



Instituto Politécnico de Leiria

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares

# **TRABALHO COLABORATIVO E ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE O 2.º E O 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Ana Sofia Machado Costa

Leiria, março de 2016





Instituto Politécnico de Leiria  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais  
Mestrado em Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares

# **TRABALHO COLABORATIVO E ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE O 2.º E O 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão  
Escolares

Ana Sofia Machado Costa

Professores Orientadores:  
Doutor José Brites Ferreira  
Doutora Clarinda Barata

Leiria, março de 2016



“O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados,  
mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver  
e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.

Jean Piaget



## **AGRADECIMENTO**

Como noutras etapas da minha vida, esta também só foi possível concluir graças ao apoio de inúmeras pessoas que me foram incentivando, quer pela sua experiência, quer pela sua sabedoria, quer pelo seu incentivo.

Agradeço aos Professores Doutores José Brites Ferreira e Clarinda Barata pela ajuda, orientação e encorajamento que me permitiram elaborar este estudo.

Aos meus filhos, Pedro e João, pela paciência, pela ausência em momentos importantes e pelo carinho que me deram que me fez continuar.

Ao meu marido, Pedro, pelas palavras de incentivo.

Aos meus pais, António e Lurdes e irmã; Sandra, pelo apoio que me permitiu uma maior disponibilidade para este projeto.

Às minhas amigas, Margarida, Teresa e Natércia por nunca me deixaram desistir.

A todos o meu obrigado.





## RESUMO

Atualmente, tem-se verificado um esforço para modificar o paradigma das culturas escolares, tendo as culturas colaborativas cada vez mais um papel de destaque em detrimento das culturas individualistas. O trabalho colaborativo promove a aprendizagem contínua e o sucesso de todos os envolvidos. Paralelamente, o enraizamento de uma prática colaborativa promove as práticas de articulação curricular, promovendo a adequação do currículo às necessidades e características dos alunos. Contudo, tem-se verificado que a sua aplicação efetiva fica aquém das expectativas, apontando-se como principais obstáculos a falta de trabalho colaborativo, a incompatibilidade de horários, o excesso de tarefas e o desconhecimento do próprio conceito de articulação curricular. Deste modo, considerámos relevante conhecer a conceção dos docentes do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) do grupo de Ciências Naturais acerca do processo de articulação curricular e de trabalho colaborativo.

Esta investigação é do tipo descritivo, tendo-se recorrido à triangulação de dados. Foram utilizados como instrumento de recolha de dados o questionário e a entrevista. A amostra é constituída por oito docentes, maioritariamente do sexo feminino, com mais de 16 anos de serviço e metade desempenha cargos de supervisão e avaliação docente.

Os docentes consideram que a articulação curricular consiste na promoção de atividades conjuntas que favoreçam a transição dos alunos entre o 2.º e 3.º CEB e que o trabalho colaborativo envolve a planificação de atividades letivas, a elaboração de materiais de apoio e a reflexão conjunta.

Apesar da conceção de articulação curricular ser adequada, praticá-la em todas as suas vertentes mostra-se ser mais complexo. Por outro lado, o trabalho colaborativo parece estar enraizado no grupo em estudo, existindo uma forte cultura de interajuda. Será fundamental esclarecer conceitos e rentabilizar a hora semanal atribuída para o efeito.

Palavras-chave: Articulação Curricular; Trabalho Colaborativo.



## **ABSTRACT**

Currently there has been an effort to change the paradigm of school cultures and collaborative cultures have an increasingly prominent role at the expense of individualist cultures. Since the underlying collaborative work promotes continuous learning and success for all the involved. At the same time, a collaborative culture encourages curricular articulation practices which promotes the adaptation of the curriculum to the needs and characteristics of students. However, it has been found that the effective application falls short of expectations, pointing up as the main obstacles are the lack of collaborative work, incompatibility of schedules, excess of tasks and the lack of knowledge about the curricular articulation concept. Therefore, we considered relevant to know the concept of the curriculum articulation and collaborative work process within teachers of the 2nd and 3rd cycle of basic education of the group of Natural Sciences.

This is a descriptive study with recourse to data triangulation. A questionnaire and an interview were used as data collection instrument. The sample consists of 8 teachers, mostly female, over 16 years of service and half plays managerial positions.

Teachers consider that the main purpose of curricular articulation is to promote joint activities and the transition of students between the 2nd and 3rd cycle, in addition they consider that collaborative work involves the planning of teaching activities and the development of support materials together and joint reflection.

The curriculum articulation concept seems correct. However the concrete practice seems more complex. On the other side, collaborative work appears to be rooted in the group and there is a strong culture of mutual support. Hereafter, it will be crucial to clarify key concepts and monetize a weekly time allocated for this purpose.

**Keywords:** Curriculum Articulation; Collaborative Work.



## ÍNDICE

|   | Página |
|---|--------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 1      |
| <b>1. CULTURAS PROFISSIONAIS DOCENTES E TRABALHO COLABORATIVO</b> .....                               | 5      |
| <b>2. CURRÍCULO ESCOLAR</b> .....   | 15     |
| 2.1. ARTICULAÇÃO CURRICULAR .....   | 17     |
| 2.2. ARTICULAÇÃO CURRICULAR NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ARCO-ÍRIS .....                                 | 23     |
| <b>3. METODOLOGIA</b> .....   | 27     |
| 3.1. TIPO DE ESTUDO .....   | 27     |
| 3.2. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO .....  | 27     |
| 3.3. OBJETIVOS .....  | 28     |
| 3.4. POPULAÇÃO E AMOSTRA.....   | 29     |
| 3.5. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS .....  | 30     |
| 3.6. PROCEDIMENTOS FORMAIS E ÉTICOS .....   | 33     |
| 3.7. TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS .....   | 33     |
| <b>4. RESULTADOS</b> .....  | 35     |
| 4.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA .....  | 35     |
| 4.2. ARTICULAÇÃO CURRICULAR .....   | 37     |
| 4.3. TRABALHO COLABORATIVO.....   | 44     |
| 4.4. ENTREVISTA À COORDENADORA DO DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS.....            | 50     |
| <b>5. DISCUSSÃO</b> .....   | 55     |
| <b>CONCLUSÃO</b> .....  | 67     |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....   | 70     |
| <b>APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS</b> .....   | 1      |
| <b>APÊNDICE II – GUIÃO DA ENTREVISTA</b> .....  | 7      |
| <b>APÊNDICE III – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA APLICADA À COORDENADORA DO DEPARTAMENTO</b> ..... | 9      |
| <b>APÊNDICE IV – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA PESQUISA DOCUMENTAL REALIZADA</b> .....                       | 19     |



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

|  | Página |
|--|--------|
| <b>Gráfico 1</b> – Distribuição da amostra segundo a idade (n=8). ....                                   | 35     |
| <b>Gráfico 2</b> – Distribuição dos participantes segundo as suas habilitações académicas (n=8)<br>..... | 36     |
| <b>Gráfico 3</b> – Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço (n=8) .....                        | 36     |
| <b>Gráfico 4</b> – Distribuição da amostra segundo a situação profissional (n=8).....                    | 36     |





## ÍNDICE DE TABELAS

|   | Página |
|---|--------|
| <b>Tabela 1</b> – Grau de concordância dos participantes relativamente à articulação curricular. ....   | 39     |
| <b>Tabela 2</b> – Grau de concordância dos participantes relativamente à responsabilidade da dinamização das práticas de articulação curricular. .... | 40     |
| <b>Tabela 3</b> – Grau de concordância dos participantes relativamente às práticas de articulação curricular. ....                                    | 43     |
| <b>Tabela 4</b> – Propostas de estratégias para melhorar a articulação curricular entre o 2.º CEB e o 3.º CEB. ....                                   | 44     |
| <b>Tabela 5</b> – Grau de concordância dos participantes relativamente ao trabalho colaborativo. ....   | 45     |
| <b>Tabela 6</b> – Grau de concordância dos participantes relativamente à responsabilidade da dinamização das práticas de trabalho colaborativo. ....  | 46     |
| <b>Tabela 7</b> – Grau de concordância dos participantes relativamente ao trabalho colaborativo entre os dois níveis de ensino na escola. ....        | 48     |
| <b>Tabela 8</b> – Grau de concordância dos participantes relativamente às práticas de trabalho colaborativo entre os dois ciclos.....                 | 49     |
| <b>Tabela 9</b> – Propostas de estratégias para melhorar o trabalho colaborativo entre o 2.º CEB e o 3.º CEB. ....                                    | 50     |



## INTRODUÇÃO

A cultura escolar e profissional, subjacente à escola, professores, alunos e práticas educativas, pode ser interpretada como um conjunto de valores, hábitos e costumes comuns a todos os envolvidos, que definem e constroem as suas práticas (Fialho e Sarroeira, 2012).

A cultura individualista, centrada numa prática docente autónoma e isolada, encontra-se ainda fortemente enraizada nas escolas, sendo um potencial obstáculo à partilha e reflexão conjunta, impedindo o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (Fullan Hargreaves, 2001).

Atualmente, tem-se observado um esforço no sentido da translocação de uma cultura individualista para uma cultura colaborativa, assente no trabalho colaborativo entre docentes (*idem*). Vários estudos indicam que este tipo de cultura se encontra associado a um maior nível de satisfação tanto de docentes como de alunos, havendo um maior potencial para o desenvolvimento pessoal e profissional (Damiani, 2008; Milheiro, 2013). Além disso, é no seio de uma cultura profissional colaborativa que a articulação curricular mais facilmente é implementada (Favinha e Charréu, 2012).

A articulação curricular implica o estabelecimento de pontos de união entre os vários níveis de ensino com o intuito de adequar e adaptar o currículo escolar às necessidades e características dos alunos (Serra, 2004).

Assim, a articulação curricular reveste-se da maior importância para a implementação dos programas curriculares, pois se cada nível de ensino conhecer o currículo do nível anterior e do seguinte far-se-á uma melhor gestão dos conteúdos a lecionar em cada ano e no respetivo ciclo, promovendo uma transição suave dos alunos entre ciclos.

Há vários tipos de articulação curricular e esta distinção é efetuada tendo em conta a forma como o currículo é realizado, assim como, as atividades que se fazem em colaboração com outros docentes.

Presentemente, tanto o trabalho colaborativo como a articulação curricular surgem como elementos basilares da prática educativa nos documentos normativos. No Decreto de Lei n.º 75/2008 de 22 de abril do Ministério da Educação (2008), fica explícito que a articulação curricular deverá promover o trabalho colaborativo entre os docentes visando a adequação do currículo aos interesses e necessidades dos alunos. De forma a assegurar a correta implementação destas práticas na aplicação do currículo nacional foram criadas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica (Decreto Lei n.º 137/2012 de 2 de julho do Ministério da Educação e Ciência, 2012) e definidos princípios orientadores, nomeadamente, a coerência, a sequencialidade e a sistematização do que se ensina e do que se aprende (Decreto Lei n.º 139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação e Ciência, 2012).

Mas será que a imposição dos normativos vai condicionar o trabalho dos professores ou a forma como eles veem a articulação curricular e o trabalho colaborativo? Ou, por outro lado, os valores dos professores e a sua cultura profissional irão condicionar a forma de ver a articulação curricular e o trabalho colaborativo?

Apesar de todos os esforços tem-se verificado que a efetiva aplicação da articulação curricular fica aquém das expectativas (Abrantes, 2009). A falta de hábitos de trabalho colaborativo, a incompatibilidade de horários, o excesso de tarefas e a falta de formação na área são apontados como obstáculos à sua implementação (Aragão, 2013).

Assim, considerámos relevante conhecer a conceção dos docentes acerca do processo de articulação curricular e de trabalho colaborativo entre o 2.º e o 3.º ciclo do ensino básico (CEB) entre os professores do grupo de Ciências Naturais. Paralelamente, pretendemos conhecer a perceção dos docentes acerca dos promotores e obstáculos à sua implementação e as sugestões dos docentes para melhorar o trabalho colaborativo e a articulação curricular entre os dois ciclos.

Complementarmente, pretendemos conhecer a perspetiva de um membro da gestão, nomeadamente da coordenadora do departamento, acerca das práticas de articulação curricular e trabalho colaborativo no departamento.

Neste contexto existem vários estudos realizados sobre Trabalho Colaborativo e Articulação Curricular, destacando-se os estudos de Serra (2004), de Aniceto (2010), de

Pereira (2012) e de Aragão (2013). Uns mais abrangentes, outros mais restritivos. Este incide sobre um grupo restritivo de docentes, uma vez que foi efetuado aos elementos de apenas um dos grupos disciplinares, o de Ciências Naturais, do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais da Escola Básica e Secundária Arco-Íris pertencente ao Agrupamento de Escolas Arco-Íris.

De forma a responder aos objetivos formulados, desenvolvemos um estudo descritivo, recorrendo à triangulação de dados. Tendo sido utilizados como instrumentos de recolha de dados o questionário, a entrevista e a pesquisa documental.

Desta forma, tendo em conta os objetivos definidos e a metodologia de investigação utilizada, estruturámos o presente trabalho segundo um enquadramento teórico, metodologia, resultados, discussão e conclusão.

No capítulo destinado ao enquadramento teórico serão abordadas as duas grandes áreas temáticas em estudo. O primeiro capítulo diz respeito às culturas docentes e ao trabalho colaborativo, enquanto o segundo é referente ao currículo englobando, ainda, a articulação curricular e a perspetiva das práticas de articulação curricular no agrupamento onde foi desenvolvido o estudo.

No capítulo referente à metodologia é descrito o tipo de estudo, as questões e objetivos de investigação subjacentes, o processo de seleção da amostra, o instrumento de recolha de dados, as características da amostra, o processo de recolha de dados, os procedimentos formais e éticos e, por fim, a forma como foram tratados os dados.

No capítulo respeitante aos resultados é descrita e caracterizada a amostra em estudo e são apresentados os dados emergentes da aplicação do questionário e entrevista.

Na discussão é realizada uma reflexão crítica acerca dos principais resultados, confrontando os dados com o referencial teórico e com a informação extraída dos documentos que regulam a prática educativa do agrupamento.

Por fim, no capítulo referente à conclusão é realizada uma síntese dos principais resultados e uma reflexão acerca das limitações e implicações práticas da investigação.



## **1. CULTURAS PROFISSIONAIS DOCENTES E TRABALHO COLABORATIVO**

A escola tem sido organizada tendo por base dois pilares fundamentais, nomeadamente, a disciplina, como unidade básica de organização do conhecimento, e o grupo “turma”, enquanto agrupamento base dos alunos. É em torno destes dois eixos que a componente de trabalho organizacional e do professor se têm desenvolvido. Subjacente ao espaço escola encontra-se a cultura de ensino que compreende os valores, as crenças e hábitos que regem e medeiam as ações de todos os profissionais no seio da instituição, fornecendo um contexto para a adoção e desenvolvimento de estratégias específicas de ensino sustentadas e preferidas ao longo dos tempos (Hargreaves, 1998).

A cultura profissional é interpretada como o “conjunto de manifestações humanas que contrastam com a natureza ou comportamento natural, como conjunto de respostas para melhor satisfazer as necessidades e os desejos humanos” (Fialho e Sarroeira, 2012, p. 3).

Existem vários tipos de culturas docentes, segundo Hargreaves (1998), cada uma com implicações diferentes para o desenvolvimento do trabalho docente e para a mudança educativa que se pretende operar face aos desafios que se colocam atualmente à sociedade. Podemos, assim, abordar cinco tipos de culturas profissionais, designadamente, individualismo, balcanização, colegialidade forçada, colaboração e grande família.

A cultura do individualismo é aquela que se encontra mais enraizada entre os professores, é um fenómeno social e cultural bastante complexo por possuir múltiplos significados, não obrigatoriamente negativos (Fullan e Hargreaves, 2001). Neste contexto, o docente seleciona, define e organiza a sua atividade de forma individual e autónoma (*idem*). Verifica-se que, apesar de poder existir uma partilha de informação residual, como dicas práticas ou histórias acerca dos alunos e dos pais, não há uma partilha ativa e sistemática de conhecimento nem uma reflexão conjunta sobre os objetivos, métodos e resultados do seu trabalho (Lortie citado por Fullan e Hargreaves, 2001).

Nesta perspetiva, o professor planifica e leciona de forma isolada as suas atividades o que lhe permite adaptar o ensino às particularidades e interesses dos seus alunos (Fullan e Hargreaves, 2001). Contudo, este isolamento impede uma avaliação objetiva e sistemática acerca da validade e eficácia das suas atividades, uma vez que na maioria das situações, essa avaliação é feita pelos alunos, o que a torna imprecisa e pouco fiável (Fullan e Hargreaves, 2001).

De acordo com Rosenholtz citado por Fullan e Hargreaves (2001) este tipo de cultura favorece um “ambiente de aprendizagem empobrecido” (p. 74), uma vez que não existe uma partilha regular de conhecimentos entre os professores, o que compromete o aprimoramento contínuo do seu desempenho profissional e a aprendizagem contínua.

Na opinião de Lima citado por Fialho e Sarroeira (2012) há docentes individualistas, uma vez que “centram o seu trabalho nas atividades de sala de aula e fazem-no isoladamente da melhor maneira possível” (p. 5). Estas autoras referem como estes docentes “guardam as melhores ideias para si, a partilha não acontece porque a competição no acesso à profissão ou à progressão na carreira é altamente individualista, seletiva e nalguns casos política”(idem).

Numa perspetiva organizacional, o individualismo constitui um fator inibidor do desenvolvimento profissional dos docentes e, consequentemente, impede a implementação da inovação e da mudança educativa. Além disso, estabelece uma ameaça e, até mesmo uma barreira, ao desenvolvimento profissional, à mudança e ao desenvolvimento de objetivos educativos partilhados.

Apesar de ser favorável a translocação de uma cultura individualista para uma cultura colaborativa é essencial não eliminar a individualidade dos envolvidos, uma vez que só o confronto de ideias divergentes e a criatividade permitem a evolução e a aprendizagem dinâmica de um grupo (Fullan e Hargreaves, 2001).

Nas culturas balcanizadas, os professores não trabalham nem isoladamente, nem com a maior parte dos seus colegas de escola, mas sim em subgrupos mais pequenos, mesmo dentro dos departamentos curriculares (Fullan e Hargreaves, 2001). Este tipo de cultura é fomentado pelas várias subespecializações disciplinares o que promove um contacto mais próximo e mais frequente entre determinados colegas, por exemplo, no mesmo



departamento curricular, área disciplinar ou grupo disciplinar (*idem*). Os docentes organizam-se, assim, em função de interesses e identidades específicas, face às quais desenvolvem a sua identidade e lealdades (Fialho e Sarroeira, 2012).

Esta decomposição grupal reflete perspetivas, estilos de ensino, currículos e disciplinas diferentes o que poderá fomentar a competição intergrupos e aumentar o fosso interdisciplinar (Fullan e Hargreaves, 2001).

Porém, Hargreaves (1998) chama a atenção de que podem existir vantagens na associação de grupos de trabalho mais pequenos, a problemática resume-se a configurações particulares que podem emergir dessas associações e da falta de abertura do grupo aos colegas e a outras intervenções que não as relacionadas com o seu campo de atuação específico.

A balcanização é um dos grandes constrangimentos que afetam a atividade dos profissionais de ensino (Guerra, 2000). Cada professor interessa-se exclusivamente pela sua disciplina, pelo seu grupo e pelos seus resultados, sendo o diálogo entre grupos praticamente inexistente. Numa cultura balcanizada, os professores perdem a oportunidade de aprenderem uns com os outros e com os restantes membros e comunidade, incluindo os alunos. O autor vai mais longe ao afirmar que “a balcanização é um atentado contra a aprendizagem que pode proporcionar uma prática planificada em conjunto, realizada de forma cooperativa e analisada de maneira partilhada por todos os membros de uma comunidade escolar” (Guerra, 2000, p. 63). Assim, a balcanização pode conduzir ao empobrecimento e à indiferença e tem consequências diretas na aprendizagem quer dos alunos, quer dos professores (Fullan e Hargreaves, 2001).

Por vezes, até os subgrupos mais dinâmicos e inovadores, não conseguem escapar a esta balcanização, pois nem sempre refletem a cultura dominante na escola (Fullan e Hargreaves, 2001).

A tentativa de aliviar os efeitos da balcanização deve passar pela construção de um “sentido de totalidade” no interior das escolas, segundo Hargreaves (1998). Neste sentido, a reforma curricular ao nível dos estabelecimentos de ensino e o esforço de toda a comunidade educativa em missões são algumas das apostas que a escola deve fazer para a concretização de uma verdadeira colegialidade (Hargreaves, 1998).

Quanto à colegialidade artificial, Fullan e Hargreaves (2001) afirmam que esta é caracterizada “por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como a outras formas de trabalho em conjunto” (p. 103). Este tipo de cultura emerge no sentido de promover a implementação de novas abordagens e técnicas no âmbito da colegialidade, em escolas em que esta não ocorra, constituindo, no fundo, um “artificialismo administrativo” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 103).

De facto, as culturas colaborativas não surgem de forma espontânea, sendo necessário o esforço conjunto de gestores e professores para que esta possa ser uma realidade nas escolas (Fullan e Hargreaves, 2001). Assim, a colegialidade artificial permite e facilita a criação de oportunidades para os docentes trabalharem em conjunto no seu local e horário de trabalho, promovendo uma cultura colaborativa no futuro (*idem*). Por sua vez, no seio de uma cultura colaborativa são promovidos o apoio colegial e as parcerias (Fullan e Hargreaves, 2001).

Relativamente à colegialidade forçada, as autoras Fialho e Sarroeira (2012) referem-na como uma “falsa cultura de colaboração” (p. 7), uma vez que o trabalho desenvolvido em conjunto pelos docentes é fruto de uma imposição dos seus líderes ou gestores e não de uma verdadeira partilha nos valores, crenças e hábitos dos seus intervenientes. Continuam as autoras, acrescentado, que esta forma de cultura profissional “constrange, porque inibe, impede ou enfraquece as oportunidades dos professores tomarem a iniciativa de desenvolverem os seus próprios projetos, o trabalho em equipa ou a aproximação ao grupo” (Fialho e Sarroeira, 2012, p. 7).

A verdadeira colegialidade existe quando “os adultos falam sobre a prática; se observam uns aos outros na prática; trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem; ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem...” (Little citado por Day, 2004, p. 193).

Quanto à cultura colaborativa, Fialho e Sarroeira (2012) referem-na como uma verdadeira interação entre professores. Neste caso, os docentes decidem de forma informal e voluntária com quem querem trabalhar estabelecendo uma relação de apoio mútuo e segurança com os pares (Fialho e Sarroeira, 2012), mantendo ainda assim a sua individualidade (Fullan e Hargreaves, 2001). Neste contexto, as formas de colaboração

podem ir desde a partilha de materiais, preparação de aulas, planificação de atividades, definição de critérios de avaliação, a elaboração de instrumentos de avaliação, no fundo, pressupõe um trabalho colaborativo entre os docentes.

Uma cultura colaborativa transcende a partilha de conhecimentos e materiais, esta é também evidente pela qualidade de contacto e simpatia que se estabelece entre todos os membros da comunidade educativa transversalmente a todos os momentos, sejam eles formais ou informais (Fullan e Hargreaves, 2001). Neste tipo de cultura docente, não há uma política de ocultação do erro mas sim da sua discussão aberta e franca na tentativa de melhoramento das práticas e da obtenção de apoio por parte dos colegas (*idem*).

As culturas colaborativas são bastante complexas e não podem ser criadas da noite para o dia bem como as culturas colaborativas fortes não são possíveis sem um desenvolvimento individual também forte, de acordo com Fullan e Hargreaves (2001). Na ânsia de fazer um trabalho colaborativo não devemos esquecer a individualidade do docente, uma vez que esta é o motor para a mudança. Estes autores referem que “o estímulo e a pressão do profissionalismo interativo, construído a partir de dentro, funcionam como uma fonte constante de novas ideias e apoios. É também uma forma de prestação de contas mais adequada à elevada discrição e energia que caracterizam a profissão docente” (p. 109).

A cultura colaborativa tem como principal vantagem a redução da insegurança do docente, através da interajuda, aumentando a sua eficácia e melhorando a sua performance (Ashton e Webb citados por Fullan e Hargreaves, 2001). De facto, sabe-se atualmente que as escolas mais eficazes têm subjacente uma cultura colaborativa que garante condições de aprendizagem ao longo da carreira com um aperfeiçoamento constante das suas habilidades (Fullan e Hargreaves, 2001).

Contudo, a cultura colaborativa não é a poção milagrosa para todos os problemas. Existem formas de colaboração que não dão resposta a problemáticas como a balcanização, a colaboração confortável e a colegialidade artificial.

O trabalho colaborativo entre professores reveste-se, muitas vezes, de um carácter comodista e conformista e pode promover a divisão entre os professores, pois favorece o

aparecimento de pequenos subgrupos no interior da escola, isto é, a balcanização do ensino (Hargreaves, 1998).

As culturas colaborativas são raras nos sistemas educativos, mas existe a colaboração circunscrita e não alargada, a designada colaboração confortável. Segundo Fullan e Hargreaves (2001) este tipo de colaboração é “circunscrita no sentido em que não se estende aos contextos de sala de aula em que os professores poderiam envolver-se no ensino conjunto, na observação mútua do trabalho ou na investigação-ação” (p. 99). Assim, é frequente a interajuda na preparação de materiais mas esta interação não se alarga ao contexto de sala de aula, por exemplo, com a observação de aulas lecionadas por professores de outro nível de ensino. A falta desta prática restringe as oportunidades dos docentes para refletir e aconselhar os colegas acerca dos seus métodos e estratégias educativas (Fullan e Hargreaves, 2001).

Este tipo de colaboração segundo Fullan e Hargreaves (2001) “focaliza os aspetos imediatos, de curto prazo e práticos, excluindo as preocupações de planificação de mais longo termo; uma colaboração que não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática” (p. 100).

Com esta breve apresentação fica patente o esforço no sentido de uma cultura de colaboração, que assente no trabalho colaborativo, mas também são realçadas as dificuldades sentidas na sua implementação a nível escolar.

De acordo com Thurler (citado por Rodrigues, 2006), são considerados como fatores favoráveis à cultura de colaboração a estabilidade do corpo docente, a conscientização do seu papel enquanto docente, a visão da equipa como fonte de recursos mas mantendo a individualidade, a manutenção de um ambiente promotor da aprendizagem e da cooperação entre docentes e, por fim, a relação entre cultura e eficácia, sendo que a autonomia dos estabelecimentos de ensino propicia a colaboração.

Comos obstáculos destacam-se o enraizamento de uma cultura individualista, a existência de estruturas de gestão centralizadas que não promovem uma cultura colaborativa, a ausência de condições estruturais e funcionais que promovam a cooperação, como a existência de horários sobrecarregados ou distância entre infraestruturas no mesmo

agrupamento e, por fim, a fragmentação dos horários entre as diferentes turmas (Thurler citado por Rodrigues, 2006).

Por último, a cultura de grande família, forma de cultura entre o individualismo e a colaboração, prende-se com o estabelecimento de colaborações em que os sujeitos não ousam discutir e abordar assuntos sensíveis de forma a minimizar a possibilidade de conflito (Fialho e Sarroeira, 2012).

Apesar de referidos separadamente importa realçar que estes cinco tipos de culturas coexistem frequentemente no ambiente escolar, principalmente no contexto atual de mudança e promoção de uma cultura colaborativa (Fialho e Sarroeira, 2012).

Verificamos, assim, que ao longo dos tempos foi sendo enraizada uma cultura profissional e uma tradição de trabalho individual do professor quer no que diz respeito à transmissão de conhecimentos de cada disciplina, quer na preparação dos materiais didáticos e na elaboração de documentos de trabalho para serem implementados na sala de aula (planificações, testes, grelhas de registo e de observação do trabalho dos alunos). Com esta forma de trabalhar criou-se uma compartimentação de saberes, de conhecimento disciplinar e de cumprimento de programas educativos delineados de âmbito nacional. Sendo assim, ao longo da história da educação, a disciplina e o trabalho do professor na sala de aula constituiu-se como “uma fortaleza inexpugnável, apesar das vagas de reformas educativas que tiveram lugar nos períodos mais ou menos recentes” (Goodson, 1997, p. 19).

Contudo, as reformas legislativas que foram surgindo introduzem alterações substanciais na organização da escola, acompanhadas por alterações no currículo, pelo aparecimento de novas propostas para a prática docente, propondo a passagem do individualismo à colegialidade e à colaboração docente, uma gestão flexível do currículo, a criação de novas áreas curriculares não disciplinares e novas funções para o corpo docente.

O trabalho colaborativo entre professores está consagrado de forma implícita e explícita no Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho do Ministério da Educação (1999), ao definir as condições de funcionamento e respetiva coordenação das estruturas intermédias de orientação educativa que constituem a forma de organização pedagógica da escola. Descreve as competências destas estruturas, constituídas por professores, que implicam

o trabalho colaborativo destes profissionais, principalmente ao afirmar que: “a articulação curricular deve promover a cooperação entre os docentes da escola ou do agrupamento de escolas, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos” (artigo 3.º, ponto 1); e “assegurar a articulação entre professores da turma e os alunos” (artigo 7.º, alíneas a e b).

O trabalho colaborativo surge nos normativos ou regulamentos para delegar funções de gestão e administração das escolas, tanto nas estruturas do topo como nas intermédias, e para regular o seu funcionamento e avaliação. Surgindo, assim, como proposta para a resolução de muitas tarefas a realizar pelos professores no âmbito da reorganização curricular, para dar respostas aos problemas do insucesso escolar e à qualidade do ensino.

É neste sentido que mais tarde o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação (2001) aponta para as quatro dimensões do trabalho do professor:

- 1) profissional, social e ética;
- 2) desenvolvimento de ensino e aprendizagem;
- 3) participação na escola e na comunidade;
- 4) desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Estas novas funções propõem alterações em relação à prática anterior de trabalho individual apontando para o trabalho colaborativo/de equipa ao propor que o professor se assuma como profissional de educação com a missão específica de ensinar, recorrendo a saberes próprios da profissão e apoiado na investigação e na reflexão conjunta partilhada da prática educativa, ou então que o professor participe na construção do Projeto Educativo da Escola que integre saberes próprios da sua especialidade no currículo da escola (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação, 2001).

O estabelecimento de uma cultura colaborativa numa instituição implica um grande esforço por parte de gestores e professores. O facto de se ter dado relevância legislativa ao trabalho colaborativo, bem como, o reconhecimento da sua importância por parte dos gestores e líderes das instituições de ensino é um marco importante para o seu desenvolvimento (Pereira, 2012). Contudo, o simples facto de existir trabalho colaborativo não é sinónimo da existência de uma cultura colaborativa, uma vez que podem existir formas alternativas de trabalho conjunto, como a formação de subgrupos ou de reuniões exclusivamente regulamentadas (Damiani, 2008; Pereira, 2012).

Além disso, é necessário notar que o trabalho colaborativo é resultado da motivação e vontade individual para trabalhar em conjunto e não das imposições regulamentares (Abelha, 2005). De facto, a imposição de obrigações inflexíveis pode resultar numa colaboração artificial entre docentes e não num verdadeiro trabalho colaborativo (Fullan e Hargreaves, 2001).

Há dois tipos de interação a nível do trabalho colaborativo, que promovem a interdependência docente, nomeadamente, a partilha de materiais e a planificação conjunta (Lima, 2002), mas o conceito de colaboração é bastante mais abrangente.

A colaboração entre docentes pressupõe que estes “se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (Costa citado por Damiani, 2008, p. 215).

O trabalho colaborativo entre professores “apresenta potencial para enriquecer a sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (Damiani, 2008, p. 218). São inúmeros os benefícios do trabalho colaborativo entre docentes, nomeadamente, o elevado nível de satisfação e formação dos intervenientes (Damiani, 2008), a promoção da aprendizagem contínua, permitindo a reflexão acerca do seu potencial e aspetos a melhorar (Loiola citado por Damiani, 2008; Milheiro, 2013), um aumento da perceção de respeito e valorização (Santos citado por Damiani, 2008) e, por fim, a promoção de culturas mais inclusivas (Creese, Norwich e Daniels citados por Damiani, 2008). O trabalho colaborativo é, assim, a chave para alcançar o sucesso tanto profissional como dos próprios alunos no seu percurso escolar, através de uma forma de trabalho menos competitiva e mais solidária (Milheiro, 2013).

Estes aspetos tornam evidente a importância do trabalho colaborativo e de uma cultura escolar que apoie esse tipo de contacto, uma vez que a qualidade do ensino do docente depende da sua rede de relacionamentos sociais e interpessoais e não de um trabalho isolado (Little citado por Day, 2004).

Além destes aspetos, a cultura profissional colaborativa é aquela que proporciona melhores condições para o desenvolvimento da articulação curricular entre níveis, uma

vez que assenta no trabalho colaborativo, facilitando a interação entre docentes (Favinha e Charréu, 2012).

A articulação curricular pode ter a sua expressão através do trabalho colaborativo. Contudo, o trabalho colaborativo é um trabalho voluntário, com uma motivação intrínseca que apela à autonomia e combina processos de trabalho individual e coletivo. Para poder ser impulsionado necessita de duas forças que trabalhem em conjunto, o grupo-escola, que funciona como agente de apoio individual, e o próprio docente que para realizar um trabalho colaborativo precisa de ter interesse em partilhar com o grupo as tarefas que realiza (Meirinhos e Osório, 2006, p. 3).

Segundo Lima (2002, p. 8) a colaboração “não ocorrerá se os professores não tiverem a possibilidade de utilizar, coletivamente, o desenvolvimento do currículo como um instrumento eficaz e flexível na promoção da aprendizagem”. Sendo assim, o trabalho colaborativo pode ser visto como um instrumento para o desenvolvimento curricular eficaz.

Por outro lado, as reformas podem constituir um impedimento para o trabalho colaborativo uma vez que “as reformas têm enfatizado a necessidade de os professores dedicarem mais tempo a planear os currículos e a avaliar o progresso dos alunos” (Day, 2004, p. 194).

De facto para que exista a prática efetiva de articulação curricular não é suficiente reconhecer a sua pertinência e necessidade pelos professores é fundamental que sejam criadas condições individuais e coletivas para que esta possa ocorrer. Em primeiro lugar é essencial enraizar a prática colaborativa, dependendo de cada um a interiorização de valores, hábitos e atitudes que se coadunam com a cultura colaborativa. Em segundo lugar, é fulcral que sejam criadas condições para a sua implementação, tendo nesta vertente a escola um papel fundamental, nomeadamente, com a introdução de estratégias que promovam a adoção de práticas de articulação curricular (Aniceto, 2010).

No capítulo seguinte será abordada de forma mais minuciosa o currículo escolar e, mais particularmente, a articulação curricular.



## **2. CURRÍCULO ESCOLAR**

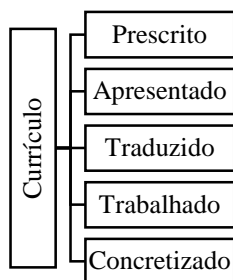
O termo currículo encontra a sua raiz no latim, derivando do verbo *currere* que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir. Devido à sua polissemia, este termo pode ter vários significados, dependendo do tipo de abordagem e de aplicação. Apesar disso, há uma ideia comum em torno do conceito currículo como sendo “um campo de construção do conhecimento” (Morgado e Paraskeva, 2000, p. 5).

Quando anexado ao vocabulário pedagógico e traduzido na linguagem educativa associamo-lo a uma sequência ordenada de estudos, planos de estudo, conjunto de disciplinas e curso ou ciclo de estudos (Morgado, 2000; Pacheco, 2001). O currículo escolar é, assim, “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro do Ministério da Educação, 2001, art. 2.º, p. 259).

O currículo não é um fenómeno estático, vai-se construindo tendo por base a implementação e execução de práticas pedagógicas (Gimeno citado por Diogo e Vilar, 1998). Além disso, é possível delinear diferentes significados para currículo segundo a perspetiva organizacional, de gestão ou de desenvolvimento curricular (Diogo e Vilar, 1998). Os vários significados de currículo estão expressos na Figura 1.

O currículo prescrito é constituído pelas decisões assumidas pela Administração Central. O currículo apresentado é constituído pelos meios elaborados por diferentes instâncias com o objetivo de oferecer aos docentes uma interpretação do significado dos conteúdos do currículo prescrito. O currículo traduzido é constituído pela planificação curricular, o currículo trabalhado é constituído pelas tarefas escolares e, por fim, o currículo concretizado é constituído pelas aprendizagens significativas dos alunos (Diogo e Vilar, 1998).

**Figura 1** – Significados de currículo.



Fonte: Adaptado de Diogo e Vilar (1998, p. 6).

A organização dos currículos nacionais baseia-se na abordagem das disciplinas, sendo esta transversal a todas as escolas nacionais, no entanto, existe flexibilidade para que as escolas e profissionais explorem outras abordagens (Beane, 2003). Esta flexibilidade é possível uma vez que a aplicação do currículo prescrito na sua totalidade e tal como recomendado pode criar inadvertidamente tempo disponível para outros propósitos não abordados no currículo académico (*idem*).

O currículo escolar não é somente uma exposição de conteúdos, estratégias educativas e métodos de avaliação a aplicar ao longo do período escolar (Pardal, 2005). A este encontra-se subjacente uma estrutura política e de valores que engloba um vasto leque de conteúdos latentes e subtis que contribuem igualmente para o sistema escolar (*idem*).

O currículo estabelece, assim, a ligação entre aquilo que são os objetivos pré-definidos para cada disciplina e a realidade do ensino na sala de aula ou, mais concretamente, da aprendizagem concretizada pelos alunos (Carvalho, 2010).

Em suma, o conceito de currículo é uma construção projetada que estabelece uma relação com as condições histórico-sociais e culturais e define-se como projeto interativo configurado entre o plano normativo e o plano real, em convergência com o processo de ensino-aprendizagem. Morgado (2000) refere que “o currículo é o resultado do encontro e desencontro de um conjunto de práticas diversas que se entrecruzam, ou seja, funciona como um sistema no qual interagem vários subsistemas” (p. 27).

Gerir o currículo é um processo vital na vida das escolas embora nem sempre seja fácil de executar, implica que o professor tenha a capacidade de o reconstruir e organizar de forma a ir ao encontro das características dos seus alunos e do seu local de trabalho (Ponte,

2005). Assim sendo, a gestão curricular deve ter em linha de conta a criação de tarefas que envolvam os alunos em atividades ricas e produtivas, que podem ser de vários tipos, e deve ser colocada em prática pelo professor. Esta estratégia deve envolver as várias atividades articuladas entre si. O trabalho colaborativo entre docentes assume-se, também, como um fator decisivo para a construção e desenvolvimento do currículo de forma que este seja “contextualmente sensível e pedagogicamente consequente” (Lima, 2002, p. 8).

A gestão curricular implica o estabelecimento de uma estratégia inicial, que deverá contemplar diferentes tipos de tarefas, bem como, momentos de reflexão e discussão com o intuito de promover a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Ponte, 2005). Assim, todo o processo de gestão curricular deve ter por base uma estratégia concebida que assente sobre uma planificação de longo prazo e sobre planificações de curto prazo (unidades didáticas).

As equipas de professores encontram na gestão do currículo um espaço de trabalho amplo onde a experiência profissional e a capacidade de reflexão de cada um é fundamental para a articulação curricular.

## 2.1. ARTICULAÇÃO CURRICULAR

Definir articulação curricular não se assume como tarefa fácil, uma vez que não há nenhuma definição objetiva e concreta na literatura para este termo. Serra (2004) faz uma definição do termo tendo por base uma analogia com uma máquina, sendo os diferentes níveis educativos “peças” dessa máquina que se articulam entre si no sentido do seu funcionamento.

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

A problemática da articulação curricular remonta a 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República (1986), no n.º 2 do seu artigo 8.º está claramente expressa essa preocupação quando é referido 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”.

Com a publicação da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro do Ministério da Educação (2002), concretiza-se o princípio da regulamentação do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, levado a cabo pela Inspeção-Geral de Educação. Dos vários domínios avaliados, um deles contempla a “Prestação do serviço educativo” que tem itens como a gestão articulada do currículo e o trabalho colaborativo entre docentes.

O Despacho n.º 13313/2003 de 8 de julho do Secretário de Estado da Administração Educativa do Ministério da Educação (2003) estabelece o ordenamento da rede educativa e cria uma nova forma de encarar a organização-escola. Surge, a figura de agrupamento que pretende um ensino mais sequencial e articulado entre os diferentes níveis de ensino e ciclos de ensino, com base no pressuposto de que o desenvolvimento de projetos comuns e a articulação pedagógica fomentariam um trabalho mais colaborativo e de maior colegialidade entre os docentes.

Já no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril do Ministério da Educação (2008), artigo 6.º, a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos surge como um dos critérios para estabelecer os agrupamentos de escolas como unidades organizacionais autónomas, juntamente com outros três critérios, nomeadamente, a construção de percursos escolares integrados, proximidade geográfica e a necessidade de ordenamento da rede dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar.

A articulação e gestão curricular deverá ser operacionalizada em dois pontos, tal como descrito no artigo 43.º do mesmo documento (*idem*), designadamente, devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos e deverão ser asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes.

A articulação curricular pode ser basilar para a escola daí estar regulamentada para que possa efetivamente ser implementada. O Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho do

Ministério da Educação e Ciência (2012) vem reforçar a importância da articulação curricular, assim como, da sua supervisão, no seu artigo 42.º ponto 2 refere a constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica que visam a promoção da articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como, o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

Posteriormente, no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação e Ciência (2012), são referidos os princípios orientadores para a implementação da articulação curricular, nomeadamente, a:

- a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário e articulação entre as formações de nível secundário com o ensino superior e com o mundo do trabalho;
- k) Articulação do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua um elemento de referência que reforce a sistematização do que se ensina e do que se aprende.

À articulação curricular associa-se o conceito de continuidade educativa, embora estes conceitos sejam distintos. O conceito de continuidade educativa é uma visão mais ampla e externa do fenómeno e relaciona-se com o facto de existir um desenvolvimento contínuo da aprendizagem do aluno e em que a passagem para cada ciclo é feita de forma gradual, para que exista esta continuidade é fundamental a articulação curricular, funcionando como o elo de ligação entre diferentes ciclos (Serra, 2004). Exige planificação e cooperação entre todos os docentes embora possam estar situados em diferentes contextos e níveis de construção do currículo. Exige, ainda, posições convergentes dentro da diversidade de propostas relativamente ao que deve e pode ser o percurso de aprendizagem dos alunos em função da escolarização.

A articulação é uma forma de interligar e integrar conhecimentos, atitudes e procedimentos e de promover a cooperação entre os docentes de uma escola ou de várias escolas do agrupamento. Deve ser utilizada de forma a adequar o currículo aos interesses e às necessidades específicas dos alunos, contribuindo para que cada um possa

desenvolver, de forma mais global e completa possível, as suas capacidades e competências.

A articulação curricular implica, a cooperação entre os vários docentes e encontra-se associada a um conjunto de práticas como o trabalho colaborativo (Barbosa, 2010). Este implica diálogo e reflexão entre as várias partes envolvidas no processo ensino/aprendizagem e o professor e escola reflexivos, adaptados ao ensino generalizado e democratizado. A articulação curricular implica mudar, reestruturar, relacionar, interligar, sintetizar, conhecer. É um trabalho conjunto, que depende do conhecimento e envolvimento de vários docentes (*idem*).

Apesar da importância da articulação curricular, Abrantes (2009) refere que a sua aplicação prática é, ainda, praticamente nula, existindo um enorme desconhecimento relativamente ao trabalho realizado pelos docentes noutros ciclos de ensino. Este autor afirma que este facto pode ser constatado quando se analisam os relatórios da avaliação externa dos agrupamentos realizados pela Inspeção Geral de Educação.

No estudo efetuado por Aragão (2013), cerca de um terço dos professores referiu não exercer práticas de articulação curricular e aqueles que praticam referem ser ainda um processo incipiente. Como obstáculos os docentes apontam dificuldades de carácter colaborativo, como cooperação e partilha entre docentes escassa, de carácter organizacional, como horários distintos, excesso de tarefas e programas de mobilidade docente e, por fim, apontam dificuldades de carácter formativo, afirmando que o desconhecimento acerca do conceito de articulação curricular e acerca de estratégias para a sua implementação dificulta o processo (*idem*).

Frequentemente, os docentes reconhecem a importância do trabalho colaborativo, da cooperação entre docentes e do cruzamento de informação entre ciclos em prol de uma maior sequencialidade dos conteúdos refletindo-se num potenciamento da aprendizagem dos alunos, mas não apresentam um conceito unânime e claro do que é a articulação curricular e de como esta poderá ser desenvolvida (Braz, 2009).

A articulação curricular pode ser classificada de diferentes formas. Podemos distinguir, designadamente, articulação vertical e horizontal, uma vez que os agrupamentos estão

organizados por ciclos. A organização escola está por sua vez dividida em departamentos constituídos por várias disciplinas e níveis de ensino (Serra, 2004).

A articulação vertical envolve as relações que se estabelecem dentro de determinada disciplina, entre o ano que se leciona e os anos anteriores e seguintes. Para se trabalhar um dado tema o professor identifica os pré-requisitos, quais os conhecimentos anteriores, que pensa que o aluno já possui ou deve possuir de forma a compreender o que se lhe vai ensinar de novo. A articulação vertical não se esgota aqui e podemos mesmo dizer que esta forma de olhar a articulação vertical é a mais redutora (Serra, 2004).

A articulação horizontal refere-se à identificação e consciencialização de relações entre os diversos temas de ciências e aspetos transversais a diversas áreas do saber ao longo do ano letivo (Serra, 2004).

Serra (2004) propõe, ainda, outra classificação de articulação curricular, nomeadamente, articulação curricular espontânea, articulação curricular regulamentada e articulação curricular efetiva.

A articulação curricular espontânea é aquela que ocorre sem que os seus intervenientes a tenham planeado e, muitas vezes, podem nem ter consciência disso (Serra, 2004). Este tipo de articulação ocorre mais frequentemente aquando da junção de dois níveis de ensino e desenvolve-se de forma natural envolvendo vários níveis de ensino.

A articulação curricular regulamentada surgiu após a criação dos agrupamentos de escolas, encontra-se expressa em normativos-legais e apoia-se em documentos orientadores da escola como o Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades, sendo parte integrante da cultura e filosofia educacional (Serra, 2004). Cada escola assume, assim, o compromisso de favorecer um “percurso sequencial e articulado” (Serra, 2004, p. 98).

A articulação curricular efetiva é aquela que ocorre de forma consciente e planeada pelos docentes e alunos. Apesar das orientações legais e de ser objeto de análise nos relatórios da Inspeção-Geral de Educação sobre a avaliação externa das escolas, continua a ser caracterizada quer pela espontaneidade quer pelo empenhamento dos docentes e não por imposição legislativa (Serra, 2004). Neste contexto, a articulação curricular efetiva

poderá assumir três níveis consoante o grau de empenhamento dos docentes, designadamente, ativa, reservada e passiva (Serra, 2004).

A articulação curricular ativa é caracterizada “pelo conhecimento profundo dos dois níveis educativos, quer pelos educadores, quer pelos professores, e das possibilidades de trabalharem em conjunto, tendo como uma mais-valia as semelhanças e diferenças existentes nos níveis de ensino e as faixas etária a que se destinam” (Serra, 2004, p. 89). Assim, “são otimizados os recursos existentes nas várias escolas e jardins-de-infância e os docentes estão efetivamente empenhados em encontrar mecanismos de articulação curricular” (Serra, 2004, p. 89). É tida como o objetivo a atingir.

A articulação curricular reservada encontra-se entre a articulação curricular ativa e passiva, esta é caracterizada por uma atitude menos proativa e voluntária, em que os seus intervenientes aguardam que algo aconteça, não procurando novas oportunidades (Serra, 2004). Esta não revela necessariamente falta de interesse pela prática de articulação curricular, podendo inclusivamente ocorrer algum trabalho conjunto entre níveis educativos quando necessário (*idem*).

A articulação curricular passiva na tipologia de Serra (2004) “caracteriza-se por um certo desinteresse face à problemática, alienando-se os docentes das suas responsabilidades neste campo” (p. 89). Para a autora, se existe articulação curricular, ela deve-se exclusivamente ao contacto físico entre as crianças, devido à proximidade das infraestruturas (Serra, 2004). Acrescenta ainda que “a falta de comparência em reuniões, a resistência oferecida à aceitação de trabalho entre docentes de diferentes níveis de ensino, poderão ser alguns indicadores que caracterizam este tipo de ensino” (Serra, 2004, p. 89).

Não podemos deixar de considerar ainda, o facto de não haver articulação – a não articulação – que ocorre quando não existe qualquer tipo de contacto, cooperação ou colaboração entre os docentes ou crianças de diferentes níveis educativos (Serra, 2004).

Serra (2004) salienta que encontramos “práticas educativas que poderão ser encaradas como práticas de articulação curricular a vários níveis e que se desenvolvem simultaneamente, envolvendo vários atores” (p. 90).



Ao analisar-se as atividades da escola ao longo de um ano letivo encontramos “projetos educativos que se poderão encaixar em diferentes níveis de articulação curricular, desde uma articulação curricular mais espontânea, vivida no início do ano, por exemplo, até práticas de articulação curricular efetiva, resultantes de projetos educativos pensados e vividos por alunos e docentes” afirma Serra (2004, p. 90).

Por último, Serra (2004) afirma que “independentemente da forma e do nível de articulação curricular que se vive num agrupamento, os docentes deverão ter consciência de que articular curricularmente com os níveis seguintes é importante para o desenvolvimento das crianças” (p. 91).

## 2.2. ARTICULAÇÃO CURRICULAR NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ARCO-ÍRIS

No que diz respeito às escolas portuguesas estas encontram-se verticalizadas por níveis, ciclos, agrupamentos ou áreas e ano(s), sendo, de acordo com Pacheco (2001), “o nível de ensino a forma mais global de ordenação curricular” (p. 87). Esta divisão por ciclos não deve ser estanque, uma vez que deve existir complementaridade e sequencialidade entre os mesmos. Esta organização deve contribuir para o desenvolvimento progressivo dos alunos, numa lógica promotora de sucesso. O que se pretende é que exista uma preparação planeada para a ingressão no ciclo seguinte e que exista continuidade com o anterior (Barbosa, 2010).

Após o Despacho n.º 13313/2003 de 8 de julho do Secretário de Estado da Administração Educativa do Ministério da Educação (2003), a Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos com Secundário passou a integrar um jardim-de-infância e escolas do primeiro ciclo e passa a denominar-se Agrupamento de Escolas Arco-Íris. Atualmente, o agrupamento é composto por um jardim-de-infância, cinco escolas do 1.º ciclo e uma escola do 2.º ciclo, 3º ciclo e secundário. Na escola-sede existe 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário e profissional. Os docentes do jardim-de-infância e 1.º ciclo recebem orientações da direção que está sediada na escola-sede. As reuniões do departamento do 1.º ciclo e jardim-de-infância também ocorrem na escola-sede.

Relativamente à avaliação pela Inspeção-Geral de Educação realizada no Agrupamento de Escolas Arco-Íris em maio de 2012, no que concerne ao domínio “Prestação de Serviço

Educativo”, foram avaliados os aspetos relativos ao planeamento e articulação, às práticas de ensino e à monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens.

No que respeita ao planeamento e articulação, verificou-se que existe articulação vertical entre ciclos, em diversas áreas curriculares, ocorrendo esta essencialmente nas reuniões de departamento curricular e nos grupos disciplinares, sendo complementada com momentos informais (Inspeção-Geral de Educação, 2012).

A articulação curricular efetiva-se na forma de trabalho colaborativo, partilha de materiais e experiências pedagógicas e planificação e desenvolvimento de atividades e projetos comuns. Constatou-se também uma preocupação por uma transição gradual e adequada entre 1.º e 2.º ciclo com a realização de reuniões conjuntas entre professores dos dois ciclos, transmitindo-se informações acerca da evolução do aluno e discutindo-se quais as estratégias mais adequadas e individualizadas para cada aluno (*idem*).

Contudo, a sua prática não é uniforme, tendo-se verificado um maior investimento por parte do grupo de Ciências Experimentais e Matemática do que pelo grupo de Língua Portuguesa (*ibidem*).

Quanto às práticas de ensino, no relatório da Inspeção-Geral de Educação (2012), foi dado destaque às estratégias integrativas e inclusivas de alunos com dificuldades de aprendizagem e em situações de risco social, familiar e comportamental no agrupamento. Foi ainda mencionada a aposta na prática experimental e nas competências de domínio artístico, que se encontram integradas de forma harmoniosa no contexto escolar.

No contexto da prática letiva observou-se, esporadicamente, a supervisão em contexto de sala de aula por docentes de outras áreas disciplinares ou de outros ciclos o que poderá contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente (*idem*).

Relativamente à monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens, os critérios e métodos de avaliação foram considerados adequados. Contudo, no que respeita à articulação curricular, a Inspeção-Geral de Educação (2012) considera que não há objetivos e critérios bem definidos e, como tal, não poderão ser indicadores do nível de desempenho e de aprendizagem.

Posto isto, é evidente o esforço por parte do Agrupamento para desenvolver um trabalho coerente com o currículo nacional, adaptando-o às necessidades dos seus alunos. É visível a tentativa de articular o currículo no sentido de potenciar a aprendizagem do aluno, bem como, melhorar a qualidade do ensino prestado. Por todos estes aspetos foi atribuída a classificação de Muito Bom pela Inspeção-Geral de Educação (2012) neste domínio. No entanto, há ainda um longo caminho a percorrer no sentido de sistematizar a prática da articulação curricular para que se possa constituir como um indicador de qualidade.

Assim, a articulação curricular e o trabalho colaborativo têm expressão através do currículo. Este é um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para a prática, ou seja, sobre o que, quando e como ensinar; sobre o que, quando e como avaliar.



### **3. METODOLOGIA**

No presente capítulo será descrito o processo metodológico levado a cabo para a realização do presente estudo sobre trabalho colaborativo e articulação curricular no grupo de Ciências Naturais do Agrupamento de Escolas Arco-Íris. Começaremos por descrever o tipo de estudo, as questões e objetivos de investigação subjacentes, o processo de seleção da amostra, o instrumento de recolha de dados, as características da amostra, o processo de recolha de dados, os procedimentos formais e éticos e, por fim, a forma como foram tratados os dados.

#### **3.1. TIPO DE ESTUDO**

Trata-se de um estudo descritivo, com o intuito de caracterizar o trabalho colaborativo e a articulação curricular realizados pelos professores do grupo de Ciências Naturais.

Tendo em conta a complexidade do fenómeno optou-se pela triangulação de dados, ou seja, foram utilizados métodos qualitativos, quantitativos e a pesquisa documental no processo de recolha de dados com o intuito de aprofundar ao máximo a temática e objetivar os resultados (Fortin, 2009).

O nosso trabalho contemplou essencialmente dois níveis de análise. No primeiro nível procurámos conhecer as conceções dos docentes acerca da articulação curricular e trabalho colaborativo, através da aplicação de um questionário. Posteriormente, no segundo nível de análise, procurámos compreender a perceção da coordenadora do departamento acerca das mesmas temáticas, com recurso à entrevista.

#### **3.2. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO**

Com a presente investigação pretendeu-se conhecer o processo de trabalho colaborativo e articulação curricular entre os professores do grupo de Ciências Naturais, assim, surgiu a seguinte questão central:

- Qual a concepção dos docentes do grupo de Ciências Naturais acerca da articulação curricular e trabalho colaborativo entre o 2.º CEB e o 3.º CEB?

A partir da questão central, surgiram outras questões que também procurámos dar resposta, nomeadamente:

- Quais as características socioprofissionais dos docentes do grupo de Ciências Naturais?
- Qual a percepção dos docentes acerca dos promotores da articulação curricular?
- Qual a percepção dos docentes acerca dos obstáculos à articulação curricular?
- Qual a percepção dos docentes acerca do responsável pelas práticas de articulação curricular?
- Qual a percepção dos docentes acerca das vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo?
- Qual a percepção dos docentes acerca das práticas realizadas no âmbito do trabalho colaborativo?
- Quais as sugestões para melhorar a articulação curricular e trabalho colaborativo entre os dois ciclos?

A um segundo nível de análise, a entrevista realizada à coordenadora do departamento foi norteadada pelas seguintes questões de investigação:

- Qual a percepção da coordenadora acerca das práticas de articulação curricular e trabalho colaborativo no departamento?
- Qual a percepção da coordenadora acerca das estratégias, por parte dos órgãos de coordenação, para promover a articulação curricular e o trabalho colaborativo?
- Qual a percepção da coordenadora acerca das oportunidades para implementar a articulação curricular e o trabalho colaborativo?
- Qual a percepção da coordenadora acerca dos constrangimentos/dificuldades para implementar a articulação curricular e o trabalho colaborativo?

### 3.3. OBJETIVOS

Tendo por base as questões previamente formuladas, foi definido como objetivo central do estudo o seguinte:

- Conhecer a concepção dos docentes acerca do processo de articulação curricular e de trabalho colaborativo entre os professores do grupo de Ciências Naturais.

Tendo em conta o objetivo principal elaboraram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as características socioprofissionais dos docentes do grupo de Ciências Naturais;
- Conhecer a percepção dos docentes acerca dos promotores da articulação curricular;
- Conhecer a percepção dos docentes acerca dos obstáculos à articulação curricular;
- Conhecer a percepção dos docentes acerca do responsável pelas práticas de articulação curricular;
- Conhecer a percepção dos docentes acerca das vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo;
- Conhecer a percepção dos docentes acerca das práticas realizadas no âmbito do trabalho colaborativo;
- Conhecer as sugestões dos docentes para melhorar a articulação curricular e trabalho colaborativo entre os dois ciclos.

Num segundo nível de análise, os objetivos da entrevista à coordenadora do departamento foram:

- Conhecer a percepção da coordenadora acerca das práticas de articulação curricular e de trabalho colaborativo no departamento;
- Conhecer a percepção da coordenadora acerca das estratégias, por parte dos órgãos de coordenação, para promover a articulação curricular e o trabalho colaborativo;
- Conhecer a percepção da coordenadora acerca das oportunidades para implementar a articulação curricular e o trabalho colaborativo;
- Conhecer a percepção da coordenadora acerca dos constrangimentos/dificuldades para implementar a articulação curricular e o trabalho colaborativo.

### 3.4. POPULAÇÃO E AMOSTRA

O presente estudo incide sobre um grupo restrito de docentes, sendo a população alvo definida pelos professores de Ciências Naturais do Departamento de Matemática e

Ciências Experimentais da Escola Básica e Secundária Arco-Íris pertencente ao Agrupamento de Escolas Arco-Íris.

Todos os docentes se mostraram disponíveis para colaborar neste estudo, pelo que a amostra contempla a população alvo total, perfazendo um total de oito elementos.

### 3.5. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Segundo Yin (2005) há três princípios básicos para recolher dados, nomeadamente: 1) utilizar várias fontes de recolha de dados, o que permite fazer a triangulação dos mesmos; 2) criar uma base de dados de forma a organizar e documentar os dados recolhidos; e 3) manter o encadeamento lógico dos dados.

No presente trabalho recorreremos a um questionário, à entrevista e à pesquisa documental. O questionário é um instrumento de recolha de dados que permite delimitar e controlar o tipo de informação que é recolhida e suprimir os efeitos de variáveis estranhas (Fortin, 2009).

Também Lessard-Hébert (1996) refere que o questionário por inquérito “é uma maneira indireta de recolha de dados sobre a realidade, oralmente ou por escrito, tentando obter respostas que expressem percepções ou opiniões sobre acontecimentos, sobre outras pessoas ou sobre si próprios” (p. 100).

No presente estudo foi necessário construir um instrumento que permitisse recolher informação segundo os objetivos pré-definidos. Para tal, recorreremos à pesquisa da literatura acerca da temática em estudo para estabelecer o conteúdo do questionário e, aquando da sua construção, tivemos em linha de conta a construção frásica, colocando frases simples e compreensíveis.

O questionário é maioritariamente de carácter quantitativo, através de questões fechadas, contemplando, ainda, uma abordagem qualitativa através de uma questão de resposta aberta. Esta situação prende-se com a complexidade da problemática em questão e com a necessidade de conhecer a opinião dos docentes inquiridos acerca de possíveis soluções para melhorar o fenómeno em estudo.



De forma a validar o instrumento, aferindo a sua coerência, adequação e rigor, este foi avaliado por um especialista na área e, posteriormente, foi realizado um pré-teste, através da aplicação do questionário a quatro docentes que responderam às questões formuladas. De seguida, foi-lhes solicitado sugestões, nomeadamente, sobre o formato, a extensão e a clareza das questões. Estas foram analisadas e procedeu-se às alterações sugeridas. Por fim, ultimou-se o questionário final para que pudesse ser aplicado aos docentes de Ciências Naturais do 2.º e 3.º CEB.

O questionário aplicado (Apêndice I) encontra-se, assim, dividido em três partes. A primeira parte é referente aos dados pessoais e profissionais dos docentes, a segunda pretende caracterizar a articulação curricular e a terceira parte o trabalho colaborativo.

A primeira parte é constituída por sete questões de resposta fechada e permite a caracterização da amostra segundo a idade, o sexo, habilitações literárias, tempo de serviço, situação profissional, nível de docência e cargos que desempenha na escola.

A segunda e a terceira parte são constituídas por grupos de questões de resposta fechada e uma pergunta de resposta aberta. As questões de resposta fechada são avaliadas através de uma escala do tipo *likert* de 5 pontos: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo totalmente.

Relativamente à segunda parte, esta é composta por três grupos de questões de resposta fechada e uma resposta aberta. As primeiras pretendem avaliar o grau de concordância dos docentes no que diz respeito: à definição do que é articulação curricular entre o 2.º e o 3.º CEB (dez itens); à responsabilidade da dinamização da articulação curricular entre o 2.º e o 3.º CEB (cinco itens); e às práticas de articulação curricular que existem entre o 2.º e o 3.º CEB (catorze itens). A questão de resposta aberta pretende que os docentes inquiridos sugiram formas de melhoria da articulação curricular entre o 2.º CEB e o 3.º CEB.

Por fim, a terceira parte é composta por quatro grupos de questões fechadas e uma resposta aberta. As respostas fechadas pretendem analisar o grau de concordância dos docentes inquiridos sobre trabalho colaborativo no que diz respeito: à definição do que é o trabalho colaborativo entre o 2.º e o 3.º CEB (cinco itens); à responsabilidade da

dinamização do trabalho colaborativo entre o 2.º e o 3.º CEB (cinco itens); às vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo (dez itens); e às práticas de trabalho colaborativo entre o 2.º e o 3.º CEB (cinco itens). Existe, ainda, uma questão de resposta aberta onde se pretende que os docentes inquiridos sugiram formas de melhoria do trabalho colaborativo entre o 2.º e o 3.º CEB.

Na entrevista existe uma interação, neste caso, verbal entre quem a faz, o entrevistador e quem a responde, o entrevistado. Neste caso, pretende-se conhecer as conceções/representações da coordenadora de departamento sobre a articulação curricular e o trabalho colaborativo.

Optou-se pela entrevista semiestruturada, uma vez que este tipo de entrevista permite seguir as orientações do entrevistador e aprofundar conhecimentos. Fornece, ainda, dados descritivos na “linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Yin, 2005, p. 135).

O guião da entrevista (Apêndice II) foi elaborado tendo por base as questões do questionário e as respostas dadas pelos docentes inquiridos. A entrevista encontra-se dividida em três partes. A primeira diz respeito à articulação curricular, a segunda ao trabalho colaborativo e a última parte aborda a importância da articulação curricular e do trabalho colaborativo na cultura escolar. Assim, a entrevista final é composta por vinte e uma questões de resposta aberta que abordam a articulação curricular e o trabalho colaborativo e pretendem dar a conhecer o ponto de vista de quem desempenha um cargo de gestão intermédia sobre o tema em estudo.

Outra técnica utilizada foi a pesquisa documental. Este tipo de pesquisa permite a recolha e verificação de dados contidos nos documentos, bem como, a sua sistematização e análise.

Em cada escola/agrupamento de escolas existe um manancial de documentos essenciais à sua vida quotidiana, onde é possível retirar-se informações. Documentos como planificações, planos de aula, projetos de escola, atas, memorandos, projetos educativos ou projetos curriculares refletem a vida da escola e poderão servir como base de recolha de informação sobre a articulação curricular e o trabalho colaborativo.

Para este estudo foram analisados os seguintes documentos: Projeto Educativo; Projeto Curricular do Agrupamento; Plano das Ciências; Plano Anual de Atividades; sumários do tempo de articulação curricular do grupo de Ciências Naturais; e relatório da Inspeção-Geral da Educação.

### 3.6. PROCEDIMENTOS FORMAIS E ÉTICOS

Inicialmente, foi solicitada autorização para o desenvolvimento do estudo à Diretora do Agrupamento de Escolas Arco-Íris. Após parecer positivo, o questionário foi distribuído e recolhido em novembro de 2014. A distribuição dos instrumentos e a recolha dos mesmos foi feita presencialmente pela investigadora.

Foi respeitado o anonimato dos docentes, facilitando a sua cooperação e diminuindo o enviesamento das respostas. Procedeu-se à numeração dos questionários, de E1 a E8, correspondente ao número de inquiridos, facilitando também o processo de análise dos dados.

Relativamente à entrevista, esta foi realizada em julho de 2015, após consentimento da coordenadora do departamento. Foi solicitada autorização para a gravação da entrevista de forma a facilitar o tratamento da informação recolhida, que foi concedida.

### 3.7. TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS

Os dados quantitativos recolhidos através do questionário foram organizados e analisados com recurso ao programa *Microsoft Excel*.

A descrição dos dados quantitativos envolveu o recurso a estatística descritiva, nomeadamente, apresentação em quadros de frequências (absolutas e percentuais), medidas de tendência central (média aritmética e mediana) e medidas de dispersão (desvio padrão, valor mínimo e valor máximo).

Relativamente às questões de resposta aberta do questionário, da entrevista e da pesquisa documental, foi realizada uma análise de conteúdo. Segundo Quivy e Campenhout (1992), este tipo de análise não utiliza “as suas próprias referencias ideológicas ou normativas para julgar os outros, mas sim de as analisar a partir de critérios que incidem

mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito” (p. 228).

Posteriormente, à leitura das respostas abertas, foi possível construir uma categorização a partir das mesmas, assim, foram identificadas categorias, que por sua vez foram subdivididas em indicadores, correspondentes a nomes mais específicos e que refletem mais diretamente o conteúdo das entrevistas.

Após a realização da entrevista efetuou-se a sua transcrição integral e fiel ao referido pela entrevistada. A transcrição da entrevista permitiu a elaboração de um quadro com os aspetos mais relevantes e com os comentários da autora (Apêndice III).

Após a pesquisa documental, foi necessário a análise do conteúdo de cada documento de forma sistematizada, tendo sido utilizada uma grelha de recolha de dados que se encontra no Apêndice IV.

## 4. RESULTADOS

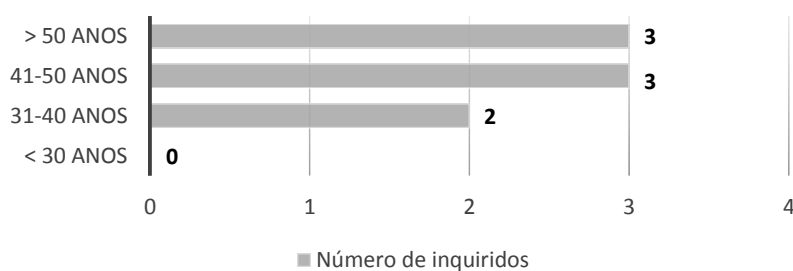
No presente capítulo serão descritos os dados obtidos, tendo por base a ordem temática do instrumento de recolha de dados, designadamente, caracterização sociodemográfica e socioprofissional da amostra, articulação curricular e trabalho colaborativo. No último subcapítulo serão apresentados os dados resultantes da entrevista.

### 4.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra em estudo é constituída por 8 indivíduos, correspondendo à totalidade de docentes que lecionam a disciplina de Ciências Naturais do 2.º e do 3.º Ciclos do Ensino Básico da Escola Básica e Secundária Arco-Íris.

Em relação à idade (Gráfico 1), 37,5% (n=3) dos participantes tem entre 41 e 50 anos, 37,5% (n=3) tem idade superior a 50 anos e 25,0% (n=2) tem idade entre os 31 e os 40 anos.

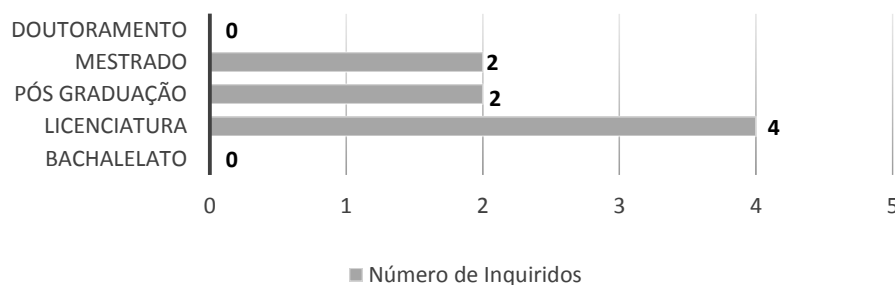
**Gráfico 1** – Distribuição da amostra segundo a idade (n=8).



Relativamente ao sexo, constatamos que a maioria é do sexo feminino (n=6; 75,0%) e 2 indivíduos (25,0%) são do sexo masculino.

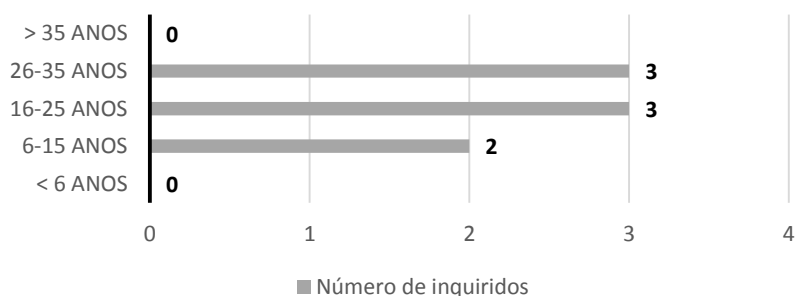
No que concerne às habilitações académicas (Gráfico 2), observamos que 50,0% (n=4) dos participantes possuem licenciatura, 25,0% (n=2) possuem uma pós-graduação e 25,0% (n=2) possuem mestrado.

**Gráfico 2** – Distribuição dos participantes segundo as suas habilitações académicas (n=8).



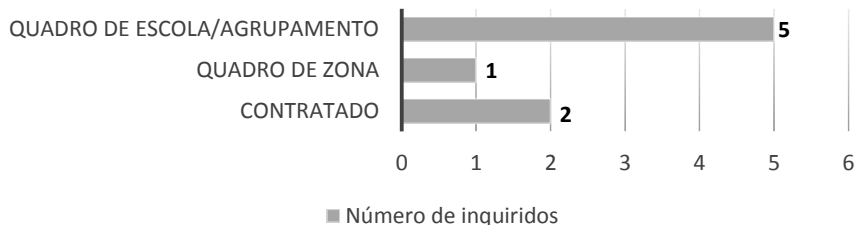
Quanto ao tempo de serviço (Gráfico 3), verificamos que 25,0% (n=2) dos participantes têm entre 6 a 15 anos de serviço, 37,5% (n=3) têm entre 16 a 25 anos de serviço e os restantes 37,5% (n=3) entre 26 e 35 anos de serviço.

**Gráfico 3** – Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço (n=8).



Em relação à situação profissional (Gráfico 4), a maioria dos inquiridos (n=5; 62,5%) pertencem ao Quadro de Escola/Agrupamento, enquanto 25,0% (n=2) são contratados e 1 (12,5%) pertence ao Quadro de Zona.

**Gráfico 4** – Distribuição da amostra segundo a situação profissional (n=8).



No que diz respeito ao nível de docência, observamos que 62,5% (n=5) dos participantes apenas leciona o 2.º ciclo do ensino básico, 25,0% (n=2) lecionam o 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico e, ainda, o ensino secundário e, por fim, um (12,5%) participante leciona o 3.º ciclo e o ensino secundário.

Relativamente aos cargos desempenhados, constatamos que cinco (62,5%) dos participantes ocupam cargos concomitantemente ao de professor, nomeadamente, Diretor do Agrupamento (n=1), Subdiretor do Agrupamento (n=1), Adjunto da Direção (n=1), Coordenador de Departamento (n=1), Diretor de Turma e, simultaneamente, Coordenador do Gabinete de Mediação (n=1).

#### 4.2. ARTICULAÇÃO CURRICULAR

O primeiro grupo de questões pretende investigar a perceção dos participantes relativamente à articulação curricular, através de 10 itens, tal como demonstrado na Tabela 1.

Relativamente ao primeiro item, verificamos que, de uma forma geral, os participantes concordam parcialmente que a articulação curricular consiste na promoção de atividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, facilitadoras do processo de transição do 2.º CEB para o 3.º CEB, dado que a média de respostas é de 4,25 (DP=0,46), com um mínimo de 4 e um máximo de 5.

Quanto ao segundo item, observamos que os docentes concordam totalmente que a articulação curricular consiste num conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns identificados nos dois níveis de escolaridade (2.º CEB e 3.º CEB), dado que a média de respostas é de 5,00 (DP=0,00).

No que respeita ao terceiro item, verificamos que os docentes concordam totalmente que a articulação curricular implica que os docentes conheçam os documentos programáticos do nível de ensino anterior e seguinte, dado que a média de respostas é de 4,50 (DP=0,53), com um mínimo de 4 e um máximo de 5.

Quanto ao quarto item, observamos que os docentes concordam parcialmente que a articulação curricular é uma metodologia de trabalho que visa encontrar pontos de união

entre ciclos, dado que a média de respostas é de 4,38 (DP=0,52), com um mínimo de 4 e um máximo de 5.

Relativamente ao quinto item, verificamos que os participantes concordam totalmente que a articulação curricular permite tornar mais coerente a sequencialidade dos conteúdos e das competências desenvolvidas no nível de ensino anterior, dado que a média de respostas é de 4,88 (DP=0,35), com um mínimo de 4 e um máximo de 5.

Quanto ao sexto item, observamos que os docentes discordam parcialmente que a articulação curricular seja uma imposição legal sem qualquer correspondência nas práticas docentes, dado que a média de respostas é de 1,50 (DP=0,93), com um mínimo de 1 e um máximo de 3.

Relativamente ao item 7, os participantes, na generalidade, não concordam nem discordam com a afirmação de que a articulação curricular é realizada naturalmente pelos docentes sem que sejam necessárias imposições legais ou regulamentos, dado que a média de respostas é de 3,00 (DP=1,31), com um mínimo de 1 e um máximo de 5.

Quanto ao oitavo item, observamos que, na generalidade, os participantes não concordam nem discordam com a afirmação de que a articulação curricular é um processo que ainda está por construir, dado que a média de respostas é de 3,00 (DP=1,20), com um mínimo de 1 e um máximo de 5.

Em relação ao nono item, observamos que os docentes discordam parcialmente que a articulação curricular seja uma tarefa impossível de ser realizada, dado que a média de respostas é de 1,50 (DP=0,93), com um mínimo de 1 e um máximo de 3.

Por fim, no que respeita ao décimo item, constatamos que os participantes concordam totalmente que a articulação curricular deve ser uma preocupação de todos os docentes, dado que a média de respostas é de 4,75 (DP=0,71), com um mínimo de 3 e um máximo de 5.



**Tabela 1** – Grau de concordância dos participantes relativamente à articulação curricular.

| Item |  | Média | Desvio Padrão | Mín. | Máx. |
|------|--|-------|---------------|------|------|
| 1    | Consiste na promoção de atividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, facilitadoras do processo de transição do 2.º CEB para o 3.º CEB.                  | 4,25  | 0,46          | 4    | 5    |
| 2    | Consiste num conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns identificados nos dois níveis de escolaridade (2.º CEB e 3.º CEB). | 5,00  | 0,00          | 5    | 5    |
| 3    | Implica que os docentes conheçam os documentos programáticos do nível de ensino anterior e seguinte.   | 4,50  | 0,53          | 4    | 5    |
| 4    | É uma metodologia de trabalho que visa encontrar pontos de união entre ciclos.   | 4,38  | 0,52          | 4    | 5    |
| 5    | Permite tornar mais coerente a sequencialidade dos conteúdos e das competências desenvolvidas no nível de ensino anterior.                                     | 4,88  | 0,35          | 4    | 5    |
| 6    | É uma imposição legal sem qualquer correspondência nas práticas docentes.  | 1,50  | 0,93          | 1    | 3    |
| 7    | É realizada naturalmente pelos docentes sem que sejam necessárias imposições legais ou regulamentos.   | 3,00  | 1,31          | 1    | 5    |
| 8    | É um processo que ainda está por construir.  | 3,00  | 1,20          | 1    | 5    |
| 9    | É uma tarefa impossível de ser realizada.  | 1,50  | 0,93          | 1    | 3    |
| 10   | Deve ser uma preocupação de todos os docentes.   | 4,75  | 0,71          | 3    | 5    |

Nota: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo totalmente.

O segundo grupo de questões pretende investigar a opinião dos docentes acerca da responsabilidade da dinamização da articulação curricular.

Ao analisarmos a Tabela 2, verificamos que os participantes concordam totalmente que a dinamização das práticas de articulação curricular compete aos docentes ( $M=4,5$ ;  $DP=0,53$ ; mín.=4; máx.=5). Ainda, assim, concordam parcialmente que a dinamização das práticas de articulação curricular compete também ao coordenador de departamento curricular ( $M=4,25$ ;  $DP=1,39$ ; mín.=1; máx.=5), ao conselho de turma ( $M=4,13$ ;  $DP=0,99$ ; mín.=2; máx.=5), à direção ( $M=4,00$ ;  $DP=0,93$ ; mín.=2; máx.=5) e ao conselho pedagógico ( $M=3,75$ ;  $DP=1,28$ ; mín.=1; máx.=5).

**Tabela 2** – Grau de concordância dos participantes relativamente à responsabilidade da dinamização das práticas de articulação curricular.

|          |   | <b>Média</b> | <b>Desvio Padrão</b> | <b>Mín.</b> | <b>Máx.</b> |
|----------|---|--------------|----------------------|-------------|-------------|
| <b>1</b> | À direção                                 | <b>4,00</b>  | <b>0,93</b>          | <b>2</b>    | <b>5</b>    |
| <b>2</b> | Ao Conselho Pedagógico                    | <b>3,75</b>  | <b>1,28</b>          | <b>1</b>    | <b>5</b>    |
| <b>3</b> | Ao coordenador de Departamento Curricular | <b>4,25</b>  | <b>1,39</b>          | <b>1</b>    | <b>5</b>    |
| <b>4</b> | Ao Conselho de Turma                      | <b>4,13</b>  | <b>0,99</b>          | <b>2</b>    | <b>5</b>    |
| <b>5</b> | Aos docentes                              | <b>4,50</b>  | <b>0,53</b>          | <b>4</b>    | <b>5</b>    |

Nota: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo totalmente.

O terceiro grupo de questões pretende investigar a opinião dos docentes relativamente às práticas de articulação entre o 2.º CEB e o 3.º CEB, através de 14 afirmações, tal como demonstrado na Tabela 3.

Relativamente ao item 1, constatamos que os participantes concordam totalmente que a articulação curricular deve ser debatida em reuniões de trabalho realizadas entre os docentes do 2.º CEB e do 3.º CEB, uma vez que a média de respostas é de 4,88 (DP=0,35), com um mínimo de 4 e um máximo de 5 pontos.

No que concerne ao item 2, verificamos que os participantes concordam totalmente que deve haver preocupação em encontrar mecanismos de articulação curricular entre o 2.º CEB e 3.º CEB, uma vez que a média de respostas é de 4,75 (DP=0,46), com um mínimo de 4 e um máximo de 5 pontos.

Em relação ao item 3, observamos que os participantes concordam totalmente que planificar atividades em conjunto é importante para promover a articulação curricular, uma vez que a média de respostas é de 4,75 (DP=0,46), com um mínimo de 4 e um máximo de 5 pontos.

No item 4, apuramos que os indivíduos discordam parcialmente que a articulação curricular deva ser planeada apenas nas reuniões do respetivo departamento curricular, uma vez que a média de respostas é de 2,00 (DP=1,31), com um mínimo de 1 e um máximo de 5 pontos.

No que diz respeito ao item 5, constatamos que os participantes concordam parcialmente que a avaliação diagnóstica, no início do ano letivo, é fundamental para concretizar a

articulação curricular, uma vez que a média de respostas é de 3,50 (DP=0,76), com um mínimo de 2 e um máximo de 4 pontos.

No item 6, observamos que os docentes concordam parcialmente que a articulação curricular entre o 2.º CEB e o 3.º CEB torna mais coerente a sequencialidade dos conteúdos desenvolvidos nos dois níveis de ensino, uma vez que a média de respostas é de 4,13 (DP=0,35), com um mínimo de 4 e um máximo de 5 pontos.

No item 7, verificamos que os participantes concordam totalmente que a articulação curricular implica hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes do 2.º CEB e do 3.º CEB, uma vez que a média de respostas é de 4,50 (DP=0,53), com um mínimo de 4 e um máximo de 5 pontos.

No que concerne ao item 8, apuramos que os participantes concordam parcialmente que o excesso de tarefas que os professores têm de realizar na escola dificulta o processo de articulação curricular, uma vez que a média de respostas é de 4,13 (DP=0,64), com um mínimo de 3 e um máximo de 5 pontos.

No item 9, observamos que os participantes concordam parcialmente que a falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes dos dois níveis de ensino impede a articulação curricular, uma vez que a média de respostas é de 3,63 (DP=1,19), com um mínimo de 2 e um máximo de 5 pontos.

No item 10, constatamos que os participantes concordam totalmente que a partilha de experiências e a reflexão conjunta entre docentes do 2.º CEB e do 3.º CEB promove a articulação curricular, uma vez que a média de respostas é de 4,50 (DP=0,53), com um mínimo de 4 e um máximo de 5 pontos.

No que diz respeito ao item 11, apuramos que os participantes, na generalidade, não concordam nem discordam que a desmotivação sobre a temática impede a articulação entre os dois ciclos, uma vez que a média de respostas é de 3,00 (DP=1,20), com um mínimo de 2 e um máximo de 5 pontos.

No item 12, observamos que os participantes concordam totalmente que a articulação curricular permite a promoção de atividades conjuntas, entre o 2.º CEB e o 3.º CEB,

envolvendo docentes e alunos, uma vez que a média de respostas é de 4,50 (DP=0,53), com um mínimo de 4 e um máximo de 5 pontos.

No item 13, verificamos que os participantes, na generalidade, não concordam nem discordam que a falta de formação sobre a temática impede a articulação curricular entre os dois ciclos, uma vez que a média de respostas é de 2,75 (DP=1,04), com um mínimo de 1 e um máximo de 4 pontos.

Por fim, no item 14, constatamos que os docentes não concordam nem discordam que o desconhecimento recíproco do currículo dos dois níveis de ensino impede a articulação curricular, uma vez que a média de respostas é de 2,63 (DP=1,06), com um mínimo de 1 e um máximo de 4 pontos.

**Tabela 3** – Grau de concordância dos participantes relativamente às práticas de articulação curricular.

|           |   | <b>Média</b> | <b>Desvio Padrão</b> | <b>Mín.</b> | <b>Máx.</b> |
|-----------|---|--------------|----------------------|-------------|-------------|
| <b>1</b>  | A articulação curricular deve ser debatida em reuniões de trabalho realizadas entre os docentes do 2.º CEB e do 3.º CEB.  | <b>4,88</b>  | <b>0,35</b>          | <b>4</b>    | <b>5</b>    |
| <b>2</b>  | Deve haver preocupação em encontrar mecanismos de articulação curricular entre o 2.º CEB e 3.º CEB.   | <b>4,75</b>  | <b>0,46</b>          | <b>4</b>    | <b>5</b>    |
| <b>3</b>  | Planificar atividades em conjunto é importante para promover a articulação curricular.  | <b>4,75</b>  | <b>0,46</b>          | <b>4</b>    | <b>5</b>    |
| <b>4</b>  | A articulação curricular deve ser planeada apenas nas reuniões do respetivo departamento curricular. (+ na hora semanal de articulação curricular).             | <b>2,00</b>  | <b>1,31</b>          | <b>1</b>    | <b>5</b>    |
| <b>5</b>  | A avaliação diagnóstica, no início do ano letivo, é fundamental para concretizar a articulação curricular. (bom ponto de partida)                               | <b>3,50</b>  | <b>0,76</b>          | <b>2</b>    | <b>4</b>    |
| <b>6</b>  | A articulação curricular entre o 2.º CEB e o 3.º CEB torna mais coerente a sequencialização dos conteúdos desenvolvidos nos dois níveis de ensino               | <b>4,13</b>  | <b>0,35</b>          | <b>4</b>    | <b>5</b>    |
| <b>7</b>  | A articulação curricular implica hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes do 2.º CEB e do 3.º CEB.  | <b>4,50</b>  | <b>0,53</b>          | <b>4</b>    | <b>5</b>    |
| <b>8</b>  | O excesso de tarefas que os professores têm de realizar na escola dificulta o processo de articulação curricular. (mas a hora semanal colmata esta dificuldade) | <b>4,13</b>  | <b>0,64</b>          | <b>3</b>    | <b>5</b>    |
| <b>9</b>  | A falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes dos dois níveis de ensino impede a articulação curricular.  | <b>3,63</b>  | <b>1,19</b>          | <b>2</b>    | <b>5</b>    |
| <b>10</b> | A partilha de experiências e a reflexão conjunta entre docentes do 2.º CEB e do 3.º CEB promove a articulação curricular.                                       | <b>4,50</b>  | <b>0,53</b>          | <b>4</b>    | <b>5</b>    |
| <b>11</b> | A desmotivação sobre a temática impede a articulação entre os dois ciclos.  | <b>3,00</b>  | <b>1,20</b>          | <b>2</b>    | <b>5</b>    |
| <b>12</b> | A articulação curricular permite a promoção de atividades conjuntas, entre o 2.º CEB e o 3.º CEB, envolvendo docentes e alunos.                                 | <b>4,50</b>  | <b>0,53</b>          | <b>4</b>    | <b>5</b>    |
| <b>13</b> | A falta de formação sobre a temática impede a articulação curricular entre os dois ciclos.  | <b>2,75</b>  | <b>1,04</b>          | <b>1</b>    | <b>4</b>    |
| <b>14</b> | O desconhecimento recíproco do currículo dos dois níveis de ensino impede a articulação curricular.   | <b>2,63</b>  | <b>1,06</b>          | <b>1</b>    | <b>4</b>    |

Nota: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo totalmente.

Na questão 4 foi solicitado aos participantes que indicassem o que poderia ser feito para melhorar a articulação entre o 2.º CEB e o 3.º CEB. Dos 8 participantes, 2 não responderam à questão, as restantes respostas encontram-se sintetizadas na Tabela 4.

A maioria dos participantes considera que seria relevante a inclusão de horas específicas para a prática da articulação curricular no horário semanal (UE=4). Além disso, é sugerida a promoção de reuniões sistemáticas em que o 2.º CEB e o 3.º CEB trabalhariam em conjunto no sentido de melhorar a articulação curricular (UE=1) e a assistência pelos docentes de aulas de outro ciclo (UE=1).

**Tabela 4** – Propostas de estratégias para melhorar a articulação curricular entre o 2.º CEB e o 3.º CEB.

| <b>Categoria</b>                                   | <b>Indicador</b>                              | <b>Unidade de Significado</b>   | <b>Unidade de Enumeração</b> |
|--|---|---|------------------------------|
| Estratégias para melhorar a articulação curricular | Horas específicas para articulação curricular | P1: “Tempo de trabalho conjunto entre docentes do 2.º e 3.º ciclos”   | 4                            |
|  |   | P2: “Horas de trabalho conjuntas”   |                              |
|  |   | P4: “Inclusão de horas no horário semanal”  |                              |
|  |   | P6: “Promover a reflexão conjunta entre os docentes de ambos os ciclos, hábitos de trabalho colaborativo durante a hora de articulação atribuída ao grupo disciplinar no presente ano letivo” |                              |
|  | Reuniões sistemáticas                         | P7: “Reuniões sistemáticas para promoção da articulação/trabalho colaborativo”  | 1                            |
|  | Assistir a aulas do outro ciclo               | P8: “Professores do 2.º ciclo assistirem a aulas do 3.º ciclo e vice-versa”   | 1                            |

#### 4.3. TRABALHO COLABORATIVO

A parte III do questionário aborda o trabalho colaborativo. Esta parte é constituída por cinco questões, quatro de resposta fechada e uma de resposta aberta.

A primeira questão, com recurso a 5 itens, pretende investigar a opinião dos participantes relativamente ao trabalho colaborativo tal como se observa na Tabela 5.

No item 1, verificamos que os docentes concordam totalmente que o trabalho colaborativo consiste no trabalho conjunto entre docentes para se alcançar objetivos comuns, uma vez que a média de respostas é de 4,63 (DP=0,52), com um mínimo de 4 e um máximo de 5 pontos.

No que diz respeito ao item 2, observamos que os participantes concordam parcialmente que o trabalho colaborativo existe quando os docentes se implicam em atividades de

reflexão e diálogo sobre práticas de ensino, uma vez que a média de respostas é de 4,25 (DP=0,71), com um mínimo de 3 e um máximo de 5 pontos.

No item 3, verificamos que os participantes concordam parcialmente que o trabalho colaborativo reside na colaboração entre docentes sendo este um fator que permite a continuidade pedagógica entre os diferentes níveis e ciclos de ensino, uma vez que a média de respostas é de 4,00 (DP=1,70), com um mínimo de 2 e um máximo de 5 pontos.

No item 4, observamos que os docentes concordam parcialmente que o trabalho colaborativo consiste em trabalhar de forma colaborativa de modo a encontrar soluções para os problemas com mais facilidade, uma vez que a média de respostas é de 4,38 (DP=0,52), com um mínimo de 4 e um máximo de 5 pontos.

No item 5, observamos que os participantes concordam totalmente que o trabalho colaborativo reflete as decisões da equipa docente, tomadas de forma colaborativa e que são necessárias para criar um ambiente de aprendizagem adequado, uma vez que a média de respostas é de 4,50 (DP=0,53), com um mínimo de 4 e um máximo de 5 pontos.

**Tabela 5** – Grau de concordância dos participantes relativamente ao trabalho colaborativo.

|   | Média       | Desvio Padrão | Mín.     | Máx.     |
|---|-------------|---------------|----------|----------|
| <b>1</b> A colaboração consiste no trabalho conjunto entre docentes para se alcançar objetivos comuns.                                  | <b>4,63</b> | <b>0,52</b>   | <b>4</b> | <b>5</b> |
| <b>2</b> Existe trabalho colaborativo, quando os docentes se implicam em atividades de reflexão e dialogo sobre práticas de ensino.     | <b>4,25</b> | <b>0,71</b>   | <b>3</b> | <b>5</b> |
| <b>3</b> A colaboração entre docentes é um fator que permite a continuidade pedagógica entre os diferentes níveis e ciclos de ensino.   | <b>4,00</b> | <b>1,07</b>   | <b>2</b> | <b>5</b> |
| <b>4</b> Trabalhar de forma colaborativa permite encontrar soluções para os problemas com mais facilidade.                              | <b>4,38</b> | <b>0,52</b>   | <b>4</b> | <b>5</b> |
| <b>5</b> As decisões da equipa docente, tomadas de forma colaborativa, são necessárias para criar um ambiente de aprendizagem adequado. | <b>4,50</b> | <b>0,53</b>   | <b>4</b> | <b>5</b> |

Nota: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo totalmente.

O segundo grupo de questões pretende investigar a opinião dos docentes acerca da responsabilidade da dinamização das práticas de trabalho colaborativo.

Ao analisarmos a Tabela 6, verificamos que os participantes concordam totalmente que a dinamização das práticas de articulação curricular compete aos docentes (M=4,50; DP=0,53; mín.=4; máx.=5) e ao coordenador do departamento curricular (M=4,50; DP=0,53; mín.=4; máx.=5). Ainda, assim, concordam parcialmente que a dinamização das práticas de articulação curricular compete também ao conselho de turma (M=4,25; DP=0,46; mín.=4; máx.=5), à direção (M=3,88; DP=0,35; mín.=3; máx.=4) e ao conselho pedagógico (M=3,63; DP=0,92; mín.=2; máx.=5).

**Tabela 6** – Grau de concordância dos participantes relativamente à responsabilidade da dinamização das práticas de trabalho colaborativo.

|          |   | <b>Média</b> | <b>Desvio Padrão</b> | <b>Mín.</b> | <b>Máx.</b> |
|----------|---|--------------|----------------------|-------------|-------------|
| <b>1</b> | À direção                                 | <b>3,88</b>  | <b>0,35</b>          | <b>3</b>    | <b>4</b>    |
| <b>2</b> | Ao Conselho Pedagógico                    | <b>3,63</b>  | <b>0,92</b>          | <b>2</b>    | <b>5</b>    |
| <b>3</b> | Ao coordenador de Departamento Curricular | <b>4,50</b>  | <b>0,53</b>          | <b>4</b>    | <b>5</b>    |
| <b>4</b> | Ao Conselho de Turma                      | <b>4,25</b>  | <b>0,46</b>          | <b>4</b>    | <b>5</b>    |
| <b>5</b> | Aos docentes                              | <b>4,50</b>  | <b>0,53</b>          | <b>4</b>    | <b>5</b>    |

Nota: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo totalmente.

A terceira questão pretende investigar o grau de concordância acerca da prática de trabalho colaborativo entre os dois níveis de ensino na escola, estando subdividida em 10 itens, tal como se observa na Tabela 7.

No item 1, verificamos que os participantes concordam totalmente que o trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento profissional do docente, uma vez que a média de respostas é de 5,00 (DP=0,00).

No item 2, observamos que os docentes concordam totalmente que o trabalho colaborativo contribui para o sucesso escolar dos alunos, uma vez que a média de respostas é de 4,63 (DP=0,52), com um mínimo de 4 e um máximo de 5 pontos.

Relativamente ao item 3, verificamos que os participantes concordam parcialmente que o trabalho colaborativo contribui para a autorreflexão, uma vez que a média de respostas é de 4,25 (DP=0,71), com um mínimo de 3 e um máximo de 5 pontos.

Quanto ao item 4, observamos que os docentes discordam parcialmente que o trabalho colaborativo expõe as fragilidades dos docentes, uma vez que a média de respostas é de 2,25 (DP=1,49), com um mínimo de 1 e um máximo de 4 pontos.



No item 5, observamos que os participantes discordam parcialmente que o trabalho colaborativo põe em evidência alguns professores em detrimento de outros, uma vez que a média de respostas é de 1,63 (DP=0,74), com um mínimo de 1 e um máximo de 3 pontos.

No item 6, verificamos que os participantes discordam parcialmente que o trabalho colaborativo rouba tempo a outras tarefas, uma vez que a média de respostas é de 2,38 (DP=1,06), com um mínimo de 1 e um máximo de 4 pontos.

Quanto ao item 7, observamos que os participantes discordam parcialmente que o trabalho colaborativo leva a que alguns professores se aproveitem do trabalho dos outros, uma vez que a média de respostas é de 1,88 (DP=0,99), com um mínimo de 1 e um máximo de 4 pontos.

Relativamente ao item 8, observamos que os participantes concordam totalmente que o trabalho colaborativo promove a partilha e troca de experiências, uma vez que a média de respostas é de 4,88 (DP=0,35), com um mínimo de 4 e um máximo de 5 pontos.

Quanto ao item 9, verificamos que os docentes concordam totalmente que o trabalho colaborativo promove a partilha de materiais realizados individualmente, uma vez que a média de respostas é de 4,88 (DP=0,35), com um mínimo de 4 e um máximo de 5 pontos.

Por fim, no item 10, constatamos que os participantes concordam totalmente que o trabalho colaborativo promove a preparação de aulas e materiais em conjunto, uma vez que a média de respostas é de 5,00 (DP=0,00).

**Tabela 7** – Grau de concordância dos participantes relativamente ao trabalho colaborativo entre os dois níveis de ensino na escola.

|    |   | Média | Desvio Padrão | Mín. | Máx. |
|----|---|-------|---------------|------|------|
| 1  | O trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento profissional do docente.           | 5,00  | 0,00          | 5    | 5    |
| 2  | O trabalho colaborativo contribui para o sucesso escolar dos alunos.                        | 4,63  | 0,52          | 4    | 5    |
| 3  | O trabalho colaborativo contribui para a auto reflexão                                      | 4,25  | 0,71          | 3    | 5    |
| 4  | O trabalho colaborativo expõe as fragilidades.  | 2,25  | 1,49          | 1    | 4    |
| 5  | O trabalho colaborativo põe em evidência alguns professores em detrimento de outros.        | 1,63  | 0,74          | 1    | 3    |
| 6  | O trabalho colaborativo rouba tempo a outras tarefas.                                       | 2,38  | 1,06          | 1    | 4    |
| 7  | O trabalho colaborativo leva a que alguns professores se aproveitem do trabalho dos outros. | 1,88  | 0,99          | 1    | 4    |
| 8  | O trabalho colaborativo promove a partilha e troca de experiências                          | 4,88  | 0,35          | 4    | 5    |
| 9  | O trabalho colaborativo promove a partilha de materiais realizados individualmente.         | 4,88  | 0,35          | 4    | 5    |
| 10 | O trabalho colaborativo promove a preparação de aulas e materiais em conjunto.              | 5,00  | 0,00          | 5    | 5    |

Nota: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo totalmente.

A questão 4 refere-se ao grau de concordância dos participantes relativamente às práticas de trabalho colaborativo entre os dois ciclos, sendo composta por cinco itens (Tabela 8).

Quanto ao item 1, verificamos que os participantes concordam parcialmente que o trabalho colaborativo envolve a planificação de atividades letivas em conjunto envolvendo os dois níveis de ensino, uma vez que a média de respostas é de 4,13 (DP=0,83), com um mínimo de 3 e um máximo de 5 pontos.

Relativamente ao item 2, observamos que os participantes concordam parcialmente que o trabalho colaborativo envolve a elaboração de materiais de apoio às atividades letivas em conjunto envolvendo os dois níveis de ensino, uma vez que a média de respostas é de 4,13 (DP=0,83), com um mínimo de 3 e um máximo de 5 pontos.

No item 3, verificamos que os docentes concordam parcialmente que a partilha de materiais entre os dois níveis de ensino seja uma prática de trabalho colaborativo enquanto, uma vez que a média de respostas é de 4,25 (DP=0,46), com um mínimo de 4 e um máximo de 5 pontos.

Relativamente ao item 4, observamos que os docentes concordam totalmente que a colaboração por parte dos professores dos dois níveis de ensino em atividades do 2.º CEB e 3.º CEB seja uma prática de trabalho colaborativo, uma vez que a média de respostas é de 4,50 (DP=0,53), com um mínimo de 4 e um máximo de 5 pontos.

Por fim, no item 5, observamos que os participantes concordam totalmente que a reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos dos dois níveis de ensino seja uma prática de trabalho colaborativo, uma vez que a média de respostas é de 4,63 (DP=0,52), com um mínimo de 4 e um máximo de 5 pontos.

**Tabela 8** – Grau de concordância dos participantes relativamente às práticas de trabalho colaborativo entre os dois ciclos.

|   |   | Média | Desvio padrão | Mín. | Máx. |
|---|---|-------|---------------|------|------|
| 1 | Planificação de atividades letivas em conjunto envolvendo os dois níveis de ensino.                     | 4,13  | 0,83          | 3    | 5    |
| 2 | Elaboração de materiais de apoio às atividades letivas em conjunto envolvendo os dois níveis de ensino. | 4,13  | 0,83          | 3    | 5    |
| 3 | Partilha de materiais entre os dois níveis de ensino.   | 4,25  | 0,46          | 4    | 5    |
| 4 | Colaboração por parte dos dois níveis de ensino em atividades do 2.º CEB e 3.º CEB.                     | 4,50  | 0,53          | 4    | 5    |
| 5 | Reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos dos dois níveis de ensino.                             | 4,63  | 0,52          | 4    | 5    |

**Nota:** 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo totalmente.

Na quinta questão, foi solicitado aos participantes que indicassem o que poderia ser feito para melhorar o trabalho colaborativo entre o 2.º CEB e o 3.º CEB, tal como se encontra sintetizado na Tabela 9. Dos 8 participantes, 6 responderam ao solicitado.

Os participantes sugerem, semelhante ao proposto em relação à articulação curricular, a atribuição de horas no horário semanal específicas para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os dois ciclos (UE=3). Realçam, ainda, a importância da planificação de atividades conjuntas, incluindo projetos e dinâmicas, no início do ano letivo promovendo a colaboração dos profissionais entre os dois ciclos de forma sistematizada (UE=5) e importância da reflexão conjunta (UE=1). Os docentes sugerem a elaboração e partilha de materiais envolvendo informação dos dois níveis de ensino (UE=2). Fazem, além disso, referência à formação como promotora do trabalho colaborativo (UE=1).

**Tabela 9** – Propostas de estratégias para melhorar o trabalho colaborativo entre o 2.º CEB e o 3.º CEB.

| <b>Categoria</b>                                  | <b>Indicador</b>                               | <b>Unidade de Significado</b>  | <b>Unidade de enumeração</b> |
|---|--|--|------------------------------|
| Estratégias para melhorar o trabalho colaborativo | Horas específicas para o trabalho colaborativo | P1: “Tempo de trabalho conjunto entre docentes do 2.º e 3.º ciclos”<br>P4: “Incluir no horário semanal, na escola, espaços de trabalho”<br>P6: “A atribuição da hora de articulação ao grupo disciplinar é um aspeto essencial à promoção do trabalho colaborativo (...)”  | 3                            |
|   | Planificação de atividades conjuntas           | P2: “No início do ano planificar as atividades letivas”<br>P6: “(...) planificação de atividades letivas em conjunto envolvendo os dois níveis de ensino (...)”<br>P6: “(...) colaboração por parte dos professores dos dois níveis de ensino em atividades do 2.º CEB e 3.ºCEB (...)”<br>P7: “(...) incentivo à criação de projetos e dinâmicas que sejam facilitadoras do trabalho colaborativo”<br>P8: “Existir um trabalho articulado e pensado em conjunto (...)” | 5                            |
|   | Elaboração e partilha de materiais de apoio    | P6: “(...) elaboração de materiais de apoio às atividades letivas em conjunto envolvendo os dois níveis de ensino (...)”<br>P6: “(...) partilha de materiais entre os dois níveis de ensino (...)”   | 2                            |
|   | Reflexão conjunta                              | P6: “(...) reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos dos dois níveis de ensino”   | 1                            |
|   | Formação                                       | P7: “Criação de alguma formação que promova a sua prática (...)”   | 1                            |

#### 4.4. ENTREVISTA À COORDENADORA DO DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS

Após a realização da entrevista à Coordenadora do departamento de Matemática e Ciências Experimentais foi realizada a posterior análise às respostas dadas pela inquirida.

A coordenadora considera que não existe articulação vertical. O que existe, na sua opinião, é articulação pedagógica. Refere que embora exista uma hora semanal para

articulação curricular e que apesar de todo o trabalho realizado, a articulação não ocorre. Como justificção a coordenadora afirma que os profissionais sentem que “é difícil” ou que “dá muito trabalho” e que os docentes ainda não sentiram necessidade de articular. Outra justificção que aponta será a preocupação que os professores têm em cumprir o currículo e o programa.

A entrevistada refere que a Direção da Escola considera esta prática muito importante pelo que o conselho pedagógico resolveu atribuir uma hora de articulação curricular semanal desde há dois anos a esta parte, como estratégia para a sua implementação mais efetiva.

A coordenadora considera que as estratégias utilizadas pelo grupo de Ciências Naturais não são eficazes porque não existe articulação curricular. Refere, ainda, a “sua incapacidade” para promoção de estratégias que levassem os docentes a articular verticalmente.

Como fatores potenciadores para que ocorra articulação curricular, a coordenadora refere a hora de articulação curricular atribuída ao grupo de Ciências Naturais, assim como, o seu horário e a “boa relação” existente no grupo.

Como constrangimentos que impeçam a articulação curricular, a coordenadora aponta para “um problema de conceito” aliado a uma baixa iniciativa por parte dos docentes.

Na segunda parte da entrevista é abordada a problemática do trabalho colaborativo.

Em relação ao trabalho colaborativo, a coordenadora refere que este existe, afirmando que, no grupo de Ciências Naturais, há “uma predisposição na perspetiva da interajuda, até no pensamento, até em conseguir estratégias de resolução de alguns problemas, como a elaboração de testes, fichas de trabalho, atividades experimentais, saídas de campo programadas em conjunto, ou a realização das mais diversas atividades no âmbito do Plano Anual de Atividades”.

Como estratégias de implementação do trabalho colaborativo foi referido pela coordenadora a utilização da hora de articulação assim como outro horário combinado entre os professores, caso seja necessário.

Como fatores potenciadores do trabalho colaborativo, foi referido pela coordenadora, a “relação existente entre as pessoas”, a existência de uma sala de trabalho para o grupo, na escola, as vias de comunicação assim como os hábitos de colaboração existentes na escola.

Para a coordenadora, não existem constrangimentos ao nível do trabalho colaborativo, no grupo de Ciências Naturais.

A última parte da entrevista diz respeito à importância da articulação curricular e do trabalho colaborativo para a vida da escola.

Quando questionada se considera importante a implementação de estratégias facilitadoras da articulação curricular e do trabalho colaborativo na escola a entrevistada refere que o facto de haver tempo comum poderá criar condições para a implementação do trabalho colaborativo e da articulação curricular. Para a coordenadora de departamento, o trabalho colaborativo “é facilitador da realização do trabalho, dos vários trabalhos que temos de desenvolver na escola”. Também é importante para a implementação da articulação pedagógica e, deste modo, contribuir para a resolução de problemas dentro da sala de aula.

Relativamente à finalidade do Plano de Ciências no departamento, a coordenadora refere que na sua génese estava a melhoria da qualidade da articulação vertical do primeiro ao nono ano de escolaridade. No que concerne à melhoria da qualidade de sucesso, a coordenadora refere que “nós ao trabalharmos em conjunto para a melhoria da qualidade do sucesso, ou seja, a taxa de níveis quatro e cinco, estaríamos, também, a contribuir para um melhor sucesso no ensino secundário”. Em relação à articulação curricular, a coordenadora considera que esta “ainda está aquém do desejado”, apesar de se ter conseguido delinear estratégias conjuntas em termos pedagógicos. Quanto ao trabalho colaborativo, foi referido, que tem “havido uma melhoria ao longo dos tempos nomeadamente na aproximação da escola do primeiro ciclo à escola sede”.

Questionada se no grupo existe uma articulação curricular ou um trabalho colaborativo, a coordenadora concluiu que no grupo de Ciências Naturais há efetivamente trabalho colaborativo. Em relação à articulação curricular, ainda há que “romper barreiras”.

Relativamente, aos obstáculos da articulação curricular entre o 2.º CEB e o 3.º CEB, a coordenadora considera que não há razões para que haja impedimentos ao nível da articulação curricular. Aponta como dificuldades, para que haja articulação curricular entre o 2.º CEB e o 3.º CEB, a predisposição para iniciar a articulação curricular e a falta de necessidade para o fazerem. Refere, ainda, que será necessário encontrar estratégias que permitam aos docentes iniciar o trabalho de articulação sem que se apercebam.

Em suma, a coordenadora considera que existe um esforço por parte dos docentes para englobar nas suas práticas o trabalho colaborativo e a articulação curricular. Contudo, tem a perceção de que o trabalho colaborativo é mais fácil de implementar uma vez que este produz resultados visíveis e imediatos, como a elaboração de um teste ou um guião de uma visita de estudo. Enquanto o conceito de articulação curricular é algo mais recente, existindo uma maior dificuldade para os professores de operacionalizar objetivos e estratégias para a sua concretização.





## 5. DISCUSSÃO

No presente capítulo iremos realizar uma análise crítica dos resultados à luz do referencial teórico mais atual e da informação contemplada nos documentos que regulam a prática educativa no agrupamento.

O presente estudo pretendia investigar a opinião dos docentes, que lecionam a disciplina de Ciências Naturais do 2.º e do 3.º Ciclos do Ensino Básico da Escola Básica e Secundária Arco-Íris, acerca das práticas de articulação curricular e trabalho colaborativo entre os dois ciclos supramencionados.

A amostra contemplou a população alvo na sua totalidade, perfazendo um total de 8 docentes, o que nos permite uma maior compreensão do fenómeno e estabelecer estratégias direcionadas e personalizadas às características da população.

Relativamente às características gerais da amostra, verificámos uma predominância do sexo feminino (75,0%), concordante com o verificado a nível nacional para o departamento de Matemática e Ciências da Natureza (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], 2014), na sua maioria com idade superior a 41 anos (75,0%), semelhante ao identificado por Abelha (2005).

De acordo com Aniceto (2010), o envelhecimento do corpo docente é uma consequência expectável do prolongamento do tempo de trabalho, com as alterações legislativas implementadas ao nível do regime de aposentação, e da restrição na contratação de professores.

Paralelamente, constatámos que 37,5% dos docentes possui entre 16 a 25 anos de serviço e 37,5% entre 26 e 35 anos de serviço. De acordo com as cinco fases da carreira dos professores propostas por Huberman (citado por Abelha, 2005), verificámos que a maioria dos docentes se situa entre a fase 3 e a fase 5. A fase 3, designada por diversificação, é caracterizada pela procura de novas estratégias educativas e pode conduzir à procura de novos cargos. A fase 4, serenidade, caracteriza-se pela aceitação do seu papel profissional. Por sua vez, a fase 5, é caracterizada por um desinvestimento

na área profissional e investimento de atividades pessoais. Neste contexto, o facto de os docentes apresentarem muitos anos de serviço poderá significar que estes possuem uma grande experiência de ensino e uma mais-valia para o ensino praticado. Contudo, poderá também ser um constrangimento se houver um desinvestimento por parte dos docentes com mais anos de serviço.

Este grupo de docentes revelou preocupação em relação ao seu percurso académico, uma vez que metade dos seus elementos possui um grau académico superior à licenciatura, nomeadamente, pós-graduação e mestrado. Este investimento é bastante vincado, uma vez que, de acordo com o DGEEEC (2014), apenas 7,5% dos docentes do 2.º ciclo e 12,38 do 3.º ciclo, a trabalhar em estabelecimento público, possuem doutoramento ou mestrado, também no estudo de Abelha (2005), todos os docentes do departamento curricular de ciências possuíam apenas o grau de licenciatura.

Em relação à situação profissional verificámos que, na generalidade, os docentes pertencem ao quadro da escola (62,5%), esta percentagem elevada é reveladora da estabilidade profissional dos docentes do Grupo de Ciências Naturais do departamento de Matemática e Ciências Experimentais. Embora a percentagem nacional de docentes a pertencer ao quadro seja mais elevada, superior a 80,0%, tanto para docentes do 2.º ciclo como do 3.º ciclo (DGEEEC, 2014).

No que diz respeito ao nível de docência, a maioria dos docentes (62,5%) leciona apenas um nível de ensino, sendo que no estudo de Abelha (2005) a maioria lecionava dois níveis de ensino.

Constatámos, ainda, que metade dos docentes desempenha cargos de supervisão e avaliação docente, o que poderá ser promotor de uma melhoria na articulação curricular e no trabalho colaborativo.

Após consulta de documentos organizadores da escola, verificou-se que o Plano Curricular do Agrupamento preconiza a articulação curricular e remete para o Projeto Educativo, para o Regulamento Interno e para o Plano Anual de Atividades. Há uma preocupação de passar para o “papel” o que consta nos diferentes normativos vigentes na lei portuguesa. Denotou-se preocupação para que seja promovida a articulação curricular quer vertical quer horizontal e que esta seja concretizada através das diferentes atividades

do Plano Anual de Atividades. O Projeto Educativo do Agrupamento preconiza a articulação entre os vários níveis de ensino para que esta melhore o sucesso e a qualidade de sucesso.

Em relação à articulação curricular, os docentes foram unânimes ao considerar que esta consiste num conjunto de procedimentos que auxiliam na resolução de problemas comuns identificados nos dois níveis de ensino. Além disso, consiste na promoção de atividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, que promovam o processo de transição entre o 2.º CEB e 3.º CEB e que visam encontrar pontos de união entre os ciclos. Este nível de concordância elevado foi também verificado no estudo de Aniceto (2010) e vai ao encontro do conceito de articulação curricular definido por Serra (2004), em que este é exatamente caracterizado por pontos de união entre ciclos, através de diferentes estratégias e mecanismos contextualizados e adaptados, que promovem uma transição progressiva dos alunos para um novo ciclo.

Também no estudo de Aragão (2013), com uma amostra semelhante, os docentes consideraram que a articulação vertical pressupõe a interação das pessoas e a gestão do currículo baseada nos pré-requisitos de aprendizagem, tendo como finalidade a promoção da cooperação entre docentes e a adaptação do currículo às características e interesses dos alunos.

Já no estudo de Bravo (2010), os docentes dão particular relevância à partilha de ideias, materiais e iniciativas e à promoção de atividades em conjunto. É, no entanto, importante realçar que quando falamos de atividades conjuntas não nos referimos àquelas desenvolvidas no âmbito exclusivo de festividades. É frequente a conceção errada de que as atividades conjuntas nos dias festivos são sinónimos de articulação curricular o que revela desconhecimento ou interpretação errónea do delineado nos documentos que regulamentam a articulação curricular, bem como, do próprio conceito de articulação curricular (Aniceto, 2010).

Quanto à perceção dos docentes quanto ao seu nível de implicação nas práticas de articulação, verificámos que estes consideram que é necessário conhecer os conteúdos programáticos do ciclo que lecionam e do que não lecionam para que haja articulação curricular e que deve ser uma preocupação de todos os docentes, permitindo que a sequência dos conteúdos e o desenvolvimento de competências seja mais coerente no

nível de ensino anterior. Contudo, não há uma opinião unânime acerca da articulação enquanto processo em construção, uma vez que os participantes não concordam nem discordam com esta afirmação.

Quando questionados se a articulação curricular ocorre naturalmente, sem imposições legais, os docentes não têm nitidamente uma opinião formada. Há mesmo quem afirme que a articulação só acontece por imposições legais e outros que esta ocorre naturalmente entre professores, sem ser necessário haver regulamentos ou normativos. Esta questão impõe uma reflexão, sobre se a articulação curricular ocorreria se não estivesse regulamentada nem existissem órgãos responsáveis pela sua coordenação. A escola, como refere, a coordenadora do departamento do grupo de Ciências Naturais, promove a articulação curricular. Para tal, o grupo disciplinar, como todos os outros grupos, têm um tempo semanal, uma hora integrada no horário de trabalho, específico para a articulação curricular. Será que se não fosse esta imposição, esta obrigatoriedade, os docentes iriam reunir semanalmente para articular?

Por outro lado, os docentes discordam claramente que a articulação seja uma imposição legal sem correspondência na prática e que seja uma tarefa impossível de ser realizada, ou seja, a articulação curricular não se traduz enquanto utopia, mas sim, enquanto um processo passível de ser realizado e em concordância com a prática (Aniceto, 2010).

Não está claro que, no grupo de Ciências Naturais, a articulação curricular aconteça de forma consciente e que faça parte da prática letiva. A coordenadora de departamento, na sua entrevista, referiu inclusivamente que não existe articulação curricular no sentido restrito do conceito. Existe, sim, para a entrevistada, uma articulação pedagógica, onde os docentes colaboram em atividades, discutem problemas das turmas e afinam estratégias e elaboram materiais. Quando se fala em currículo, cada um pensa que tem “um programa para cumprir” e não na forma de articular esse currículo ao longo do tempo.

Desta forma, apesar de os docentes não considerarem que a articulação curricular seja apenas uma imposição legal, parece-nos que não estamos ainda perante uma articulação curricular efetiva, em que os seus intervenientes têm um conhecimento profundo dos dois níveis de ensino e se empenham espontaneamente e de forma consciente no trabalho conjunto (Serra, 2004). Neste momento, parece existir uma articulação curricular

espontânea e esporádica, na partilha de materiais e apoio em algumas situações e, por outro lado, uma articulação regulamentada, em que os docentes se articulam porque existem documentos orientadores como o Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades, que promovem e regulam a prática de articulação curricular (Serra, 2004).

Relativamente à responsabilidade pela dinamização das práticas de articulação curricular, a resposta dos docentes foi bastante heterogénea, considerando estes que a responsabilidade cabe à direção, ao conselho pedagógico, ao coordenador de departamento, ao conselho de turma e aos próprios docentes.

De facto, a articulação curricular propriamente dita só é possível através do trabalho conjunto entre órgãos de gestão e docentes, sendo as suas funções distintas e regulamentadas através do Regulamento Interno do Agrupamento. Assim, o Conselho Pedagógico é referido como o órgão de coordenação e orientação educativa do agrupamento, competindo a este promover a articulação curricular de forma que o Projeto Educativo do Agrupamento se concretize. No Regulamento Interno está patente que os grupos disciplinares devem planificar o plano de estudos, articular com outras estruturas da escola no sentido de cumprir o plano de estudos; analisar e refletir sobre as práticas letivas e sucesso e qualidade de sucesso dos alunos. Cabe aos coordenadores de departamento promover quer as trocas de experiências quer a articulação curricular. Apesar do papel imprescindível de todos, cabe especificamente aos professores a dinamização das práticas de articulação curricular, ao contrário, do referido pelos participantes.

No estudo de Aragão (2013), os docentes consideraram que a equipa de professores responsável pela articulação vertical no grupo de ciências deverá ser constituído por professores coordenadores, especializados e por representantes dos professores que lecionam as mesmas áreas. Esta equipa terá como funções a articulação do conteúdo, o estabelecimento de estratégias e avaliação, a análise de programas e supervisão do trabalho.

À semelhança do verificado por Aniceto (2010), os docentes consideraram como práticas facilitadoras da articulação curricular o debate acerca da mesma em reuniões de trabalho realizadas entre os docentes do 2.º CEB e do 3.º CEB, a preocupação para encontrar

mecanismos de articulação curricular, a avaliação diagnóstica no início do ano letivo, a partilha de experiências e a reflexão conjunta entre docentes do 2.º CEB e do 3.º CEB. Abordaram, ainda, a importância da articulação para a coerência e sequencialidade dos conteúdos programáticos, o que promove a adequação do currículo aos interesses e necessidades dos alunos (Aragão, 2013).

No estudo de Aragão (2013), os docentes apontaram como fatores promotores da articulação vertical o envolvimento e convicção tanto de professores como dos gestores, a análise e discussão de práticas curriculares, o conhecimento dos conteúdos programáticos nos anos anteriores e, por fim, a avaliação diagnóstica no início do ano letivo. Além destes pontos realçaram, ainda, a motivação para trabalhar em conjunto.

A coordenadora do departamento destacou, também, como fatores potenciadores de articulação a existência de uma hora de articulação curricular atribuída ao grupo de Ciências Naturais, assim como, a relação de interajuda existente no grupo.

Os docentes discordaram que a articulação curricular deve ser planeada apenas nas reuniões do respetivo departamento, colocando novamente a tónica nas reuniões específicas para o efeito.

A promoção de reuniões e cooperação conjunta, bem como, da reflexão, é relevante para a planificação conjunta entre ciclos e por ciclos (Aragão, 2013) e pressupõe que exista uma cultura colaborativa subjacente (Aniceto, 2010). Tal como afirmaram os docentes, a articulação curricular implica hábitos de trabalho colaborativo entre os professores do 2.º CEB e o 3.º CEB.

Os participantes apontaram como constrangimentos à implementação da articulação curricular o excesso de tarefas que os professores têm de realizar na escola e a falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes dos dois níveis de ensino. Em relação aos restantes obstáculos, como a desmotivação, a falta de formação e o desconhecimento recíproco dos currículos os docentes não apresentaram uma opinião formada.

A falta de hábitos de trabalho colaborativo foi também mencionada como obstáculo no estudo de Aragão (2013) e pauta-se por uma dificuldade na cooperação e troca de

experiências entre os professores, pela dificuldade na partilha de práticas pedagógicas e pela não planificação conjunta das atividades.

As dificuldades na gestão e organização de tarefas e horários parece ser também transversal a outros estudos, sendo esta dificuldade potenciada pela mobilidade docente, pelo facto de não existir uma coordenação dos tempos não letivos, por uma má gestão das reuniões conjuntas, pelo excesso de tarefas atribuídas aos docentes, pela extensão dos programas curriculares e, por fim, pela falta de conhecimento, quer do conceito de articulação curricular, quer dos programas programáticos dos outros ciclos (Aragão, 2013).

Já no estudo de Braz (2009), os fatores de constrangimento apontados são englobados numa dimensão estrutural e numa dimensão cultural. Relativamente à dimensão estrutural foi realçada a escassez de tempo para reunir, o número excessivo de alunos por turma e as reuniões marcadas após o horário laboral. Quanto à dimensão cultural foram referidas as divergências entre professores e a falta de receptividade para a partilha e para a colaboração com os outros.

No nosso estudo verificámos que os docentes abordam tanto aspetos da dimensão estrutural como cultural, a compreensão destes obstáculos poderá ser um ponto de partida para a reflexão entre gestores para garantir as condições favoráveis de trabalho que promovam a prática de articulação curricular (Braz, 2009).

A coordenadora de departamento acrescentou, ainda, como constrangimento, um problema “de conceito”, mencionando que o que se faz atualmente é articulação pedagógica e não curricular, aliado ao facto de as pessoas não serem proativas e de não sentirem ainda necessidade de se articularem entre si. Daí salientar a necessidade de serem fomentadas estratégias que promovam a articulação entre os docentes e que permitam ultrapassar as barreiras mencionadas.

Os docentes indicaram como sugestões de melhoria a inclusão de horas específicas para a prática da articulação curricular no horário semanal, a promoção de reuniões sistemáticas em que o 2.º CEB e o 3.º CEB trabalhariam em conjunto no sentido de melhorar a articulação curricular e a assistência pelos docentes de aulas de outro ciclo. Neste ponto, a coordenadora também concordou com a atribuição do tempo semanal,

como uma mais-valia para a articulação curricular e a sua implementação no grupo disciplinar.

Aragão (2013) indica outros exemplos de estratégias que poderão ser implementadas nesse sentido, nomeadamente: a gestão flexível dos conteúdos, reduzindo se possível o programa; a diminuição da burocracia, facilitando o processo de articulação; a promoção do envolvimento e motivação dos professores; a implementação de uma avaliação diagnóstica ao longo do ano; o aumento da estabilidade laboral dos professores; a promoção de reuniões sistemáticas, em horários adequados, que promovam a partilha de experiências; a promoção do trabalho colaborativo; e a implementação de formação ao nível da articulação curricular.

Desta análise ressalta que existem, ainda, inúmeros obstáculos à aplicação prática da articulação curricular, não sendo tarefa fácil a implementação de uma verdadeira cultura colaborativa (Aniceto, 2010).

De acordo com Aniceto (2010), a colaboração “pode ser percebida como uma estratégia conducente à formação e à reflexão, neste sentido o trabalho colaborativo ou uma cultura de colaboração respondem às necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (p. 110).

Na opinião dos docentes inquiridos, para que ocorra o trabalho colaborativo deve haver a implicação dos próprios docentes em atividades de reflexão e diálogo sobre práticas de ensino e um trabalho conjunto onde se estabeleçam objetivos comuns e a forma de os alcançar transparecendo, assim, as decisões tomadas de forma colaborativa que permitem assegurar a continuidade pedagógica e criar um ambiente de aprendizagem adequado.

Quanto à dinamização do trabalho colaborativo os docentes, mais uma vez, atribuíram esta responsabilidade à direção, ao conselho pedagógico, ao coordenador de departamento, ao conselho de turma e aos próprios.

Os docentes concordaram que o trabalho colaborativo entre o 2.º CEB e o 3.º CEB poderá ser promotor do desenvolvimento profissional do docente, do sucesso escolar dos alunos, da partilha de experiências e materiais, da preparação conjunta de aulas e materiais e, ainda, poderá promover a autorreflexão. Esta visão foi também partilhada pelos docentes



nos estudos de Pereira (2012) e de Milheiro (2013), salientando, ainda, este último a importância do respeito nas relações cooperativas.

De acordo com a coordenadora do departamento os docentes do grupo de Ciências Naturais colaboram ativamente entre si, na forma de elaboração de testes, fichas de trabalho, saídas de campo e outras atividades contidas no plano nacional de atividades. Estes utilizam frequentemente a hora de articulação para fomentar o trabalho colaborativo.

Os participantes, de uma forma geral, discordaram que o trabalho colaborativo expõe as suas fragilidades, rouba tempo a outras tarefas, põe em evidência alguns professores em detrimento de outros ou que contribua para que alguns professores se aproveitem do trabalho dos outros. Contrariamente, no estudo de Pereira (2012), 45,8% dos docentes concordou que o trabalho colaborativo põe em evidência alguns professores em detrimento de outros e 41,7% concordou com a possibilidade de alguns professores se aproveitarem do trabalho dos outros, embora a maioria também tenha discordado que esta atividade rouba tempo a outras tarefas.

Segundo Lima citado por Fialho e Sarroeira (2012), quando os docentes estão integrados numa cultura individualista centram a sua atenção apenas no seu trabalho e podem ter a tendência de guardar as suas estratégias só para si. O que transparece um ambiente bastante competitivo, sem que exista partilha entre docentes.

Assim, apesar de esse facto não ficar patente no nosso estudo, é possível que ainda existam alguns estigmas associados ao trabalho colaborativo e alguma dificuldade na transposição de uma cultura individualista para uma cultura colaborativa. Este facto poderá comprometer a abertura e a partilha entre docentes o que, em última análise, irá comprometer o trabalho colaborativo e articulação curricular (Pereira, 2012).

Relativamente às práticas de trabalho colaborativo, os docentes concordaram que estas envolvem a planificação de atividades letivas conjuntas, a elaboração de materiais de apoio às atividades letivas em conjunto, a partilha de materiais, a colaboração em atividades comuns e a reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos. No estudo de Pereira (2012), quando questionados os docentes acerca do trabalho colaborativo que realizam, verificou-se que estes se focaram essencialmente na preparação de aulas e

materiais em conjunto e que a reflexão conjunta foi uma das opções menos cotadas, ou seja, teoricamente parece existir o reconhecimento da sua importância mas na prática o trabalho colaborativo desenvolvido é de essencialmente partilha de instrumentos pedagógicos e não de reflexão conjunta acerca das práticas e resultados dos alunos nos dois níveis de ensino.

Também a coordenadora de departamento referiu a importância do trabalho colaborativo como veículo de interajuda, de resolução de problemas, de elaboração de materiais de vária índole, como fichas de trabalho, testes de avaliação, protocolos experimentais ou de saídas de campo e até a realização de atividades conjuntas no âmbito do Plano Anual de Atividades.

Este facto remete-nos para o conceito de colegialidade artificial, em que as interações entre docentes são pautadas pela colaboração em procedimentos formais, já planificados e regulamentados, não existindo uma verdadeira cultura colaborativa (Fullan e Hargreaves, 2001).

De forma a fomentar o espírito colaborativo nas escolas é essencial a promoção de um clima de confiança mútuo, a planificação de horários, englobando horas específicas para o trabalho colaborativo, a existência de motivação e vontade para trabalhar em conjunto e, por fim, formação específica que permitisse aos docentes adquirir conhecimento acerca da melhor forma para trabalhar colaborativamente (Pereira, 2012). Braz (2009) acrescenta a importância da receptividade para a partilha e constituição de turmas com alunos em número adequado.

Por fim, como sugestões de melhoria do trabalho colaborativo entre os dois ciclos, os docentes referiram a atribuição de horas no horário semanal específicas para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os dois ciclos, a planificação de atividades conjuntas, incluindo projetos e dinâmicas, no início do ano letivo promovendo a colaboração dos profissionais entre os dois ciclos de forma sistematizada e, ainda, a elaboração e partilha de materiais envolvendo informação dos dois níveis de ensino. Fizeram, além disso, referência à formação como promotora do trabalho colaborativo.

Apesar de abordados de forma quase distinta no presente trabalho, o trabalho colaborativo e a articulação curricular estão intimamente relacionados, promovendo-se mutuamente.

Os docentes consideraram no nosso estudo que a prática de articulação curricular implica a existência de trabalho colaborativo entre ambos os ciclos e, paralelamente, o trabalho colaborativo promove a partilha de materiais realizados individualmente e a preparação conjunta de materiais o que, por sua vez, promove a articulação curricular.

A coordenadora referiu, inclusivamente, que o trabalho colaborativo é facilitador das tarefas a realizar pelos docentes e também é importante para a implementação da articulação curricular de forma a contribuir para a resolução dos problemas na sala de aula.

Relativamente às práticas de articulação curricular e de trabalho colaborativo verificámos que os docentes concordam que o trabalho colaborativo envolve a planificação de atividades letivas em conjunto, a elaboração de materiais de apoio em conjunto e a partilha de materiais e que, por sua vez, estas sejam um fator importante para a promoção da articulação curricular.

Como prática para a dinamização da articulação curricular foi implementado o Plano das Ciências que pretende ainda melhorar a qualidade do sucesso dos alunos. Este plano contribui definitivamente para o trabalho colaborativo, mas em relação à articulação curricular, ainda há um caminho a percorrer, segundo a entrevistada.

Ao analisarmos o Plano Anual de Atividades do agrupamento constatamos que este contempla atividades que visam a articulação e o trabalho colaborativo, como as reuniões de departamento e as reuniões de grupo onde se debatem formas de concretizar quer a articulação curricular quer o trabalho colaborativo. Estas reuniões pretendem gerir, planificar e articular vertical, horizontal e transversalmente conteúdos e metodologias. Aquando da avaliação do Plano Anual de Atividades foi referido que o grupo disciplinar reuniu, semanalmente, na hora de articulação para elaborar e/ou reformular planificações, materiais pedagógicos, planear e implementar as várias atividades previstas e não previstas no Plano Anual de Atividades, elaborar informações de exame e de provas de equivalência a frequência, elaborar provas de exame a nível de escola e de equivalência a frequência. Salientou-se, positivamente, a existência de uma hora comum por grupo disciplinar, para trabalho de articulação, que permitiu a construção e partilha de recursos, aferição de estratégias fomentando o espírito de entreajuda no grupo de professores. Como aspetos negativos foram referidos reduzida articulação ao nível da resolução de

problemas pedagógicos concretos das turmas. Relativamente à hora de articulação foram consultados os sumários que referem como atividades realizadas as seguintes planificação de atividades práticas, planificação de atividades curriculares nos diferentes anos, avaliação de atividades, preparação da comemoração de dias temáticos, planificações, elaboração de materiais, como fichas e testes de avaliação, preparação dos “Dias Abertos”, elaboração das provas de equivalências à frequência e análise de manuais.

Ainda no Plano Anual de Atividades e no que concerne a atividades da responsabilidade da direção, esta promoveu a hora de articulação curricular semanal para que todos os grupos disciplinares para que pudesse haver articulação curricular e trabalho colaborativo.

No que diz respeito ao Plano de Ação das Ciências, este prevê a continuidade da articulação curricular além do sucesso dos alunos para fomentar o espírito de entreajuda no grupo de professores e promover a articulação entre ciclos. Na avaliação foi referido como aspeto positivo a hora articulação entre professores do 2.º e 3.º ciclo foi considerada muito positiva pois permitia a construção e partilha de recursos, aferição de estratégias fomentando o espírito de entreajuda no grupo de professores contribuindo para a evolução positiva dos resultados escolares.

Apesar desta ligação patente, no parecer da entrevistada, é mais fácil a implementação do trabalho colaborativo do que da articulação curricular, isto porque é mais fácil ter-se um produto final quando se trabalha colaborativamente do que quando se faz articulação curricular, onde os resultados não são imediatamente visíveis. Além disso, os docentes sentem receio de tudo o que é novo e com maior carga horária, existindo também o tabu do cumprimento do programa.

## CONCLUSÃO

Neste ponto do trabalho, realizaremos uma síntese conclusiva dos resultados, tendo por base os objetivos formulados e serão discutidas as principais limitações do estudo, possíveis investigações/intervenções futuras e as possíveis implicações para a prática da presente investigação.

O presente estudo englobou 8 docentes do grupo de Ciências Naturais e teve como objetivo central conhecer a concepção dos docentes acerca do processo de articulação curricular e de trabalho colaborativo entre os professores. Verificámos que os docentes consideram que a articulação curricular consiste no estabelecimento de pontos de união entre ciclos, essencialmente, através da promoção de procedimentos e atividades realizados em conjunto, em prol de uma transição adaptada dos alunos entre o 2.º e o 3.º CEB. Quanto ao trabalho colaborativo, os docentes percecionam que este consiste na planificação de atividades e elaboração de materiais em conjunto, na partilha e na reflexão acerca das estratégias utilizadas e resultados alcançados.

Como promotores da articulação os docentes destacam o conhecimento acerca dos conteúdos programáticos de todos os ciclos, a preocupação e motivação por parte dos docentes para o trabalho conjunto, as reuniões de trabalho, a avaliação diagnóstica no início do ano letivo e a partilha de experiências e a reflexão conjunta entre docentes do 2.º e do 3.º CEB.

Os participantes apontam fundamentalmente como obstáculos à prática de articulação curricular, o excesso de tarefas que os professores têm de realizar na escola e a falta de hábitos de trabalho colaborativo.

Relativamente ao trabalho colaborativo são consideradas como vantagens da sua aplicação, a promoção do desenvolvimento profissional e do sucesso escolar dos alunos, bem como, a partilha de materiais e conhecimento. Não foram apontadas desvantagens para a prática de trabalho colaborativo pelos docentes.

Os docentes consideram que as práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas na sua instituição envolvem a planificação de atividades letivas conjuntas, a elaboração de materiais de apoio às atividades letivas em conjunto, a partilha de materiais, a colaboração em atividades comuns e a reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos.

No que respeita ao responsável pelas práticas de articulação curricular e trabalho colaborativo os docentes direcionam as respostas não apenas para os próprios professores, mas englobam ainda a direção, o conselho pedagógico, o coordenador de departamento e o conselho de turma.

Os docentes sugerem como melhoria das práticas de articulação curricular e trabalho colaborativo a atribuição de um tempo específico no horário, a promoção de reuniões sistemáticas, a planificação de atividades conjuntas, a elaboração e partilha de materiais entre ciclos, a assistência recíproca das aulas e a formação no âmbito destas temáticas.

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

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

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

Outro tipo de investigação que poderia ser relevante e que demonstrou boa aceitação por parte dos docentes é a implementação de sessões de formação sobre a problemática da articulação curricular e trabalho colaborativo, permitindo a análise crítica das práticas correntes e a reflexão conjunta acerca de estratégias que possibilitem melhorar estes aspetos (Pereira, 2012). De seguida, tal como no estudo de Pereira (2012), poderiam ser implementadas várias sessões sistemáticas e programadas para a sensibilização do

trabalho colaborativo permitindo a consciencialização acerca da importância do mesmo e a partilha de materiais, experiências e reflexão sistemática.

Os docentes encaram a articulação curricular, por vezes, como algo, impossível de alcançar e de concretizar. Daí que a sua disponibilidade para o fazer seja mais reduzida. Além disso, a nível de conceito, talvez, ainda alguns, não o terão aprofundado o suficiente de tal forma que os leve a confundir este conceito com outros conceitos. De qualquer forma, o grupo em estudo tenta promover com a atribuição de um tempo semanal para o efeito, a articulação curricular. Ao longo do ano letivo foram realizadas algumas sessões com atividades que visaram a articulação curricular.

A atribuição do tempo semanal prova a importância da articulação curricular para a escola e de como será um veículo importante de melhorias quer a nível do funcionamento da organização quer a nível da qualidade de sucesso dos alunos.

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

Se os docentes podem estar condicionados pelas orientações vindas da tutela, também é verdade que eles dentro da escola organizam os horários o que pode ser facilitador para a articulação curricular, nomeadamente quando planificam, elaboram testes e fichas e outros documentos.

Por outro lado, o trabalho colaborativo está bem enraizado no grupo. Os docentes trabalham colaborativamente uns com os outros levando a que não haja constrangimentos a este nível e facilitando, assim, o trabalho colaborativo dos docentes envolvidos. Também para este trabalho muito contribuiu a hora de articulação semanal que o grupo tem ao seu dispor.

Há que esclarecer conceitos e aproveitar a hora semanal atribuída pela escola de forma a implementar a verdadeira articulação curricular devendo ser aproveitada a boa relação entre os elementos do grupo e o bom trabalho colaborativo que fazem para o conseguir.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelha, M. (2005). *Cultura Docente ao nível do Departamento Curricular das Ciências: um estudo de caso* (Tese de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro.
- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, pp. 33-52.
- Agrupamento de Escolas Arco-Íris. (2011). *Projeto Curricular de Agrupamento*. Alcobça: Agrupamento de Escolas Arco-Íris.
- Agrupamento de Escolas Arco-Íris. (2013). *Projeto Educativo de Agrupamento 2013-2015*. Alcobça: Agrupamento de Escolas Arco-Íris.
- Agrupamento de Escolas Arco-Íris. (2014). *Plano Anual de Atividades 2014-2015*. Alcobça: Agrupamento de Escola Arco-Íris.
- Agrupamento de Escolas Arco-Íris. (2014). *Regulamento Interno*. Alcobça: Agrupamento de Escolas Arco-Íris.
- Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas* (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro.
- Aragão, M. (2013). *Articulação vertical das ciências naturais* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho.
- Barbosa, E. (2010). *Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês: um estudo exploratório* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), pp. 91-110.



- Bravo, M. (2010). *Do pré-escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: construindo práticas de articulação curricular* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho.
- Braz, J. (2009). *Articulação curricular como problema da gestão escolar* (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa.
- Carvalho, A. (2010). *Articulação curricular pré-escolar/1º ciclo do ensino básico: contributos para o sucesso educativo* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar, Curitiba*, 31, pp. 213-230.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino* (Coleção Currículo, Políticas e Práticas). Porto: Porto Editora.
- Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: I-B série, n.º 168 (1999).
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, n.º 126 (2012).
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, n.º 129 (2012).
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação. Diário da República: I-A série, n.º 201 (2001).
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro do Ministério da Educação. Diário da República: I-A, n.º 15 (2001).
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril do Ministério da Educação. Diário da República: I série (2008).
- Despacho n.º 13313/2003 de 8 de julho do Secretário de Estado da Administração Educativa do Ministério da Educação. Diário da República: II série, n.º 155 (2003).

- Diogo, F., & Vilar, A. (1998). *Gestão Flexível do Currículo* (Coleção Cadernos Correio Pedagógico). Porto: Edições ASA.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2014). *Estatísticas da Educação 2013/2014*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Favinha, M., & Charréu, H. (2012). O problema da falta de articulação curricular entre níveis de ensino: o papel das "culturas docentes" para a sua facilitação. *Temas e Problemas*, 9 (1).
- Fialho, I., & Sarroeira, L. (2012). Cultura profissional dos professores numa escola em mudança. *Educação. Temas e problemas*, 9.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Guerra, S. (2000). *A escola que aprende* (Coleção Cadernos do CRIAP). Porto: Asa.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: Mc GrawHill.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2012). *Avaliação externa das escolas: relatório do Agrupamento de Escolas Arco-Íris, Alcobaça*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro do Ministério da Educação. Diário da República: I-A série, n.º 294 (2002).
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República. Diário da República: I série, n.º 237 (1986).
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget Divisão Editorial.

- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2006). Colaboração e comunidades de aprendizagem. Apresentado no *International Symposium on Computers in Education*, Léon. Retirado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5365>.
- Milheiro, R. (2013). *Trabalho colaborativo entre docentes: um estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus.
- Morgado, J. C. (2000). *A desconstrução da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. C., & Paraskeva, J. M. (2000). *Currículo: factos e significados*. Porto: Edições ASA.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. A. (2005). *A escola, o currículo e o professor* (2ª edição). Aveiro: UA.
- Pereira, L. (2012). *O trabalho colaborativo no departamento de línguas de uma escola secundária* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Ponte, J. (2005). *Gestão curricular em Matemática*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, M. (2006). *Influência da cultura docente na reorganização curricular do Ensino Básico*. Aveiro: UA.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto: Porto Alegre.



## APÊNDICES



## APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar que frequento na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, encontro-me a realizar uma investigação sobre articulação curricular e trabalho colaborativo entre o 2.º e o 3.º Ciclos do Ensino Básico, no grupo de Ciências Naturais.

Os resultados obtidos são confidenciais, sendo unicamente utilizados no âmbito deste trabalho de investigação.

Por favor, proceda ao preenchimento completo do inquérito, com rigor e sinceridade.

### Parte I – Dados pessoais e profissionais

Por favor, assinale com um X a(s) resposta (s) que correspondem à sua situação

#### 1. Idade

- |                          |                  |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Menos de 30 anos |
| <input type="checkbox"/> | De 31 a 40 anos  |
| <input type="checkbox"/> | De 41 a 50 anos  |
| <input type="checkbox"/> | Mais de 50 anos  |

#### 2. Sexo

- |                          |           |
|--------------------------|-----------|
| <input type="checkbox"/> | Masculino |
| <input type="checkbox"/> | Feminino  |

#### 3. Habilitações académicas (Assinale a ou a (s) que se adequam a si)

- |                          |               |
|--------------------------|---------------|
| <input type="checkbox"/> | Bacharelato   |
| <input type="checkbox"/> | Licenciatura  |
| <input type="checkbox"/> | Pós graduação |
| <input type="checkbox"/> | Mestrado      |
| <input type="checkbox"/> | Doutoramento  |

#### 4. Tempo de serviço

- |                          |                 |
|--------------------------|-----------------|
| <input type="checkbox"/> | Menos de 6 anos |
| <input type="checkbox"/> | De 6 a 15 anos  |
| <input type="checkbox"/> | De 16 a 25 anos |
| <input type="checkbox"/> | De 26 a 35 anos |
| <input type="checkbox"/> | Mais de 35 anos |

## 5. Situação profissional

|                          |                               |
|--------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Contratado                    |
| <input type="checkbox"/> | Quadro de Zona                |
| <input type="checkbox"/> | Quadro de Escola /Agrupamento |
| <input type="checkbox"/> | Outra                         |

## 6. Nível de docência (Assinale a ou a (s) que se adequam a si)

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> | 2.º Ciclo  |
| <input type="checkbox"/> | 3.º Ciclo  |
| <input type="checkbox"/> | Secundário |

## 7. Cargos que desempenha na escola

|                          |                                     |
|--------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Coordenador de Conselho docentes    |
| <input type="checkbox"/> | Coordenador de Ciclo                |
| <input type="checkbox"/> | Coordenador de Departamento         |
| <input type="checkbox"/> | Coordenador de cursos profissionais |
| <input type="checkbox"/> | Adjunto da Direção                  |
| <input type="checkbox"/> | Assessor da Direção                 |
| <input type="checkbox"/> | Subdiretor                          |
| <input type="checkbox"/> | Diretor                             |
| <input type="checkbox"/> | Diretor de turma                    |
| <input type="checkbox"/> | Outra                               |

Qual? \_\_\_\_\_

## Parte II

# ARTICULAÇÃO CURRICULAR

Por favor, assinale com (X) nas afirmações que lhe são apresentadas, o seu grau de concordância com as mesmas, utilizando a escala de 1 a 5 e tendo em conta a seguinte correspondência:

|                     |                       |                           |                       |                     |
|---------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------|
| 1                   | 2                     | 3                         | 4                     | 5                   |
| Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não concordo nem discordo | Concordo parcialmente | Concordo totalmente |



**1. Tendo em consideração a sua experiência enquanto docente considera que articulação curricular entre o 2.º CEB e 3.º CEB:**

|    |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1  | Consiste na promoção de atividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, facilitadoras do processo de transição do 2.º CEB para o 3.º CEB.                  |   |   |   |   |   |
| 2  | Consiste num conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns identificados nos dois níveis de escolaridade (2.º CEB e 3.º CEB). |   |   |   |   |   |
| 3  | Implica que os docentes conheçam os documentos programáticos do nível de ensino anterior e seguinte.   |   |   |   |   |   |
| 4  | É uma metodologia de trabalho que visa encontrar pontos de união entre ciclos.   |   |   |   |   |   |
| 5  | Permite tornar mais coerente a sequencialidade dos conteúdos e das competências desenvolvidas no nível de ensino anterior.                                     |   |   |   |   |   |
| 6  | É uma imposição legal sem qualquer correspondência nas práticas docentes.  |   |   |   |   |   |
| 7  | É realizada naturalmente pelos docentes sem que sejam necessárias imposições legais ou regulamentos.   |   |   |   |   |   |
| 8  | É um processo que ainda está por construir.  |   |   |   |   |   |
| 9  | É uma tarefa impossível de ser realizada.  |   |   |   |   |   |
| 10 | Deve ser uma preocupação de todos os docentes.   |   |   |   |   |   |

**2. Na sua opinião, a dinamização das práticas de articulação curricular na escola compete:**

|   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | À Direção                                 |   |   |   |   |   |
| 2 | Ao Conselho Pedagógico                    |   |   |   |   |   |
| 3 | Ao Coordenador de Departamento Curricular |   |   |   |   |   |
| 4 | Ao Conselho de Turma                      |   |   |   |   |   |
| 5 | Aos Docentes                              |   |   |   |   |   |

**3. Tendo em consideração a sua experiência profissional, assim como as práticas de articulação entre o 2.º CEB e o 3.º CEB na escola onde trabalha, explicita o seu grau de concordância relativamente aos aspetos que a seguir se apresentam.**

|    |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1  | A articulação curricular deve ser debatida em reuniões de trabalho realizadas entre os docentes do 2.º CEB e do 3.º CEB.                           |   |   |   |   |   |
| 2  | Deve haver preocupação em encontrar mecanismos de articulação curricular entre o 2.º CEB e 3.º CEB.  |   |   |   |   |   |
| 3  | Planificar atividades em conjunto é importante para promover a articulação curricular.   |   |   |   |   |   |
| 4  | A articulação curricular deve ser planeada apenas nas reuniões do respetivo departamento curricular.   |   |   |   |   |   |
| 5  | A avaliação diagnóstica, no início do ano letivo, é fundamental para concretizar a articulação curricular.   |   |   |   |   |   |
| 6  | A articulação curricular entre o 2.º CEB e o 3.º CEB torna mais coerente a sequencialização dos conteúdos desenvolvidos nos dois níveis de ensino. |   |   |   |   |   |
| 7  | A articulação curricular implica hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes do 2.º CEB e do 3.º CEB.                                       |   |   |   |   |   |
| 8  | O excesso de tarefas que os professores têm de realizar na escola dificulta o processo de articulação curricular.                                  |   |   |   |   |   |
| 9  | A falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes dos dois níveis de ensino impede a articulação curricular.                           |   |   |   |   |   |
| 10 | A partilha de experiências e a reflexão conjunta entre docentes do 2.º CEB e do 3.º CEB promove a articulação curricular.                          |   |   |   |   |   |
| 11 | A desmotivação sobre a temática impede a articulação entre os dois ciclos.   |   |   |   |   |   |
| 12 | A articulação curricular permite a promoção de atividades conjuntas, entre o 2.º CEB e o 3.º CEB, envolvendo docentes e alunos.                    |   |   |   |   |   |
| 13 | A falta de formação sobre a temática impede a articulação curricular entre os dois ciclos.   |   |   |   |   |   |
| 14 | O desconhecimento recíproco do currículo dos dois níveis de ensino impede a articulação curricular.  |   |   |   |   |   |

**4. Indique, na sua opinião, o que poderá ser feito para melhorar a articulação entre o 2.º Ciclo do Ensino Básico e o 3.º Ciclo do Ensino Básico.**

---



---

**Parte III**  
**TRABALHO COLABORATIVO**

Por favor, assinale com (X) nas afirmações que lhe são apresentadas, o seu grau de concordância com as mesmas, utilizando a escala de 1 a 5 e tendo em conta a seguinte correspondência:

| 1                   | 2                     | 3                         | 4                     | 5                   |
|---------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não concordo nem discordo | Concordo parcialmente | Concordo totalmente |

**1. Tendo em consideração a sua experiência enquanto docente, considera que o trabalho colaborativo entre o 2.º CEB e 3.º CEB:**

|   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Consiste no trabalho conjunto entre docentes para se alcançar objetivos comuns.   |   |   |   |   |   |
| 2 | Existe quando os docentes se implicam em atividades de reflexão e diálogo sobre práticas de ensino.   |   |   |   |   |   |
| 3 | Reside na colaboração entre docentes sendo este um fator que permite a continuidade pedagógica entre os diferentes níveis e ciclos de ensino. |   |   |   |   |   |
| 4 | Consiste em trabalhar de forma colaborativa de modo a encontrar soluções para os problemas com mais facilidade.                               |   |   |   |   |   |
| 5 | Reflete as decisões da equipa docente, tomadas de forma colaborativa e que são necessárias para criar um ambiente de aprendizagem adequado.   |   |   |   |   |   |

**2. Na sua opinião, a dinamização das práticas de trabalho colaborativo na escola compete:**

|   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | À direção                                 |   |   |   |   |   |
| 2 | Ao Conselho Pedagógico                    |   |   |   |   |   |
| 3 | Ao coordenador de Departamento Curricular |   |   |   |   |   |
| 4 | Ao Conselho de Turma                      |   |   |   |   |   |
| 5 | Aos docentes                              |   |   |   |   |   |

**3. Tendo em consideração a sua experiência profissional, assim como o *trabalho colaborativo entre os dois níveis de ensino* na escola onde trabalha, explicite o seu grau de concordância relativamente aos aspetos que a seguir se apresentam.**

|    |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1  | O trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento profissional do docente.           |   |   |   |   |   |
| 2  | O trabalho colaborativo contribui para o sucesso escolar dos alunos.                        |   |   |   |   |   |
| 3  | O trabalho colaborativo contribui para a autorreflexão                                      |   |   |   |   |   |
| 4  | O trabalho colaborativo expõe as fragilidades dos docentes.                                 |   |   |   |   |   |
| 5  | O trabalho colaborativo põe em evidência alguns professores em detrimento de outros.        |   |   |   |   |   |
| 6  | O trabalho colaborativo rouba tempo a outras tarefas.                                       |   |   |   |   |   |
| 7  | O trabalho colaborativo leva a que alguns professores se aproveitem do trabalho dos outros. |   |   |   |   |   |
| 8  | O trabalho colaborativo promove a partilha e troca de experiências.                         |   |   |   |   |   |
| 9  | O trabalho colaborativo promove a partilha de materiais realizados individualmente.         |   |   |   |   |   |
| 10 | O trabalho colaborativo promove a preparação de aulas e materiais em conjunto.              |   |   |   |   |   |

**4. Tendo em consideração a sua experiência profissional, assim como as *práticas de trabalho colaborativo entre os dois níveis de ensino*, na escola onde trabalha, explicite o seu grau de concordância relativamente aos aspetos que a seguir se apresentam.**

|   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Planificação de atividades letivas em conjunto envolvendo os dois níveis de ensino.                     |   |   |   |   |   |
| 2 | Elaboração de materiais de apoio às atividades letivas em conjunto envolvendo os dois níveis de ensino. |   |   |   |   |   |
| 3 | Partilha de materiais entre os dois níveis de ensino.   |   |   |   |   |   |
| 4 | Colaboração por parte dos professores dos dois níveis de ensino em atividades do 2.º CEB e 3.º CEB.     |   |   |   |   |   |
| 5 | Reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos dos dois níveis de ensino.                             |   |   |   |   |   |

**5. Indique, na sua opinião, o que poderá ser feito para melhorar o trabalho colaborativo entre o 2.º Ciclo do Ensino Básico e o 3.º Ciclo do Ensino Básico.**

---



---



---

O questionário termina aqui.  
Muito obrigada pela sua colaboração!

## **APÊNDICE II – GUIÃO DA ENTREVISTA**

### **QUESTÕES**

#### **ARTICULAÇÃO CURRICULAR**

- Nos inquéritos realizados aos professores do grupo de Ciências Naturais, estes parecem conhecer o conceito de articulação curricular e como a implementar. Acha que há uma articulação curricular efetiva no grupo?
- Se sim, como a caracteriza?
- Se não, porque não ocorre?
- Que estratégias utiliza o grupo/departamento/escola para que a implementação da articulação curricular seja efetiva?
- Acha que as estratégias utilizadas pelo grupo são eficazes no que concerne a articulação curricular?
- Quais as oportunidades/fatores potenciadores que existem no grupo no âmbito da articulação curricular?
- Quais as dificuldades/constrangimentos existem no grupo que impeça a implementação da articulação curricular?

#### **TRABALHO COLABORATIVO**

- Nos inquéritos realizados aos professores do grupo de Ciências Naturais, estes parecem conhecer o conceito de trabalho colaborativo e como o implementar. Acha que há um trabalho colaborativo efetivo no grupo?
- Se sim, como o caracteriza?
- Se não, porque não ocorre?
- Que estratégias utiliza o grupo/departamento/escola para que a implementação do trabalho colaborativo seja efetiva?
- Acha que as estratégias utilizadas pelo grupo são eficazes no que concerne ao trabalho colaborativo?
- Quais as oportunidades/fatores potenciadores que existem no grupo no âmbito do trabalho colaborativo?
- Quais as dificuldades/constrangimentos existem no grupo que impeça a implementação do trabalho colaborativo?

- Acha importante a escola implementar estratégias facilitadoras da articulação e do trabalho colaborativo? Porquê?
- No departamento existe o Plano das Ciências. Qual a sua finalidade?
- Acha que este Plano das Ciências poderá ser um instrumento impulsionador da articulação curricular e do trabalho colaborativo?
- Acha que entre o grupo de Ciências existe uma articulação curricular ou um trabalho colaborativo? Porquê?
- O que impede/condiciona a articulação entre o 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico.
- Será mais fácil para os professores a realização do trabalho colaborativo ou a articulação curricular. Porquê?

**APÊNDICE III – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA APLICADA À COORDENADORA DO DEPARTAMENTO.**

| TEMA                          | QUESTÕES   | OPINIÃO DA COORDENADORA  | COMENTÁRIO  |
|-------------------------------|--|--|---|
| <b>Articulação curricular</b> | <p>- Nos inquéritos realizados aos professores do grupo de Ciências Naturais, estes parecem conhecer o conceito de articulação curricular e como a implementar. Acha que há uma articulação curricular efetiva no grupo?</p> <p>- Se não, porque não ocorre?</p> | <p>“ Eu considero que existe articulação pedagógica. Em termos articulação do currículo, eu julgo, que ainda, estamos aquém do que seria uma articulação vertical do currículo de Ciências do 5.º ao 12.º. Tenho tentado introduzir, também, a articulação no 1º ciclo, mas, eu julgo que ainda estamos aquém. Aquém do que seria a articulação efetiva, em termos curriculares.”</p> <p>“ Temos. Conseguimos já no ano letivo 13/14, a hora de articulação curricular. A chamada hora de articulação curricular para o grupo vertical. Efetivamente as pessoas reúnem semanalmente. Muito trabalho se faz. Mas a articulação vertical do currículo, eu julgo, que ainda não se está, está, a concretizar. Porquê? Porque é difícil. As pessoas assumem que o currículo é aquele e que o programa é aquele e é para cumprir. Parece-me que ainda não existiu, julgo eu, a necessidade efetiva de o fazer. E também dá muito trabalho. Não sei. Não há razão para que</p> | <p>A coordenadora do departamento de Matemática e Ciências Experimentais considera que não existe articulação vertical. O que existe, na sua opinião, é articulação pedagógica. Refere que embora exista uma hora semanal para articulação curricular e que apesar de todo o trabalho realizado, a articulação não ocorre. Como justificação a coordenadora refere o “ é difícil” que “dá muito trabalho” e que as pessoas ainda não sentiram necessidade de fazer a articulação curricular.</p> <p>Outra justificação que aponta será a preocupação que os professores têm em cumprir o currículo e o programa</p> |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | não se faça. Porque o tempo tem-se, as pessoas reúnem-se. As pessoas dão-se bem e estão predispostas para trabalhar mas...E trabalham efetivamente. Mas...”   |  |
| Estratégias de implementação da articulação curricular pela escola           | - Que estratégias utiliza o grupo/departamento/escola para que a implementação da articulação curricular seja efetiva? | “ A organização entende que a articulação é muito importante. Em termos de conselho pedagógico há vários anos, cerca de uma dezena de anos que se tenta ter uma hora de articulação semanal. Há dois anos a esta parte que o pedagógico finalmente considerou que seria premente a existência da hora. E todos, todos, com raras exceções têm uma hora semanal. Cada grupo disciplinar da escola sede tem uma hora de articulação.” | A organização considera a articulação muito importante pelo que o conselho pedagógico resolveu atribuir uma hora de articulação curricular semanal desde há dois anos a esta parte.  |
| Estratégias utilizadas pelo grupo e a sua eficácia na articulação curricular | - Acha que as estratégias utilizadas pelo grupo são eficazes no que concerne a articulação curricular?                 | “Não. Não são. Na minha perspetiva não temos conseguido. E assumo a minha incapacidade para até ao momento não ter conseguido estratégias que me consigam que essa articulação curricular exista. Porque articulação curricular não existe.”  | A coordenadora considera que as estratégias utilizadas pelo grupo de Ciências Naturais não são eficazes porque não existe articulação curricular. Refere, ainda, a “sua incapacidade” para não ter conseguido que promover estratégias que levassem os docentes a articular verticalmente. |



|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <p>Fatores potencializadores que existem no grupo para fomentar a articulação curricular</p> | <p>- Quais as oportunidades/fatores potenciadores que existem no grupo no âmbito da articulação curricular?</p>        | <p>“ A existência da hora é efetivamente um fator potenciador. Hora que é uma hora que acontece a meio do dia, normalmente no final da manhã ou no início da tarde. Portanto, isto é um fator potenciador para que haja articulação. Um outro fator é a boa relação que existe entre os elementos do grupo. Por um lado porque já estão...Já se conhecem há vários anos e não existem constrangimentos, ao nível relacional. Estes são dois grandes fatores para que o trabalho se desenvolva.”</p> | <p>Como fatores potenciadores para que ocorra articulação curricular, a coordenadora refere a hora de articulação curricular atribuída ao grupo de Ciências Naturais assim como o seu horário e a “boa relação” existente no grupo.</p> |
| <p>Constrangimentos que impeçam a articulação curricular</p>                                 | <p>- Quais as dificuldades/constrangimentos existem no grupo que impeça a implementação da articulação curricular?</p> | <p>“ Julgo, julgo que o fator primordial é um problema de conceito. Porque se perguntarmos aos colegas e com certeza que essa pergunta foi feita no inquérito/estudo que a Ana Sofia está a fazer, irão dizer que fazemos articulação curricular. Como eu considero que estamos ainda longe disso, eu só levada a pensar que temos um problema de conceito, por um lado, aliado a um outro problema que será o sermos muito mandriões. Porque a articulação curricular dá trabalho.”</p>            | <p>Como constrangimentos que impeçam a articulação curricular, a coordenadora aponta para “um problema de conceito” aliado ao facto de os docentes serem “muito mandriões”.</p>   |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| Trabalho colaborativo   | <p>- Nos inquéritos realizados aos professores do grupo de Ciências Naturais, estes parecem conhecer o conceito de trabalho colaborativo e como o implementar. Acha que há um trabalho colaborativo efetivo no grupo?</p> <p>- Se sim, como o caracteriza?</p> | <p><i>“ Não tenho dúvida, existe efetivamente trabalho colaborativo, porque como eu disse há pouco há um bom relacionamento entre os colegas. Uma predisposição na perspectiva da interajuda, até no pensamento, até em conseguir estratégias de resolução de alguns problemas, como a elaboração de testes, fichas de trabalho, atividades experimentais, saídas de campo programadas em conjunto, ou a realização das mais diversas atividades no âmbito do plano anual de atividades.”</i></p> | <p>Em relação ao trabalho colaborativo, a coordenadora refere que este existe. Que no grupo de Ciências Naturais há “uma predisposição na perspectiva da interajuda, até no pensamento, até em conseguir estratégias de resolução de alguns problemas, como a elaboração de testes, fichas de trabalho, atividades experimentais, saídas de campo programadas em conjunto, ou a realização das mais diversas atividades no âmbito do plano anual de atividades.</p> |
| Estratégias de implementação do trabalho colaborativo pela escola | <p>- Que estratégias utiliza o grupo/departamento/escola para que a implementação do trabalho colaborativo seja efetiva?</p>   | <p><i>“ É muito fácil, é muito fácil implementá-lo. Não é preciso grandes estratégias para que ele se realize, porque as pessoas são disponíveis para a realização desse trabalho. E é utilizada efetivamente a hora de articulação que foi uma grande mais-valia. Mas muito facilmente as pessoas se encontram informalmente e combinam horas até extra horário para a realizar o trabalho que for necessário na escola.”</i></p>  | <p>Como estratégias de implementação do trabalho colaborativo foi referido pela coordenadora a utilização da hora de articulação assim como outro horário combinado entre os professores, caso seja necessário.</p>   |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| Estratégias utilizadas pelo grupo e a sua eficácia no trabalho colaborativo          | - Acha que as estratégias utilizadas pelo grupo são eficazes no que concerne ao trabalho colaborativo?         | <i>“ Não tenho dúvidas que a hora semanal que o grupo teve à sua disposição foi uma mais-valia para que o trabalho colaborativo fosse concretizado. Também os encontros informais, quando houve necessidade, contribuíram para a eficácia do trabalho colaborativo no grupo.”</i>  | Segundo a coordenadora, o grupo de Ciências Naturais, aproveitou a hora de articulação semanal para a concretização do trabalho colaborativo.   |
| Fatores potencializadores que existem no grupo para fomentar o trabalho colaborativo | - Quais as oportunidades/fatores potenciadores que existem no grupo no âmbito do trabalho colaborativo?        | <i>“ O primeiro fator é a relação existente entre as pessoas. Não existem constrangimentos ao nível do relacionamento. Não há mal-estar a esse nível. Esse é o grande elemento facilitador deste trabalho. Depois a existência de uma sala na escola, a sala de departamento, onde as pessoas se encontram. As vias de comunicação, via mail...Portanto, esse trabalho colaborativo da cooperação está facilitado, até porque temos hábitos de colaboração há muitos anos na organização e que permitem trabalhar bem a esse nível.”</i> | Como fatores potenciadores do trabalho colaborativo, foi referido pela coordenadora, a “relação existente entre as pessoas”, a existência de uma sala de trabalho para o grupo, na escola, as vias de comunicação assim como os hábitos de colaboração existentes na organização. |
| Constrangimentos que impeçam o trabalho colaborativo                                 | - Quais as dificuldades/constrangimentos existem no grupo que impeça a implementação do trabalho colaborativo? | <i>“ Não existe nenhum nível/nenhum tipo de constrangimento.”</i>  | Para a coordenadora, não existem constrangimentos ao nível do trabalho colaborativo, no grupo de Ciências Naturais.   |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Implementação de estratégias facilitadoras tanto da articulação curricular como do trabalho colaborativo | - Acha importante a escola implementar estratégias facilitadoras da articulação e do trabalho colaborativo? Porquê? | <i>“ O trabalho colaborativo tem a grande vantagem de contribuir para um... É facilitador da realização do trabalho, dos vários trabalhos que temos de desenvolver na escola. Por outro lado, também poderemos através dele...Este trabalho colaborativo permitimos, em termos de articulação pedagógica, resolução de problemas que temos dentro da sala de aula. Porque duas cabeças pensam mais, com maior sucesso do que uma sozinha. E a escola tem feito um esforço ao longo dos anos no sentido de criar condições, espaço, por um lado espaço e por outro lado tempo. Tempo conjunto para que as pessoas possam fazer o tal trabalho colaborativo e de articulação. Essa tem sido ao longo dos tempos uma das grandes preocupações da organização.”</i> | O facto de haver tempo comum poderá criar condições para a implementação do trabalho colaborativo e da articulação curricular. Para a coordenadora de departamento, o trabalho colaborativo “é facilitador da realização do trabalho, dos vários trabalhos que temos de desenvolver na escola. Também é importante para a implementação da articulação pedagógica e deste modo contribuir para a resolução de problemas dentro da sala de aula. |
| Finalidade do Plano das Ciências   | - No departamento existe o Plano das Ciências. Qual a sua finalidade?   | <i>“ São duas as finalidades. Quando ele se iniciou, há já seis anos tinha e continua a ter dois grandes objetivos. Por um lado melhorar a qualidade de sucesso. Nós na área das Ciências Naturais, não.... A problemática não é o sucesso</i>  | A coordenadora refere que na génese do Plano das Ciências estava a melhoria da qualidade do sucesso a articulação vertical do primeiro ao nono ano de escolaridade.   |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p><i>dos nossos alunos, mas a qualidade do sucesso. Isto porquê? O Plano das Ciências existe para o ensino básico, mas sendo uma escola que também tem ensino secundário deparamo-nos ao longo dos anos com um grande insucesso nos exames nacionais de Biologia e Geologia e na altura, eu julguei que tentando juntar, organizar um grupo vertical da área das Ciências, poderia ser facilitador de uma evolução positiva neste sentido. Nós ao trabalharmos em conjunto para a melhoria da qualidade do sucesso, ou seja, a taxa de níveis quatro e cinco, estaríamos, também, a contribuir para um melhor sucesso no ensino secundário. Este era um dos grandes fatores.</i></p> <p><i>Depois, era, também contribuir.... A grande finalidade seria a articulação vertical do primeiro ao nono ano. Isto foi sendo feito de forma progressiva.</i></p> <p><i>Em termos de trabalho colaborativo tem havido uma melhoria ao longo dos tempos nomeadamente na aproximação da escola do primeiro ciclo à escola sede. Mas a articulação curricular ainda está aquém do desejado. No</i></p> | <p>No que concerne a melhoria da qualidade de sucesso, a coordenadora refere que “nós ao trabalharmos em conjunto para a melhoria da qualidade do sucesso, ou seja, a taxa de níveis quatro e cinco, estaríamos, também, a contribuir para um melhor sucesso no ensino secundário.”</p> <p>Em relação à articulação curricular, a coordenadora considera que esta “ainda está aquém do desejado”, apesar de se ter conseguido delinear estratégias conjuntas em termos pedagógicos.</p> <p>Quanto ao trabalho colaborativo, foi referido, que tem “havido uma melhoria ao longo dos tempos nomeadamente na aproximação da escola do primeiro ciclo à escola sede”.</p> |
|--|--|---|--|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  | <i>entanto temos conseguido ao nível do delinear de estratégias conjuntas em termos pedagógicos. As coisas têm evoluído positivamente.”</i>  |   |
| Plano das Ciências como instrumento impulsionador da articulação curricular e do trabalho colaborativo | - Acha que este Plano das Ciências poderá ser um instrumento impulsionador da articulação curricular e do trabalho colaborativo? | <i>“ Sem dúvida. Logo quando pensei neste... em implementar este plano foi exatamente com esta intenção: articulação curricular e trabalho colaborativo. Tem havido uma grande evolução ao nível do trabalho colaborativo. O impulsionamento da articulação curricular ainda tem de andar um grande caminho. Mas claro que é um instrumento impulsionador e facilitador.</i>   | A entrevistada disse que a implementação deste plano teve como intenção impulsionar quera articulação curricular e quer do trabalho colaborativo. Contudo tem sido mais bem-sucedido a nível do trabalho colaborativo do que da articulação curricular. |
| No grupo existe articulação curricular ou trabalho colaborativo  | - Acha que entre o grupo de Ciências existe uma articulação curricular ou um trabalho colaborativo? Porquê?                      | <i>“ Como tenho vindo a dizer ou a responder nas várias perguntas, não tenho conseguido cingir-me exclusivamente à pergunta que está a ser feita. Mas será mais fácil concluir que considero que temos conseguido um efetivo trabalho colaborativo entre os professores do primeiro ao nono ano de escolaridade. Falta, agora, romper barreiras, relativamente, à articulação, ao trabalho de articulação curricular. Ainda não consegui.”</i> | A coordenadora concluiu que no grupo de Ciências Naturais há efetivamente trabalho colaborativo. Em relação à articulação curricular, ainda há que “romper barreiras”.  |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| Impedimentos para a articulação curricular entre o 2.º CEB e o 3.º CEB | - O que impede/condiciona a articulação entre o 2.º e o 3.º ciclo do ensino básico.   | <i>“ Não há razões para existir impedimentos. No entanto continua a existir dificuldades em fazer esta articulação curricular. Fatores. O que impede? O que condiciona? A predisposição para iniciar essa articulação entre o 2.º e o 3.º ciclo. Eu julgo que preciso eu, enquanto coordenadora encontrar uma estratégia muito simples que permita às pessoas também dessa forma simples iniciar este trabalho de articulação curricular sem que se estejam a aperceber. Ou seja, se as pessoas conseguirem perspetivar efeitos práticos dessa articulação curricular, talvez, seja, mais fácil iniciarmos essa articulação. Parece que as pessoas ainda não sentiram necessidade. Mas continuo a achar que essa ausência de necessidade se prende também com a definição de conceito.”</i> | A coordenadora considera que não há razões para que haja impedimentos ao nível da articulação curricular. Aponta como dificuldades, para que haja articulação curricular entre o 2.º CEB e o 3.º CEB, a predisposição para a iniciação da articulação curricular e a falta de necessidade para o fazerem. Refere, ainda, que será necessário encontrar estratégias que permitam aos docentes iniciar o trabalho de articulação sem que se apercebam. |
| Trabalho colaborativo em detrimento da articulação curricular?         | - Porque parece mais fácil para os professores a realização do trabalho colaborativo em detrimento da articulação curricular. | <i>“Porque o trabalho colaborativo. É efetivamente o trabalho colaborativo. E porquê? Julgo eu que vêm o resultado desse trabalho colaborativo. Um exemplo, a elaboração de um teste ou o planeamento de uma visita de estudo ou de um protocolo experimental. Ao estarmos em conjunto a</i>  | Em relação a esta questão a entrevistada disse que será mais fácil aos docentes a realização do trabalho colaborativo em detrimento da articulação curricular. Aponta como causa o resultado imediato do trabalho colaborativo, como por exemplo, a elaboração de um teste ou de um guião de uma visita de estudo. No  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p><i>elaborar este documento ou a organizar esta saída conseguimos mais rapidamente com as várias experiências de cada um, conseguimos mais facilmente chegar/atingir o objetivo. Enquanto se partirmos, quando partirmos para a articulação curricular temos de trilhar um caminho que ainda não iniciamos. E isso. Tudo o que é novo, dá trabalho, por um lado. Por outro, se não sentirmos a necessidade efetiva, também temos mais dificuldade em avançar. Os professores partem/tem pressuposto, temos um programa que temos de cumprir, se calhar, não vale a pena gastar tempo em tentar articulá-lo.”</i></p> | <p>que concerne à articulação curricular, a coordenadora refere que ”tudo o que é novo, dá trabalho, por um lado. Por outro, se não sentirmos a necessidade efetiva, também temos mais dificuldade em avançar”. Acrescenta, ainda, a preocupação dos professores no cumprimento do programa, o que poderá ser uma condicionante para a articulação curricular.</p> |
|--|--|--|--|



## APÊNDICE IV – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA PESQUISA DOCUMENTAL REALIZADA

| Documento Analisado              | Informação Contida no Documento  | Comentário   |
|----------------------------------|--|--|
| Plano Curricular de Agrupamento  | <p>Ao considerar-se prioritárias, nas Linhas Orientadoras do Projeto Educativo do Agrupamento, a formação ao longo da vida “como fator de sustentabilidade de uma dinâmica integradora” (<i>Visão</i>) e a “Formação integral do aluno” (<i>Missão</i>), torna-se essencial a promoção da articulação curricular.</p> <p>Esta articulação encontra-se, por isso, especificada no PEA, nomeadamente no ponto 3.3 <i>Gestão Pedagógica</i> e, faz parte de um dos “Objetivos Estratégicos/ Estratégias” das Linhas Orientadoras, “1.1. Promover a articulação vertical, horizontal, transversal de competências, conteúdos e metodologias”.</p> <p>A articulação vertical e horizontal, entre ciclos de ensino/ anos de escolaridade e dentro de um mesmo ano /turma, é promovida nas Estruturas de Organização Pedagógica consignadas no Regulamento Interno do Agrupamento, ou noutros grupos de trabalho considerados pertinentes. A promoção da referida articulação operacionaliza-se através de atividades, no âmbito dos Currículos Nacionais, de Programas Nacionais e/ou de Escola/Agrupamento.</p> <p>As propostas encontram-se articuladas no Plano Anual de Atividades do Agrupamento (PAAA), nas planificações curriculares e extracurriculares e nos Planos Curriculares de Turma, sendo operacionalizadas, monitorizadas e avaliadas nas Estruturas de Organização Pedagógica e Órgãos de Gestão.</p> | <p>O Plano Curricular do Agrupamento preconiza a articulação curricular e remete quer para o Projeto Educativo quer para o Regulamento Interno quer para o Plano Anual de Atividades. Há uma preocupação de passar para o “papel” o que consta nos diferentes normativos vigentes na lei portuguesa.</p> <p>Há a preocupação para que se promova a articulação curricular quer vertical quer horizontal e que esta seja concretizada através das diferentes atividades do Plano Anual de Atividades.</p> |
| Projeto Educativo do Agrupamento | <p>A articulação curricular entre os vários níveis de educação e ensino;</p> <p><b>No Domínio A: Prestação do serviço educativo existem dois objetivos estratégicos</b></p> <p>A.1.1. Gerir, planificar e articular vertical, horizontal e transversalmente conteúdos e metodologias e A.1.2. Aprofundar a articulação intra e interciclos com a finalidade de melhoria do sucesso e da qualidade de sucesso.</p>  | <p>O PEA remete para a articulação entre os vários níveis de ensino para que esta melhore o sucesso e a qualidade de sucesso.</p>  |

|                     |  |   |
|---------------------|--|---|
| Regulamento Interno | <p><b>CONSELHO PEDAGÓGICO</b></p> <p><b>Artigo 23.º - Conselho Pedagógico</b></p> <p>O <b>Conselho Pedagógico</b> é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento de Escolas, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente.</p> <p><b>Artigo 25.º – Competências</b></p> <p><b>1. Ao Conselho Pedagógico compete:</b></p> <p>...</p> <p>g) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;...</p> <p><b>2.</b> Para além das competências definidas no ponto anterior ou outras que lhe sejam cometidas por lei, <b>competem-lhe</b> ainda:</p> <p>a) Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua de professores; ...</p> <p><b>ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO E SUPERVISÃO</b></p> <p><b>Artigo 33.º – Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica</b></p> <p><b>1.</b> Com vista ao desenvolvimento do Projeto Educativo do Agrupamento e no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos numa perspetiva da promoção da qualidade educativa, promoção o trabalho colaborativo e realização da avaliação de desempenho do pessoal docente <b>colaboram</b> com o Conselho Pedagógico e com o Diretor estruturas de:</p> <p>a) <b>Articulação e Gestão Curricular</b> na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas;</p> <p>c) <b>Coordenação Pedagógica</b> de cada ano, ciclo ou curso; ...</p> <p><b>Artigo 34.º – Articulação e Gestão Curricular</b></p> | <p>O RI considera o CP como o órgão de coordenação e orientação educativa do agrupamento. A este órgão compete promover a articulação curricular de forma que o PEA se concretize.</p> <p>Deve ser feita a articulação e gestão curricular para que se cumpra o currículo. Esta deve ser cumprida nos departamentos de dentro deles nos grupos disciplinares.</p> <p>Os grupos disciplinares devem planificar o plano de estudos, articular com outras estruturas da escola no sentido de cumprir o plano de estudos; analisar e refletir sobre as práticas letivas e sucesso e qualidade de sucesso dos alunos.</p> <p>Cabe aos coordenadores de departamento promover quer as trocas de experiências quer a articulação curricular.</p> |
|---------------------|--|---|

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p><b>1.</b> A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.</p> <p><b>1.1</b> A articulação e gestão curricular são asseguradas por <b>departamentos curriculares</b> nos quais <b>se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares.</b></p> <p><b>3. Competências dos Departamentos Curriculares</b></p> <p><b>a)</b> Planificar e adequar à realidade do Agrupamento a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional;</p> <p><b>b)</b> Propor critérios de avaliação ao Conselho Pedagógico;</p> <p><b>c)</b> Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas;</p> <p><b>d)</b> Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa do Agrupamento, a adoção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das competências de âmbito local do currículo;</p> <p><b>e)</b> Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;</p> <p><b>f)</b> Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;</p> <p><b>g)</b> Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens;</p> <p><b>i)</b> Analisar e refletir sobre as práticas letivas e o seu contexto;</p> <p><b>w)</b> Analisar os resultados de provas de avaliação externa, de taxas de sucesso e de qualidade de sucesso.</p> <p><b>4. Competências dos Coordenadores de Departamento</b></p> <p><b>a)</b> Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o Departamento;</p> |  |
|--|---|--|

|                           |  |   |
|---------------------------|--|---|
|                           | <p><b>b)</b> Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do Agrupamento;</p> <p><b>c)</b> Promover a articulação com outras estruturas ou serviços do Agrupamento, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;</p> <p><b>d)</b> Propor ao Conselho Pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;</p> <p><b>e)</b> Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia do Agrupamento;</p> <p><b>f)</b> Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;</p> <p><b>g)</b> Representar o Departamento em reuniões de trabalho com outros serviços do Agrupamento, assim como com outras escolas, numa perspetiva de partilha de recursos e à dinamização de projetos de inovação pedagógica;</p> <p><b>h)</b> Promover o diálogo e a cooperação com vista à troca de experiências, à solidariedade no desempenho das tarefas educativas, ao empenho na apresentação de propostas inovadoras e ajustadas às necessidades educativas e ao apoio na dinamização de projetos de índole local e regional;</p> <p><b>i)</b> Participar na elaboração do plano de formação do Agrupamento;</p> <p><b>j)</b> Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do Departamento;</p> <p><b>m)</b> Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua de professores.</p> |   |
| Plano Anual de Atividades | <p><b>Reuniões de Departamento/Grupos Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Divulgar informação;</li> <li>- Implementar decisões do Conselho Pedagógico;</li> <li>- Contribuir para a elaboração de documentos chave do Agrupamento (PEA, RI, PAA,...);</li> </ul>   | <p>O PAA contempla atividades que visam a articulação e o trabalho colaborativo, como as reuniões de departamento e as reuniões de grupo onde se debatem formas de concretizar quer a articulação curricular quer o trabalho colaborativo. Estas reuniões pretendem gerir, planificar e articular vertical,</p> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>- Planejar e implementar trabalho específico (atividades de PAA, planificações, elaboração de materiais, ...)</p> <p><b>Atribuição de um tempo da componente não letiva aos docentes para articulação:</b></p> <p>- Promover a articulação horizontal e vertical.</p> <p><b>Continuação da Implementação o Plano de ação das Ciências:</b></p> <p>- Dar continuidade à atividade prática/laboratorial/experimental;</p> <p>- Dar continuidade à articulação entre 1.º/2.º/3.º ciclos;</p> <p>- Atingir/superar as taxas de sucesso propostas para o Agrupamento no ensino básico;</p> <p>- Manter a taxa de Satisfaz Bem e Elevado na área de Estudo do Meio, nos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade;</p> <p>- Melhorar em 5% a taxa de níveis 4 na disciplina de Ciências Naturais, no 5.º e 6.º ano de escolaridade;</p> <p>- Melhorar em 5% a taxa de níveis 4 na disciplina de Ciências Naturais e de Ciências Físico-químicas, no 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade.</p> | <p>horizontal e transversalmente conteúdos e metodologias. Quando da avaliação do PAA foi referido que: os grupos disciplinares (Matemática, Ciências Naturais e Ciências Físico-químicas) reuniram, semanalmente, na hora de articulação para elaborar e/ou reformular planificações, materiais pedagógicos, planejar e implementar as várias atividades previstas e não previstas no PAA, elaborar informações de exame e de provas de equivalência a frequência, elaborar provas de exame a nível de escola e de equivalência a frequência. Salientou-se, positivamente, os contributos do Departamento para a elaboração e implementação do PAA do Agrupamento e a existência de uma hora comum por grupo disciplinar, para trabalho de articulação, que permitiu a construção e partilha de recursos, aferição de estratégias fomentando o espírito de entreajuda no grupo de professores. Como aspetos negativos foram referidos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A realização de algumas reuniões de departamento a iniciar tardiamente (por vezes às 17:30);</li> <li>- A ausência de tempos comuns para trabalho de articulação no grupo de informática.</li> <li>- Reduzida articulação ao nível da resolução de problemas pedagógicos concretos das turmas (apoios/coadjuvação).</li> </ul> <p>No que concerne à direção, esta promoveu a hora de articulação curricular semanal.</p> <p>No que diz respeito ao Plano de Ação das Ciências, este prevê a continuidade da articulação curricular além do sucesso dos alunos para fomentar o espírito</p> |
|--|--|--|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>de entreajuda no grupo de professores e promover a articulação entre ciclos. Na avaliação foi referido como aspeto positivo</p> <p>- A hora articulação entre professores do 2.º e 3.º ciclo foi considerada muito positiva pois permitia a construção e partilha de recursos, aferição de estratégias fomentando o espírito de entreajuda no grupo de professores contribuindo para a evolução positiva dos resultados escolares.</p> <p>Globalmente a implementação do plano foi considerada positiva promovendo a articulação entre ciclos, a melhoria do sucesso.</p> |
|--|--|--|