gestões intermédias.					(...) talvez a minha postura enquanto Coordenadora do Conselho de Docentes que me relaciono bem com toda a gente (...) e esta minha maneira de estar, de ser e de me tentar aproximar das outras pessoas e aceitar, ajudar, aceitar colaborar com colegas do 2º ciclo quando alguma coisa era importante (...)	(...) Poderá facilitar o facto do Pedagógico e do Executivo terem criado aqueles grupos de trabalho (...)	
		2.9.6. Dimensão do Agrupamento						(...) o facto de uma percentagem grande dos alunos do 1º ciclo estar na própria Vila, por oposição ao que poderá dificultar é a dispersão geográfica.	É um Agrupamento pequeno (...)
		2.9.7. Estabilidade do corpo docente						Poderá facilitar o facto do corpo docente do 2º ciclo ser relativamente estável (...)	

2 – Aspecto Organizacional	2.9. Facilitadores da articulação.	2.9.8. Criação de documentação de suporte						(...) terem criado informação palpável (...)	
		2.9.9. Suporte legal						(...) a acção governativa, legislativa de ter posto as AEC's (...)	
		2.9.10. Existência das AEC's.						(...) as AEC's, que põe ali mais no horário de forma clara, determinadas Expressões e determinadas áreas, que podem articular com o 2º ciclo (...)	

2 – Aspecto Organizacional	2.10. Inibidores da articulação	2.10.1. Motivação	(...) acho que é a falta de motivação, que eu noto que é um bocadinho do 1º ciclo e depois também um bocadinho nossa e ainda (...)						
		2.10.2. Trabalho em equipa	(...) a ideia que as pessoas têm de que é a minha quinta, é o meu espaço e não tenho nada que partilhar, é a eterna questão do trabalhar em conjunto, trabalhar em equipa que isto não é meu que isto é nosso.						

2 – Aspecto Organizacional	2.10. Inibidores da articulação	2.10.3. Cultura de partilha		Não há a cultura da partilha, portanto esta troca de experiências acontece muito, quando? (...)	(...) dá ideia que o 1º ciclo ainda não se imbuíu deste espírito de agrupamento de facto, em que pertence, de colaboração mais, participação de trabalho conjunto (...)				
		2.10.4. Sentido de pertença		(...) nunca ninguém materializou essa necessidade, porque também não vejo obstáculos para que isso não aconteça. Simplesmente as nossas solicitações são tantas, que também isso ainda não entrou na nossa rotina de professor.	(...) em termos de interiorização, vamos lá, dos intervenientes no agrupamento acho que é difícil (...)				
		2.10.5. Dimensão do Agrupamento							(...) a distância geográfica de algumas escolas do 1º ciclo faz com que haja alguns isolamentos, neste caso temos duas escolas mais afastadas (...)

2 – Aspecto Organizacional	2.10. Inibidores da articulação	2.10.6. Carga horária dos docentes				<p>(...) que as pessoas, neste momento, sentem-se tão cheias de trabalho que não querem mais nada. (...) Excesso de trabalho.</p>	<p>(...) o maior entrave é mesmo a nossa carga horária (...) os professores que coordenam os departamentos terem turmas até agora, não terem horários reduzidos portanto o coordenador do Conselho de Docentes do 1º ciclo tem uma turma e tem o cargo, como é que se organiza como é que prepara não tem tempo para tanta coisa ao mesmo tempo, para fazer tanta coisa (...)</p>		<p>(...) o facto de durante muito tempo o horário do 1º ciclo ser 5 horas diárias e acabava por aí e os colegas do 1º ciclo não tinham consequências do seu trabalho, não viam consequências do seu trabalho (...)</p>
----------------------------	---------------------------------	------------------------------------	--	--	--	---	---	--	--

2 – Aspecto Organizacional	2.10. Inibidores da articulação	2.10.7. Atitude perante a mudança						(...) pessoas que são adversas porque vai alterar os hábitos próprios (...)	(...) houve uma reacção algo negativa a todas as alterações que foram sendo introduzidas no 1º ciclo nos últimos anos, escola a tempo inteiro, a história das AEC's, o facto de os horários poderem ser repartidos que fez com que o 1º ciclo reagisse de uma maneira negativa (...)
----------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	--	--	--	--	--	---	--

2 – Aspecto Organizacional	2.10. Inibidores da articulação	2.10.8. Isolamento profissional			(...) historicamente o 1º ciclo sempre trabalhou muito fechado e muito sozinho (...) as próprias características físicas de algumas das escolas do agrupamento que estão a trabalhar longe da sede do agrupamento, mais ou menos isoladas, portanto isso também faz que trabalhem muito sobre si próprias, fechadas sobre si próprias.				(...) o facto do 1º ciclo ter tido durante muitos anos um modo de funcionamento muito diferente daquilo que é o 2º ciclo, o facto de durante muitos anos terem trabalho algo isolados (...)
		2.10.9. Tempo de serviço						(...) relativamente ao corpo docente, é a proximidade da reforma de alguns docentes, sobretudo do 1º ciclo (...)	

	2.1.1. P.E.A. e articulação entre ciclos	2.11.1. Modos de articulação	(...) Estou a sentir uma grande preocupação no Pedagógico, e isso é importante, no Pedagógico sente-se uma grande preocupação (...) Agora a nível de Departamento, confesso que a gente preocupase mais depois, em articular aqui os nossos ciclos, porque no fundo é com quem a gente vive todo o dia (...)		(...) neste caso são as tais reuniões que se fazem no início da ano, e pronto, depois uma análise que começou também por solicitação do 2º e 3º ciclo, em sede de Conselho Pedagógico de sabermos os resultados no final de cada período, portanto, assim como nós temos as pautas dos nossos alunos, cá em cima, a nível do 1º ciclo não havia esse tipo de informação e já começou a parecer. (...)		Só com as tais reuniões (...) É, é para ver de vez em quando. (o P.E.A.)	É uma declaração de intenções (...)	
--	--	------------------------------	--	--	---	--	--	-------------------------------------	--

2 – Aspecto Organizacional	2.11. P.E.A. e articulação entre ciclos	2.11.2. Eficácia da articulação			<p>(...) Ficava para eles não havia sequer, vamos lá, feedback ao longo do ano como é que a avaliação do 1º ciclo estava acontecer, portanto, isso já foi digamos, uma mudança que se registou e espero que se vá aprofundando mais para irmos percebendo naquelas áreas que digamos podem depois fazer a ponte para as várias disciplinas do 2º ciclo, percebermos qual é a evolução ou o estado em que os alunos chegam cá.</p>			<p>(...) nós conversámos nas várias reuniões que tivemos e pela experiência que estávamos a ter ali, uns com os outros, percebemos que articular, que ter contacto, que discutir os assuntos, era a forma de ultrapassar a barreira de ignorância (...)</p>	
----------------------------	---	---------------------------------	--	--	---	--	--	---	--

2 – Aspecto Organizacional	2.11. P.E.A. e articulação entre ciclos	2.11.3. Bloqueios à articulação	(...) uma visita de estudo, se eu não for lá ver ou se a colega não tiver colocado lá as visitas de estudo realizadas no 1º ciclo eu arrisco-me a levar os miúdos a um sítio que eles já foram, não interessa não é verdade. Estás a ver, portanto eu acho que nós estamos a falhar redondamente aqui em coisas tão práticas que não era nada difícil organizar isto desta maneira (...)	(...) Não se organizam, não se organizam. (...) ainda funcionamos por compartimentos fechados, qual é que é o nosso contacto com as colegas do 1º ciclo? Não é nenhum. (...)		(...) Não temos tempo, porque é assim fazemos reuniões de Departamento que duram às vezes 3 horas ou 4. Quem é que quer mais? É ser muito sincera. (...)		(...) há outro factor externo (...) que é a questão da avaliação. Que isto criou uma distração muito grande, em grande parte dos professores e mais no nosso Agrupamento, tem os números que tem relativamente à avaliação criou uma distração muito grande e isso vai passar, eventualmente vai acabar por passar (...)	
----------------------------	---	---------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

2 – Aspecto Organizacional	2.12. P.E.A. e promoção de práticas de articulação	2.12.1. Apropriação/interiorização do espírito do P.E.A. por parte das pessoas.							(...) é fazer com que as pessoas se apropriem do espírito do Projecto Educativo, e portanto interiorizem o espírito do Projecto Educativo (...)
		2.12.2. Valorização dos diferentes níveis de ensino							(...) percebam como está lá patente que o 1º ciclo é um ciclo fundamental (...)

2 – Aspecto Organizacional	2.12. P.E.A. e promoção de práticas de	2.12.3. Transposição para as práticas de ensino, do processo de articulação							(...) e só depois dessa interiorização e desse trabalho de interiorização, e depois da interiorização passar à prática, daquilo que está consagrado no Projecto Educativo, é que realmente se consegue avançar para um estágio mais avançado no trabalho em termos de articulação.
----------------------------	--	---	--	--	--	--	--	--	--

2 – Aspecto Organizacional	2.13. Sequencialidade de programas.	2.13.1. Sim	<p>(...) É possível que sim, mas eu é que fiz um esforço para conhecer os programas do 1º ciclo, pronto mas acho que se podia pensar muito melhor. (...)</p> <p>Há sequencialidade, agora a gente não está ou pelo menos não procuramos a informação disso, estás a perceber. (...)</p>			<p>(...) O de Ciências, é assim eu parto do princípio que algumas coisas já foram trabalhadas no 1º ciclo (...) também se nota que há áreas mais trabalhadas no 1º ciclo conforme a aptidão da pessoa, porque se a pessoa é mais da área da matemática pode explorar mais aquela área, tem mais aptidão para explicar aquela. (...)</p>	<p>(...) penso onde isso se está a fazer mais, onde se fez, foi na matemática fizemos as tais reuniões da matemática onde os colegas, mas cá está os colegas o que nos deram foi receitas, foram coisas que eles achavam que os meninos já deviam chegar lá a saber para lhes facilitar o trabalho. (...) no inglês (...)</p>		
----------------------------	-------------------------------------	-------------	---	--	--	---	---	--	--

2 – Aspecto Organizacional	2.13. Sequencialidade de programas.	2.13.2. Não		<p>(...) Não e há aqui uma desarticulação que eu tenho consciência porque confunde o manual de competências e o currículo do ensino básico. (...) há um grande desfasamento até a nível da linguagem oral por parte dos professores que transmitem os conhecimentos (...) porque o hiato entre a maneira como determinados conteúdos são tratados nos manuais são tratados de um ciclo para o outro, não há explicação. (...) E estes manuais enquanto não tiverem eles também continuidade, os próprios docentes que se apoiam no manual também não conseguem estabelecer essa continuidade, não contactam. (...)</p>	<p>Eu julgo que não, quer dizer e dentro da área das expressões e até podendo abranger a área das expressões eu julgo que não, julgo que não há essa sequencialidade (...)</p>	<p>Eu acho que nem durante o próprio ano lectivo há uma certa sequência. (...) acho que o programa de Matemática não está muito bem feito, não sei como é que o faria, isto falando na Matemática. (...)</p>	Não (...)		
----------------------------	-------------------------------------	-------------	--	--	--	--	-----------	--	--

2 – Aspecto Organizacional	2.14. Articulação entre áreas curriculares.	2.14.1. Áreas mais fáceis de articular	Por exemplo o Português, acho que era muito fácil o Português para mim é sempre em espiral, primeiro aprendem a ler e a escrever o básico e depois tudo o que vais aprendendo é em espiral, vais sempre buscando as coisas anteriores e vais acrescentando, acrescentado. (...)	(...) eu acho que entre o Estudo do Meio e a História e Geografia é fácil, assim como com as Ciências. (...) depende muito da curiosidade, toda a gente tem curiosidade para saber o que se passa há sua volta, no presente, a nível das Ciências da Natureza. (...)	(...) o português, língua portuguesa, a matemática são de facto aquelas em que pode haver essa sequencialidade (...)	(...) na parte de Matemática, seria mais fácil			
		2.14.2. Características dos planos curriculares	(...) a nível do Estudo do Meio o que eles dão de História é assim muito pontual, com muito pouca sequência e às vezes já tenho apanhado professores que não gostam de História, então os miúdos não sabem nada da História de Portugal (...)						

2 – Aspecto Organizacional	2.14. Articulação entre áreas curriculares.	2.14.3. Coordenador de Departamento/Director de Turma articulação entre áreas curriculares					<p>Depende de quem está à frente dos departamentos depende da postura do Coordenador de Departamento, depende do Director de Turma (...) E eu acho que uma articulação é um passar informações sobre a turma ou receber informações sobre o grupo, eu do 1º ciclo recebo informações da turma posso passar para o 2º ciclo e o 2º ciclo recebe informações minhas se eu tiver um à vontade maior com o Director de Turma até mesmo num corredor a gente pode fazer uma articulação muito mais válida, embora não fique registada, do que se tivermos ali numa reunião ali a olhar. (...)</p>		
----------------------------	---	--	--	--	--	--	--	--	--

3 – Aspecto Funcional	3.1. Elaboração do P.A.A.	3.1.1. Resulta do trabalho conjunto entre os diferentes ciclos	Não reúnem não. As actividades são propostas por cada Conselho de Docente ou Departamento e depois é apresentado no Conselho Pedagógico e compila-se para o Agrupamento. (...)	Não, não para o P.A.A. (...)	Não (...)	Não.	Plano Anual de Actividades, não.	Que eu tenha conhecimento não, que eu tenha conhecimento há planos que se repetem ano após ano. (...)	Não.
		3.1.2. Inventário de actividades		(...) até agora é um inventário das actividades que se fazem e lamentavelmente até às vezes não temos a percepção... por acaso foi pedido para se afixar na sala de professores um role de actividades que é para quê? Para nós termos um calendário mensal daquilo que está a acontecer, porque não nos apercebemos do que está a acontecer. (...)					

3 – Aspecto Funcional	3.1.3.	Conhecimento do documento em C.P.			(...) na altura da aprovação em Conselho Pedagógico, é que se conhecem as actividades e formam um documento único.			Fazem-se em Departamentos e depois vão a Pedagógico e mesmo em Pedagógico nunca há... nunca houve na minha presidência..., houve, houve, houve em casos pontuais, houve a tentativa de articular as actividades (...)	O P.A.A. é construído com base em propostas dos diversos Departamentos e depois o documento final é elaborado pelo Conselho Pedagógico e aprovado pelo Conselho Pedagógico (...) É nesse momento que todos ficam a conhecer todas as actividades (...)	
	3.2. 1º ciclo do ensino básico	3.2.1. Todas	Vêm todos (...)		No global, todas (...) Sim, sim isso os professores que dão os 4º anos vem a essas reuniões, independentemente e de ser aqui da escola de ... ou outra (...)		É igual aqui no Agrupamento é igual (...)			
		3.2.2. Proximidade da escola sede	É mais fácil aqui Odemira, obviamente está mais perto. (...) encontram as pessoas mais facilmente, mais nada.							
		3.2.3. Nenhuma		Não há contacto (...)		Nenhuma. (...)				

3 – Aspecto Funcional	3.3. 2º ciclo do ensino básico	3.3.1. Departamento						(...) o Departamento de Expressões nas duas vertentes, Educação Física e Educação Tecnológica que articula respectivamente, com Expressão Físico Motora e Expressão Plástica (...)	(...) as Línguas e as Expressões (...)
		3.3.2. Disciplinas					Portanto, o de matemática o de inglês, mais nenhum. (...)	(...) a Matemática por causar do Plano Anual da Matemática (...) O Inglês à boleia das AEC's e ainda no outro dia estavam aí a reunir (...)	A Matemática (...) (...) a Música também.
	3.4. Momentos em que se realiza a articulação.	3.4.1. Início do ano lectivo	No princípio de Setembro.	Em Setembro. Não é articulação, é uma transmissão de uma informação (...)	(...) no início do ano (...)	No princípio do ano.	Em Setembro (...)		(...) no início do ano falamos em articulação entre 4º e 5º anos entre o professore do 4º ano que faz, enfim, de alguma maneira a passagem de testemunho aos professores do 5º ano, ao Conselho de Turma do 5º ano (...)

3 – Aspecto		3.4.2. Esporadicamente			(...) noutros que esporadicamente por solicitação e por necessidade.				
-------------	--	------------------------	--	--	--	--	--	--	--

		3.4.3. Início/final do ano /pontualmente finais de período						Setembro (...) Depois final do 1º período, final do 2º e final do 3º, as reuniões com os professores das AEC's.	(...) Relativamente, à articulação em termos de conteúdos, de estratégias que se trabalham mais ao nível das AEC's, acontece no início do ano e no final do ano. Por vezes, acontece pontualmente no final de cada período mas é uma situação mais pontualmente.
3 -	3.5.	3.5.1. Uma vez por período	Eu acho que não exagerava se fizesse no mínimo uma vez por período. (...)						

	3.5.2. Uma vez por período e outra no final do ano			No mínimo uma vez por período e depois no final do ano para tentar fechar, digamos assim fechar e fazer o balanço desse ano e relançar o próximo.				
	3.5.3. Três por ano		Eu acho que, talvez no princípio do ano uma primeira, que seria a reunião zero e depois uma vez por período. (...)					
	3.5.4. De 2 em 2 meses							
	3.5.5. Sem periodicidade					(...) não deve haver uma periodicidade vincada deve-se realizar quando houver necessidade disso. (...)		

3 – Aspecto Funcional	3.6. Conteúdo da articulação.	3.6.1. Comportamentos dos alunos	Uma das coisas que me preocupa mais são comportamentos (...) os miúdos chegam aqui e eles não sabem estar numa sala de aula, eles não sabem cumprir as regras, eles levantam-se eles não pedem licença a nada, eles até são capazes de se levantar para se irem bater uns aos outros. (...)							
		3.6.2. Critérios de avaliação	(...) Depois outra coisa seria critérios de avaliação		(...) outra área é critérios de avaliação (...)					
		3.6.3. Estratégias/metodologias		Metodologias, estratégias (...)			(...) depois as estratégias que cada um utiliza (...)			
		3.6.4. Articulação de conteúdos		(...) articulação de conteúdos						

3 – Aspecto Funcional	3.6. Conteúdo da articulação.	3.6.5. Continuidade educativa			<p>(...) que deveria ser a definir temporalmente as matérias para assegurar esta sequencialidade ente o 1º e o 2º ciclo isso era fundamental, era perceber como é que as matérias depois vão desembocar no 2º ciclo e então o que é que é necessário fazer para chegar lá e os alunos fazerem um percurso o mais natural (...)</p>				
-----------------------	-------------------------------	-------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

3 – Aspecto Funcional	3.6. Conteúdo da articulação.	3.6.6. Conhecimento dos alunos/turma	(...) Se essa informação nos for sendo dada, das preferências, das condutas, dos comportamentos, das atitudes, de tudo deles é uma antecipação que nós temos em relação ao conhecimento desse aluno e também ao nosso trabalho.			(...) que se deve debater principalmente as características do alunos (...) as características das turma o que é que cada adquiriu em cada nível de ensino, o que é que cada professor perspectiva que essa criança seja capaz de vir a adquirir (...) definir o que cada criança é, e os problemas que nós professores até detectamos no seio das crianças que vêm da família e transmiti-los aos colegas porque se me for transmitido (...)		
		3.6.7. Conhecimento global da escola	(...) dar uma panorâmica do que acontece na escola (...)					
		3.6.8. Dificuldades sentidas pelos professores na sua prática pedagógica.			As dificuldades que estão a ser sentidas em cada ocasião em termos de trabalho com os miúdos.			

3 – Aspecto Funcional	3.7. Vantagens do processo de articulação	3.7.1. Alunos	Pelos menos haveria menos stress, era logo a primeira coisa, o que facilitaria logo a habituação deles à nova escola, ao novo espaço. (...) o ambiente na sala de aula melhora logo. (...)	Em tudo (...) de aplicação das regras que toda a gente sabe e que toda a gente diz que existem mas que muitos não praticam, não cumprem.	(...) percebe-se as suas reais capacidades ou dificuldades e tirar mais rendimento do tempo que está na sala e em actividade nas tarefas.	(...) o facto que eles estarem mais sossegados e mais concentrados num trabalho contínuo, dar-lhes-ia maior capacidade de concentração. (...) De aprendizagem.		(...) Em todas, todas e mais algumas, porque ajudava-o a ser um cidadão de qualidade, que no fim é o objectivo de nós todos (...)	O facto de o aluno ter, desde o 1º ano até ao 9º ano em que saiu do Agrupamento ter, sempre quer cumprir ou obedecer, digamos assim, às mesmas regras, havendo coerência e havendo uniformidade de critérios na aplicação (...) os alunos acabariam por nunca ter nenhuma quebra, nem alteração daquilo que são comportamentos permitidos ou não dentro da sala de aula. (...)
-----------------------	---	---------------	--	--	---	--	--	---	--

3 – Aspecto Funcional	3.7. Vantagens do processo de articulação	3.7.2. Professores	(...) O tempo que tu demoras, a energia que tu gastas a gerir estas coisas todas... estás a canalizar para um sítio onde já não deverias usar.	(...) não há uma orientação, para todos termos uma conduta uniformizada			(...) se a pessoa que os vai receber para o ano estiver ciente destes problemas, que eles não tiveram afectividade e a afectividade é muito importante, o professor saber sorrir e saber repreender.	(...) se um miúdo for cumpridor o professor não chama a atenção, não há possibilidade de conflito, havendo um respeito pela autoridade e liderança do professor as coisas correm melhor. (...) Se o aluno estiver atento aprende muito mais, há alunos que aprendem mais a escrever e a ler mas há outros que aprendem, juntando as duas, em princípio abrangemos ali a universalidade dos alunos. (...) isso beneficiaria na sua postura, na sua aprendizagem.	
-----------------------	---	--------------------	--	---	--	--	--	---	--

								(...) se houver uma aula em que o professore está sempre a gritar, em que os alunos falam mais alto, em que há situações de conflito, isso é terrível.	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3 – Aspecto Funcional	3.8. Consequências da inexistência de articulação.	3.8.1. Trabalham as competências que já deveriam estar adquiridas	(...) trabalhamas. (...)			Temos que voltar atrás e começar de novo, a trabalhá-las como que partíssemos do zero. (...)			
-----------------------	--	---	--------------------------	--	--	--	--	--	--

3 – Aspecto Funcional	3.8. Consequências da inexistência de articulação.	<p>3.8.2. Conhecimento dos alunos e adaptação de estratégias de melhoria</p>		<p>Primeiro eu tento sempre ter uma relação com o aluno de uma negociação tento saber porque é que ele não fez, porque é que ele não cumpre (...) Eu tento sempre negociar com esse aluno o cumprimento de uma tarefa, o cumprimento de uma regra que passa pela atitude, o cumprimento de uma regra que passa pela aceitação de um diálogo de tudo e só depois então passo por outras formas de estar, ou o acompanhamento na aula, ou o comunico ao encarregado de educação que eu acho que é muito importante também o encarregado de educação ser cúmplice no sucesso desse aluno independentemente e de cada um ter a sua tarefa nós conjugarmos vontades para um objectivo comum, acho isso fundamental, nunca utilizo a punição nem a força. (...)</p>	<p>Pois tentam, na medida do possível, e num compromisso entre aquilo que tem que dar no nível de ensino em que os alunos ingressam, tentar colmatar algumas das falhas que eles apresentam, portanto e definir seja a nível do P.C.T. seja a nível da área disciplinar definir assim uma estratégia que tente colmatar essas falhas.</p>				
-----------------------	--	--	--	---	---	--	--	--	--

		3.9.2. Investimento dos professores em áreas específicas			(...) tem que se investir muito em trabalhar as competências sociais e não propriamente as matérias específicas das disciplinas. (...)				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3 – Aspecto Funcional	3.9. Articulação e ensino formal.	<p>3.9.3. Diferenciação de tarefas</p>	<p>(...) depois tens de preparar um mundo de trabalho que tu vais ter de aplicar aos diversos níveis em que os miúdos estão. (...) com grosso da turma que consegue e vem suficientemente bem preparado tu avanças e dás o teu programa normal com os outros tu tens que trabalhar de outra maneira sempre com essa atrás quando é que eles chegam lá, quando é que as competências do 2º ciclo são alcançadas. (...)</p>			<p>(...) quando é um ou dois que se destaca e consegue trabalhar de forma autónoma vai-se deixando ele fazer por ele e nós vamos controlando se está bem ou se está mal, quando tem dúvidas, claro que lhe tiramos a dúvida se não vai trabalhando de forma autónoma. (...) trabalha dentro do mesmo assunto exercícios mais complicados enquanto os outros fazem os mais simples e ficam por ali. Porque, se eles não conseguem os mais simples não vale a pena estar com os outros. E estes conseguem ir muito mais além portanto que vão. Tento sempre, do mesmo género, nunca andam em capítulos diferentes, nem em temas diferentes mas que exigem mais raciocínio e nos manuais de Matemática há sempre questões de desenvolvimento para eles.</p>			
-----------------------	-----------------------------------	--	---	--	--	--	--	--	--

3 – Aspecto Funcional	3.9. Articulção e ensino formal.	3.9.4. Conhecimento do percurso escolar do aluno por parte dos docentes do nível de ensino anterior					(...) avaliação de cada ciclo, de cada período (...) isso é analisado em Pedagógico e vai descendo aos departamentos e depois há a nossa curiosidade, também vamos ver as pautas pelo menos eu vou e acho que a maioria vai (...)		
	3.10. Articulção e ensino informal	3.10.1. Promoção de articulção	(...) há contacto entre, 2 vezes ou 3 vezes por ano, entre esses professores e dois departamentos, o Departamento de Língua Portuguesa e de Expressões (...)	(...) as Aec’s também permitiram, portanto vamos lá, aumentar o contacto com o 1 ciclo ou entre o 1 ciclo e o 2, mas as Aec’s acabam por ser um ou criar algum equívoco relativamente aquilo que é suposto ser um enriquecimento do que  curricularmente dado (...)			(...)  boleia das AEC’s, foi à boleia das AEC’s que nos últimos dois, três anos foram dados passos importantes no sentido de haver uma articulção (...)		

3 – Aspecto Funcional	3.10. Articulação e ensino informal	3.10.2. Valorização de áreas de ensino		Talvez. Vamos lá ver, eu acho que o 1º ciclo carecia de formas de expressão que não tinham e estava muito, muito, muito em torno de áreas nucleares como seja a língua portuguesa e a matemática. Acrescentar a expressão é dar a oportunidade a um conjunto de banda larga de alunos de se integrarem na escola e arranjam maior elasticidade mental (...)					
		3.10.3. Continuidade educativa				(...) sei que houve um ano, em que houve actividades experimentais no 1º ciclo e que realmente isso motivou muito os miúdos para a Ciência (...)	(...) É claro que os miúdos vão muito melhor preparados do que iam, porque já levam qualquer coisa, uns apanham mais outros apanham menos mas apanham (...)		
		3.10.4. Sem opinião	Não tenho grande conhecimento disso. (...)			(...) não sei responder a isso (...)			

3 – Aspecto Funcional	3.10. Articulação e	3.10.5. Realização de reuniões	. (...) Há de vez em quando umas reuniões e acho que não há mais nada.				Entre as Aec's e os 2º ciclos, não. Entre as Aec's e nós... ah! Entre as Aec's e o 2º ciclo só o de inglês, o de inglês, o professor da Aec de inglês vai lá reunir com os do 2º ciclo, este ano. (...)		
4 – Modelo de Organização Alternativo	4.1. Organização do Agrupamento e promoção de uma	4.1.1. Criação de pequenos grupos de trabalho	(...) se calhar era começar a pensar em conjunto e a gente já está a começar fazer esse trabalho no Pedagógico, começar lentamente por coisas que a gente ache que são muito importante e já falamos nomeadamente destas questões a nível do comportamento que são logo as primeiras que vão prejudicar qualquer coisa, a nível dos critérios de avaliação juntarmo-nos.						

4 – Modelo de Organização Alternativo	4.1. Organização do Agrupamento e promoção de uma articulação eficaz.	4.1.2. Criação de condições de trabalho		(...) Há sempre a questão logística, não é? (...) A mim não me incomoda nada por exemplo, a escola ter os alunos todos no mesmo espaço físico(...)	(...) portanto há aqui uma questão inultrapassável que é a questão física em termos de distribuição territorial do agrupamento (...) E depois se calhar criar algumas condições, junto de quem tem responsabilidade disso, de criar nas escolas do 1º ciclo também algumas condições, que as aproximem das condições materiais e até mesmo organizativas que vão encontrar depois no 2º ciclo. (...)	(...) se calhar que isso estive contemplado nos próprios horários (...)	Não é o Agrupamento é mesmo a legislação em si, facilitar os professores detentores de cargos, ao menos esses, menos carga horária para os professores para termos tempo para nos reunirmos (...)	(...) se calhar punha os professores do 2º ciclo a dar as AEC's, em vez de serem pessoas de duvidosa qualidade pedagógica, duvidosa (...)	
		4.1.3. Desenvolvimento de actividades conjuntas						E depois a criação de actividades comuns. (...)	

4 – Modelo de Organização Alternativo	4.1. Organização do Agrupamento e promoção de uma articulação eficaz.	4.1.4. Visitas de alunos/professores à escola sede e escolas pólo			<p>(...) os professores do 2º ciclo irem ver as condições e trabalharem no local com os professores do 1º ciclo em cada uma das escolas e o inverso os professores do 1º ciclo trazerem os alunos mais vezes à sede do agrupamento, para os alunos irem percebendo como é a dinâmica, como funciona como é a escola no 2º ciclo. (...)</p>			<p>(...) Ou se viessem cá almoçar ou viessem aqui uma vez ou duas por semana ter aulas de informática ou se houvessem equipas de tutoria do 5º para o 4º também é uma ideia que é posta por algumas escolas em que estes alunos apadrinham os outros (..)</p>	
---------------------------------------	---	---	--	--	--	--	--	---	--

4 – Modelo de Organização Alternativo	4.1. Organização do Agrupamento e promoção de uma	4.1.5. Desempenho dos órgãos de gestão intermédia							<p>Criar espaços próprios dentro dos Departamentos, para que os professores do 1º ciclo participassem activamente nas reuniões dos Departamentos do 2º ciclo, 2º e 3º estão juntos. (...)</p>
		4.1.6. Actividades de Enriquecimento Curricular							
5 – Enquadramento	5.1. Quadro legislativo	5.1.1. Mostra desconhecimento	(...) Sinceramente não conheço, não me lembro o que diz a legislação. (...)	Não tenho opinião sobre isso, conheço muito mal o assunto. (...)		Não conheço a legislação, não sei o que é que está, qual é concretamente.		(...) eu honestamente não tenho conhecimento de nenhuma legislação que promova de uma forma explícita a articulação (...)	

5 – Enquadramento Legislativo	5.1. Quadro legislativo actual.	5.1.2. Adequado			Esta legislação, lá está, define no papel que se tem que fazer esta articulação que os vários ciclos estão todos integrados num mesmo agrupamento, portanto pressupõe que a nível de PE, PCA e P.A.A., as coisas estejam todas integradas mas acho que há trabalho no terreno que tem que ser feito e não é a legislação só por si que vem resolver. (...) Para já chega. (...)				A legislação é. O problema são as condições que existem, nomeadamente as condições em termos de tempo, que não permitem que isso aconteça (...)
		5.1.3. Desadequado						A que está agora em vigor não.	

	5.2. Alterações ao	5.2.1. Horários							A questão dos horários (...) é necessário tempo (...)
--	--------------------	-----------------	--	--	--	--	--	--	---

5 – Enquadramento Legislativo	5.2. Alterações ao quadro legislativo.	5.2.2. Decretos/Despachos						<p>Olha, este 75 de 2007, 75 de 2007... permite... o da autonomia? (...) eu relativamente à legislação, a única coisa que eu acho que é de mudar e não tem a ver ... se calhar até acaba por ter a ver com a articulação, no sentido em que falámos à bocado de atitudes e valores, é o estatuto do aluno, esse aí é que eu acho que é completamente desajustado à nossa realidade aqui, em queremos trabalhar para o rigor e para a excelência e para a qualidade, acho que é desajustado, porque é muito burocrático e não traz proveito nenhum.</p>	
-------------------------------	--	---------------------------	--	--	--	--	--	--	--

