esec
Politécnico de Coimbra

/ese.coimbra /esec.coimbra /esectv /school/esecoimbra

A Escola em transformação:

Formação e prática docente

Editores
Ana Santiago
Vera do Vale

Corpo Editorial
Ana Santiago
Armando Gonçalves
Cristina Leandro
Márcia Marques
Maria do Rosário Castiço Campos
Sílvia Parreiral
Vera do Vale

Lista de Revisores
Aida Figueiredo – Universidade de Aveiro
Ana Coelho- Instituto Politécnico de Coimbra
Ana Luísa Costa – Instituto Politécnico de Setúbal
Ana Paula Ferreira – Instituto Politécnico de Coimbra
Avelino Correia – Instituto Politécnico de Coimbra
Cecília Costa – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Fátima Neves – Instituto Politécnico de Coimbra
Fátima Paixão – Instituto Politécnico de Castelo Branco
Fernando Martins – Instituto Politécnico de Coimbra
Fernando Rebola – Instituto Politécnico de Portalegre
Francisco Campos – Instituto Politécnico de Coimbra
Joana Chélinho – Instituto Politécnico de Coimbra
João Vaz – Instituto Politécnico de Coimbra
José Marques Morgado – Instituto Politécnico de Coimbra
Luis Mota – Instituto Politécnico de Coimbra
Madalena Teixeira – Instituto Politécnico de Santarém
Manuel Vara Pires – Instituto Politécnico de Bragança
Margarida Adónis Torres – Instituto Politécnico de Coimbra
Maria Helena Ramos - AE Paião – Instituto Politécnico de Coimbra
Maria Isabel Ferraz Festas – Universidade de Coimbra
Nuno Lopes Martins – Instituto Politécnico de Coimbra
Pedro Balaus – Instituto Politécnico de Coimbra
Ricardo Melo – Instituto Politécnico de Coimbra
Sílvia Espada – Instituto Politécnico de Coimbra
Sofia Gonçalves – Instituto Politécnico de Coimbra

Edição Gráfica
José Pacheco

Ficha Técnica

A Escola em transformação: Formação e prática docente

Produção: Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação

ISBN: 978-989-99491-3-3
Suporte: Eletrónico
Formato: PDF / PDF/A

Copyright Todos os direitos reservados ao Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação. É proibida a reprodução total ou parcial, de artigos, gráficos ou fotografias. Os textos são de exclusividade e responsabilidade dos seus autores e das suas autoras

Dezembro, 2022

Capítulo 1

Como perspetivam os docentes a articulação curricular vertical? Um estudo de caso

Lídia Nogueira

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

3180240@ese.ipp.pt

Pedro Duarte

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

pedropereira@ese.ipp.pt

Resumo

A Lei de Bases do Sistema Educativo n. º46/1986 prevê uma sequencialidade intraciclos de modo a dinamizar um sentido de relação entre diferentes anos e ciclos de escolaridade, como forma de minimizar lógicas de fragmentação curricular. Essa sequencialidade pode ser promovida e respeitada através de uma dimensão da articulação curricular fundamental para se pensar e analisarem as distintas experiências pedagógico-curriculares: a articulação vertical. O presente artigo resulta, então, de uma ponderada reflexão sobre o modo de como esta dimensão é perspetivada pelos distintos agentes escolares, em particular os docentes, e o modo como a da articulação curricular se institui como impulsionadora de aprendizagens significativas. Inicialmente, desenvolveu-se uma discussão conceptual e normativa associada à articulação curricular vertical. Posteriormente, decorrente do contacto com a realidade educativa e como eixo estruturante do presente estudo, recolheram-se dados, através de um inquérito por questionário, num agrupamento de escolas, da região Norte de Portugal, para se compreender as conceções e práticas dos profissionais. Os dados preliminares evidenciam uma prevalência discursiva assente na sequencialidade entre os ciclos, que induz, nos profissionais, a valorização de dimensões relacionadas com (i) o trabalho colaborativo, (ii) o conhecimento curricular dos ciclos anteriores e ulteriores e (iii) a existência de horários que facilitem a construção de projetos comuns.
Palavras-chave: Currículo; Desenvolvimento Curricular; Articulação Curricular Vertical; Ação Docente; Experiências Pedagógico-curriculares.

Abstract

The Portuguese Lei de Bases do Sistema Educativo n. 46/1986 projects a hight level of intra-cycle sequentially in order to dynamize a sense of relationship between different school years and cycles as a way of minimizing the logic of curricular fragmentation. This sequentially can be promoted and respected through a dimension of curricular articulation that is fundamental for thinking and analysing the different pedagogical-curricular experiences: the vertical curricular articulation. The present article is the result of a thoughtful reflection on the way in which this dimension is perceived by different school agents, particularly teachers, and the way in which curricular articulation is instituted as a driver of meaningful learning. Initially, we developed a conceptual and normative discussion associated with vertical curricular articulation. Subsequently, because of the contact with the educational reality and as a structuring axis of the present study, data were collected, through a questionnaire survey, in a

group of schools, in the North region of Portugal, to understand the conceptions and practices of teachers. Preliminary data show a discursive prevalence based on the sequentially between the cycles, which induces, in professionals, to value dimensions related to (i) collaborative work, (ii) curricular knowledge of previous and subsequent cycles and (iii) the existence of schedules that facilitate the construction of common projects.
Keywords: Curriculum, Curriculum Development 2, Vertical Curricular Articulation, Teachers Action; Pedagogical-curricular experiences.

A articulação vertical representa uma questão relevante associada à gestão do currículo e à promoção de aprendizagens significativas. A perceção de uma experiência educativa integrada, por parte dos alunos, depende da realização de medidas de articulação curricular, muitas das vezes potencialmente exequíveis com a contribuição da equipa diretiva de cada agrupamento. Sem esta contribuição e motivação, processos burocráticos podem transformar este ideal descrito em documentos legislativos numa utopia ao invés de uma realidade alcançável. No presente artigo, exploraremos estas questões, com especial atenção ao modo como a articulação vertical pressupõe bons mecanismos de trabalho colaborativo entre docentes e como beneficiam os alunos destas práticas.

1. O que entendemos por Articulação Curricular Vertical

Perante a secção introdutória do presente trabalho, não nos permitimos avançar para uma definição do conceito de articulação vertical sem previamente destinar algumas palavras à definição de articulação curricular, no seu sentido mais lato. Segundo Carvalho (2010, citado por Leite, 2012), a articulação curricular deve ser interpretada como um processo que se constitui na interligação de saberes de diferentes áreas de conhecimento, respeitando e promovendo uma sequencialidade que reconhece como progressivo o desenvolvimento de capacidades e de competências de cada indivíduo. Decorrente deste pensamento, podemos reconhecer distintas formas de relacionar este conceito nas realidades educativas, nomeadamente através da articulação vertical, da articulação horizontal e da articulação lateral. Dado o foco do presente estudo, centramos as atenções na que intitula este artigo.

Recorrendo à perspetiva de Roldão (2020), podemos definir o conceito de articulação curricular vertical como uma organização de conteúdos em âmbito de complexidade crescente que torna coerente a progressão do processo cognitivo. Este crescendo e coerência levam a que as novas aprendizagens façam sentido e se enquadrem nas anteriormente consolidadas. Completando o indicado com as palavras de Diogo (2021), este modo de articulação situa-se numa disciplina ou numa área curricular que requer a sequenciação intraciclos e interciclos. Associada à questão de inter ou intraciclos, é de salientar que na Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/1986 a articulação entre os ciclos- intraciclos- segue uma ideia de progressão e de sequencialidade, uma vez que cada ciclo tem “a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior” (Lei n.º 46/86, art 8.º, n.º 2, p.3070). A propósito deste enquadramento normativo, importa destacar alguns dos seus principais artigos.

Começamos com os pontos 4 e 5 do art. 2.º que se relacionam com a função da escola para a formação de um cidadão livre, autónomo, responsável, solidário e valorizador da dimensão humana do trabalho. Estabelecem, igualmente, a função primordial da educação no

desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, que visa respeitar as ideias dos outros, a predisposição para o diálogo e a troca de opiniões. Do que acabamos de descrever, é possível relacionarmos com dois aspetos que, para Carreira (2018), se estabelecem como os alicerces para a articulação vertical: o trabalho colaborativo e o reforço das relações interpessoais. Se se pretende formar cidadãos com as competências e valores referidos, institui-se como fundamental que os docentes também o sejam. Assim, estimula-se também a humanização do currículo em si.

> Quando a procura e o envolvimento nas trocas e na ação profissional se tornarem um hábito natural para a grande maioria dos professores, saberemos que nos estaremos a aproximar das culturas de trabalho colaborativas. (Fullan & Hargreaves, 2001, citados por Carreira, 2018, p. 67).

Continuando a discussão em redor da legislação portuguesa, consideramos o Despacho n.º 5908/17 e o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho como outros recentes documentos relevantes para o entendimento sobre articulação vertical.

Do Decreto-Lei n.º 55/2018, no artigo 4.º, salientamos aspetos das alíneas que nos permitem assumir que o currículo deve estar ao serviço das experiências educativas. De acordo com tal enquadramento, os professores são entendidos como agentes curriculares, com a capacidade de o avaliar e de refletirem se determinados aspetos do mesmo se aplicam ao contexto de ensino em que se encontram. O currículo deve também ser gerido de modo a promover uma maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e secundário, conferindo-lhe assim a sua natureza articulada e sequencial. No fundo, reconhece-se que o sucesso educativo decorre da co-autoria curricular e da responsabilidade partilhada.

No que concerne ao Despacho 5908/17, evidenciamos a primeira alínea do artigo 2.º que estabelece o desenvolvimento do currículo como uma relação entre as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (PASEO) (Martins, 2017). Esta relação demonstra-se importante e exequível através da articulação vertical. Revisitando a definição que construímos através de três autores, esta modalidade de articulação pressupõe uma complexidade crescente que torne coerente a progressão do processo educativo, ou seja, requer uma sequencialidade. Uma vez que PASEO conjetura determinadas competências a serem desenvolvidas durante os 12 anos de escolaridade obrigatória, é essencial que os docentes as potenciem no ciclo em que lecionam. Mas reconhecer as potencialidades dos ciclos anteriores ou subsequentes também deve integrar o conhecimento dos professores aquando do desenvolvimento destas competências. Salientamos aqui um aspeto novo para a realização da articulação vertical- o conhecimento dos ciclos anteriores e ulteriores.

Carreira (2018) constatou a falta de conhecimento dos ciclos subsequentes, no contexto português, o que não facilita a boa dinamização de práticas de articulação vertical (e curricular, no seu todo). No mesmo estudo, refere que o trabalho mais próximo de práticas de articulação vertical incide nos anos de transição, nomeadamente da educação pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). O trabalho desenvolvido entre os educadores e os professores do 1.º CEB, consistia numa única reunião por período que priorizava o diálogo sobre aspetos relevantes para preparar e acompanhar a transição dos alunos para o 1.º CEB. Mas qual é a razão para a maior aproximação se verificar apenas no ano de transição das crianças para a escolaridade obrigatória? Não se considera relevante a passagem para os outros anos ou ciclos? Acreditamos serem perguntas às quais devemos tentar encontrar respostas, salientando a pertinência da articulação vertical durante toda a escolaridade.

Como temos vindo a referir, importa valorizar o trabalho colaborativo entre os docentes, fomentando a confiança entre si. Como é que se constroem relações de confiança? Potenciando, por exemplo, a comunicação informal entre os professores em tempo letivo, ou seja, uma comunicação sem a pressão da formalidade nas reuniões que realizam com determinado propósito. Alicerçando-se neste tipo de comunicação que quebra as barreiras da formalidade, a probabilidade dos momentos de partilha de preocupações, de metodologias e de perspetivas sobre a sua prática profissional vai construindo a confiança no trabalho uns dos outros. A mesma autora (Carreira, 2018) realça que o desenvolvimento de projetos entre ciclos visa a construção de boas relações interpessoais entre os profissionais e fortalece a identidade da cultura escolar, para não constatar apenas o óbvio: o cariz potenciador de articulação vertical sustentável e significativo para os professores e alunos. Relacionando o desenvolvimento destes projetos com a perspetiva de Leite (2012), a contribuição e a integração de pontos de vista de distintas áreas do saber para a construção de conhecimento, cultivam uma compreensão mais alargada e sólida das diversas situações com que os professores têm de lidar, superando as limitações de uma visão "monodisciplinar", como nos descreve Beane (2003, p.37):

> Quando o conhecimento é visto como uma simples coleção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras, e por isso mesmo, diminuídos.

Como se constata da citação anterior, Beane (2003) perspetiva o conhecimento como algo que não é desintegrado e que se vai construindo e moldando com o contributo de várias informações das mais diferentes áreas do saber que, no caso da escola como a conhecemos hoje, se distribui por múltiplas disciplinas. Compreendemos assim que é necessário criar relações entre as várias componentes curriculares para resultar num conhecimento mais

integrado para o aluno e para a visão de que os saberes específicos de cada área não se encerram em sim mesmos.

Importa, contudo, não reduzir o debate à sua dimensão pedagógico-didática, sendo fundamental salientar o papel das equipas diretivas dos agrupamentos na motivação para concretização da articulação vertical. Segundo Fullan (2007, citado por Carreira, 2018, p.71), "o diretor influencia a mudança e, neste sentido, pode fomentar a articulação vertical". Em sintonia, Bolívar (2012, p.57) afirma que a liderança escolar "desempenha uma posição estratégica pela capacidade em articular diferentes variáveis que, de um modo isolado, teriam pouco impacto na aprendizagem, mas integradas, produzem sinergias que incrementam notoriamente o respetivo impacto". Encontrando-nos a explorar o tema da articulação vertical, o uso do verbo *articular* na citação do autor permite-nos, de imediato, estabelecer uma ponte direta para a potencialidade desta dimensão da curricular de tornar significativos e integrados os conteúdos lecionados que, de outro modo, podem cair no esquecimento, por parte dos alunos. Para evitarmos que tal aconteça e que as escolas continuem a ser denominadas como "debilmente articuladas" (Bolívar, 2012, p.58), o diretor e a sua equipa diretiva devem apoiar-se na sua autonomia para fomentar práticas de trabalho colaborativo entre eles e os docentes das escolas.

Sintetizando, a articulação curricular surge como um eixo estruturante e dialógico com a própria articulação organizacional de cada estabelecimento educativo. Neste sentido, devemos considerar dois aspetos. No primeiro ponto, apoiamo-nos em Bolivar (2012), quando esclarece que a autonomia escolar se aprende. Não se mostrando como uma relação direta, mas uma vez que as escolas incluem crianças, podemos assemelhar o desenvolvimento da autonomia de uma escola ao de uma criança, pelo facto de ambas pressuporem uma aprendizagem. Relativamente a uma criança, a autonomia e os estímulos para o desenvolvimento da mesma são apontados desde as OCEPE (2016) até ao PASEO (Martins, 2017), que reconhece o "Desenvolvimento Pessoal e Autonomia" como uma área de competências.

Paralelamente, a escola, com o envolvimento de todos, deve igualmente procurar construir caminhos personalizados de aprendizagem, potenciados pelas dimensões da articulação curricular, nomeadamente da articulação vertical. É fundamental que cada escola conheça o contexto com o qual interage para que, apoiada em ações autónomas, procure encontrar respostas para a sua escola, adequando-as conforme as suas necessidades.

2. Estudo de Caso: Como Perspetivam

2.1. Metodologia e contexto de estudo

O presente trabalho estabelece-se como um estudo de caso. Nesta linha de pensamento, Amado (2014) refere que na área da educação os estudos de caso são valorizados pois não pretendem generalizar a situação estudada, mas antes compreendê-la e depois tentar aplicar noutro contexto o conhecimento adquirido. Outro aspeto que nos pareceu fundamental para a justificação da opção deste tipo de estudo foi o facto de este método refletir a perspetiva dos participantes que se encontram envolvidos, o que vai ao encontro de um dos nossos propósitos: compreender as perspetivas dos professores sobre as práticas de articulação vertical. Para isso, selecionámos um agrupamento de escolas da região Norte de Portugal.

Acrescentamos que este estudo também se enquadra num panorama qualitativo, uma vez que respeita uma análise interpretativa dos dados. Esta opção, para além de se associar ao tipo de estudo que pretendemos realizar, considera "uma descrição e análise de elementos específicos de informação, que são considerados individualmente para compreender a sua significância e gerar uma visão sobre (…) o conceito em que se enquadram" (Leite, 2013, p. 75), permitindo os investigadores acederem a uma conceção sobre a articulação vertical, no contexto selecionado.

De forma sumária, o presente estudo intitulado de "Como perspetivam os docentes a articulação vertical?" foi realizado num estabelecimento escolar da zona de Vila Nova de Gaia. Ao inquérito[1] realizado através da ferramenta *MicrossoftForms*, obtivemos 16 respostas, num total de 20 possíveis. O processo de recolha de dados decorreu entre os meses de março e de abril do decorrente ano de 2022 e, como condição definida para se poder recolher os dados, não foram estabelecidas quaisquer questões relativamente à caracterização individual dos inquiridos.

2.2. Análise de dados

A análise que se segue encontra-se, essencialmente, divida em duas secções: numa primeira, apresentar-se-ão os dados obtidos através do inquérito por questionário; na segunda, procuraremos discutir os dados apresentados, favorecendo o diálogo com outros trabalhos de natureza teórico ou empírica.

[1] Link do inquérito "Como perspetivam os docentes a articulação curricular vertical?": https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=luUd1aBFpUqg2EfRyViqMoPIHZmztQxGgTXBAiHjPudUNE9YVThONEJHVEVHTDFUWExFTEFGSTJHTS4u .

Os termos utilizados na primeira questão solicitavam aos inquiridos que classificassem numa escala de 0 a 3 (sendo que ao 0 correspondia a classe de “não está associado” e ao 3 a classe de “está completamente associado”). Os resultados levam-nos a crer que a perspetiva dos docentes inquiridos sobre este conceito de articulação curricular não se distancia muito do que construímos com apoio a Diogo (2021) e a Roldão (2017). De facto, a interdisciplinaridade opõe-se à monodisciplinaridade e os resultados abaixo representados no gráfico apresentam essa oposição:

Gráfico 1: Interdisciplinaridade

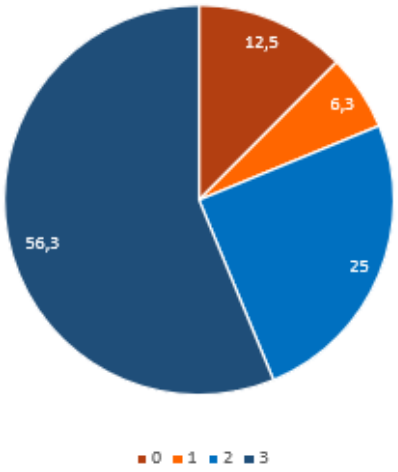
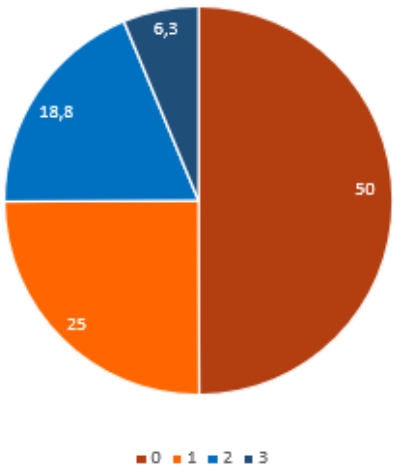


Gráfico 2: Monodisciplinaridade



Como se ilustra pelo gráfico 1, 56,3% dos inquiridos associam completamente o termo “interdisciplinaridade” ao conceito de articulação curricular vertical, a par que no segundo gráfico é notório que a “monodisciplinaridade” é classificada em 50% como não associada ao conceito curricular em estudo. A este propósito, recordamos que a superação de uma visão dos conteúdos tendencialmente menos segmentada responde ao trabalho de articulação promotor de aprendizagens mais significativas e integradas, como nos explica Beane (2003). Contudo, ainda que o conceito de interdisciplinaridade tenha sido alvo de associação para os docentes inquiridos, tal apresenta uma relação mais evidente com a ideia de articulação curricular horizontal. Sobre este particular, e sem negar a possibilidade de dinâmicas de interdisciplinaridade na articulação curricular vertical, recuperamos a perspetiva de Diogo (2021) quando refere que a articulação horizontal pode ser conhecida por articulação interdisciplinar. De forma complementar, Leite (2012, p.88) reconhece um nível que se adequa mais ao conceito curricular em estudo: o nível intradisciplinar, ou seja, aquele que ocorre dentro da mesma área do saber, possibilitando uma interligação e um “encadeamento em espiral de aprofundamento de complexidade crescente dos conteúdos disciplinares”. No entanto, ressalvamos a importância de o termo da interdisciplinaridade ser associado à

articulação curricular, revelando que não é um termo propriamente desconhecido. Pode, contudo, precisar de um melhor esclarecimento e do seu contraste com a intradisciplinaridade, igualmente relevante.

O termo que se solicitava para ser classificado de seguida era a sequencialidade das aprendizagens. A este propósito, verificámos que ninguém o classificou entre os níveis zero e um, e que a maioria de 68,8% dos inquiridos considera que "está completamente associado". Efetivamente, retomando a perspetiva de Leite (2012) previamente citada, a sequencialidade é um termo diretamente relacionável com a articulação curricular vertical, que reconhece como progressivo o desenvolvimento de capacidades e competências de cada indivíduo.

Refletindo em breves palavras sobre a pertinência da sequencialidade, acreditamos que tal é uma ideia estruturante, no meio educativo. Sem a presente ideia de sequencialidade, os conhecimentos prévios não seriam tão valorizados. Ausubel (1978, citado por Roldão, 2017), salienta esta relevância ao esclarecer a importância de uma qualquer experiência formativa que "parta de onde o aprendente está" (p.9).

Numa dimensão complementar, o trabalho colaborativo entre docentes e o reforço das suas relações interpessoais foram outros dois termos pedidos para classificar e, para além de nenhum ser alvo de desassociação do conceito de articulação curricular vertical, são ambos marcadamente perspetivados como aspetos importantes desta modalidade de articulação curricular, como se evidencia pelos seguintes gráficos:

Gráfico 3: Trabalho colaborativo entre docentes

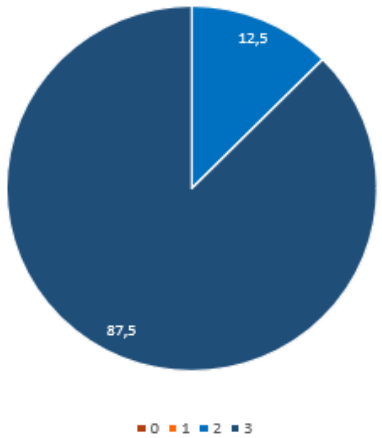
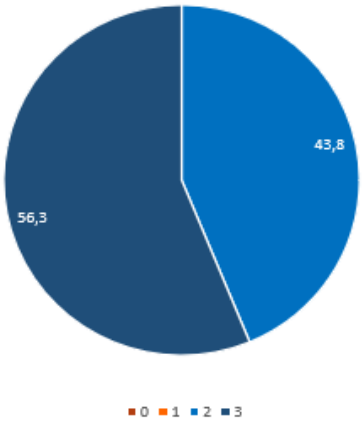


Gráfico 4: Reforço das relações interpessoais entre docentes



Importa esclarecer a relação dos temas indicados com o estudo. De forma particular, Carreira (2018) equaciona que a soma das três parcelas – trabalho colaborativo, confiança e reforço das relações interpessoais – corresponde aos alicerces basilares da articulação curricular vertical.

Reafirmando o que escrevemos nos parágrafos iniciais, a escola vive de constantes interações entre seres humanos e participa ativamente na (re)construção identitária dos seus alunos. Deste modo, promover relações entre os docentes corresponde a um bom exemplo para os alunos com quem contactam. O trabalho colaborativo possibilita a articulação curricular vertical porque articular é interligar de forma coerente, é perceber os benefícios que advém da entreajuda e da comunicação de perspetivas diferentes e semelhantes para a construção de um trabalho integrado (Carreira, 2018). Assim como John Donne nos disse que nenhum homem é uma ilha isolada, também nenhum professor o deve ser.

Contudo, e como teremos oportunidade de refletir novamente, é crucial o fortalecimento de boas relações entre os docentes: relações de confiança, de sinceridade e de partilha (Bolívar, 2019).

Prosseguindo com a apresentação dos dados a propósito da 'autonomia curricular', metade dos inquiridos associa completamente o termo à articulação curricular vertical, mas uma taxa de 18,8% avalia-o em nível 1. A autonomia curricular reconhece a heterogeneidade dos contextos educativos, conferindo aos professores autonomia para tomarem as decisões mais adequadas ao seu contexto escolar que respeitem e valorizem as particularidades de cada aluno. Reiterando o que já, mencionámos e cruzando com o trabalho de Diogo (2021), deve-se valorizar este reforço do protagonismo do professor enquanto agente do currículo, afirmando que a autonomia e flexibilidade curricular atribui às instituições de ensino e aos seus respetivos professores uma *reelaboração* curricular que potencia a adequação do currículo nacional no seu contexto escolar.

O último termo que requeria classificação era o conhecimento dos ciclos anteriores e ulteriores. Cremos que a alínea f do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho atende a esta necessidade de um conhecimento amplo sobre os vários ciclos de ensino. Todos os inquiridos associaram o termo à modalidade de articulação curricular em estudo: 75% perspetivam que "está completamente associado" (nível 3) e os restantes 25% apenas o associam ao termo (nível 2). Em parágrafos prévios, tecemos uma breve reflexão sobre este exercício da procura de conhecimento sobre os ciclos que antecedem ou se seguem ao ciclo de ensino em que o professor se encontra a lecionar.

Neste sentido, Carreira (2018, p.16) alerta que

> Um currículo contextualizado e centrado nas motivações e dificuldades dos alunos pode ampliar o seu conceito de cariz disciplinar, podendo abarcar competências transversais e incorporar conhecimento de diversas disciplinas. Este atual conceito de currículo poderá desbloquear alguns muros comunicacionais entre professores de áreas disciplinares e ciclos diferentes.

A segunda questão do inquérito decorria de uma resposta aberta à pergunta "*Na sua perspetiva, como definiria a articulação curricular vertical?*" recebeu múltiplas respostas.

Sem citarmos a todas as respostas, 10 em 16 inquiridos perspetivam a articulação curricular vertical como um exercício de colaboração entre professores para a definição de uma sequencialidade de conteúdos de uma determinada área disciplinar nos diferentes níveis de ensino, convergindo para uma melhor qualidade das aprendizagens dos alunos que se esperam ser significativas, como se constata nos seguintes excertos:

> Identificar os conteúdos programáticos, por área disciplinar, fundamentais para definir uma sequencialidade curricular pelos vários anos de escolaridade e ciclos de ensino, cuja coerência possam favorecer aprendizagens mais consolidadas. [P6]
>
> Articulação e sequenciação dos conteúdos curriculares de forma que aprendizagem seja aprendida com sentido. [P9]

A perspetiva dos professores inquiridos não se distancia muito da posição conceptual assumida por Diogo (2021) ou Roldão (2017) que reconhecem a articulação curricular vertical como uma organização de conteúdos numa disciplina ou componente curricular que sequencial e progressivamente se demonstram cognitivamente mais complexos, resultando de aprendizagens significativas e integradas que partiram de outras anteriormente consolidadas.

Efetivamente, e como anteriormente expusemos recorrendo a Ausubel, partir de conhecimentos prévios para construir e consolidar novas aprendizagens deve ser um princípio pedagógico a considerar que, de algum modo, é assumido e defendido pelo poder central desde 1986, através da Lei de Bases do Sistema Educativo. A melhoria da prática letiva, numa qualquer componente curricular, é também mencionada explicitamente por um dos professores inquiridos: “Melhorar a forma de lecionar uma disciplina” [P13].

Decorrente destas respostas, é possível reconhecer que, na perspetiva dos inquiridos, a articulação curricular vertical pode favorecer melhorias na prática pedagógica ou no sucesso educativo de uma determinada área curricular. Fica, igualmente, possível questionar-se onde é que pode surgir esta melhoria da qualidade do ensino? Uma das respostas possíveis é o trabalho colaborativo. Como já mencionamos, a colaboração efetiva entre docentes é um marco para uma educação de qualidade. Associamos assim, um aspeto que importa destacar, emergente de uma outra resposta: a planificação conjunta.

Complementando o referido, Hargreaves (1998, mencionado por Carreira, 2017) identifica as oportunidades de aprendizagens entre docentes como uma das situações se demonstra mais importante no contexto educativo. A planificação conjunta – que pressupõe colaboração, cooperação, diálogo e partilha– é uma dessas oportunidades. O autor advoga ainda que para além da partilha de conhecimentos, o estabelecimento de uma interação entre os docentes é, por si só, um fator de enriquecimento individual e conjunto. Esta mesma perspetiva é, igualmente, defendida por Bolívar (2019).

A terceira pergunta tinha como finalidade perceber de que modo os docentes integravam a articulação curricular vertical nas suas práticas. Duas respostas evidenciam a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos:

> Através da recuperação de aprendizagens para integrar novos conhecimentos. [P1]
>
> Faço sempre a ponte entre o que os alunos já sabem e o que vão aprender de novo. [P3]

Para além indicado, um aspeto que ainda não foi aqui invocado é o sentimento de validação do conhecimento que os alunos sentem quando os seus professores partem dos seus conhecimentos. Num recente artigo (Hernández & Darling-Hammond, 2021), esclarece-se que, quando as crianças aprendem, estabelecem conexões com a informação já conhecida e são capazes de fazer inferências perante um novo conhecimento. Em simultâneo, adiantam que as crianças constroem ativamente o seu conhecimento através das suas relações, experiências e pelo contexto social em que se encontram integradas. Nesta linha de pensamento, um dos inquiridos considera que a organização de forma sequencial é a sua forma de substantificar a articulação curricular vertical: "A aprendizagem é sequencial" [P6]. Por conseguinte, a sequencialidade constitui-se como uma característica que para os docentes se encontra indissociável do conceito em estudo.

Pela leitura das respostas, apercebemo-nos que existem duas que entram em concordância uma com a outra e, ao mesmo tempo, completam-se. Em conjunto, admitem a "troca de recursos e de experiências entre professores da mesma área" [P6] e ainda de "instrumentos de avaliação" [P15]. Encontramos ainda uma outra que, apesar de não fazer alusão às práticas anteriores, admite integrar a articulação curricular vertical pela pesquisa e pelo contacto com os outros colegas. A colaboração é assim mencionada de forma explícita.

Apenas duas respostas reconhecem que se envolvem em práticas da articulação curricular vertical, através do conhecimento da sua área disciplinar nos diferentes ciclos de ensino. Nas suas perspetivas, este "conhecimento" concretiza-se na consciência dos "programas", na didática de cada área ou conteúdo e na atenção às dificuldades manifestadas pelos alunos mediante um certo conteúdo ou conjunto de conteúdos.

Encontramos ainda uma resposta que, de forma implícita, nos remete para um estudo de Carreira (2018): "Principalmente nos momentos de transição entre ciclos" [P11], o que, de certo modo, reflete a desvalorização da articulação curricular intraciclos e a aposta na atenção da articulação curricular vertical nos anos finais de ciclo e o ano inicial do ciclo seguinte. Sobre este particular, surgem assim alguns possíveis "binómios" frequentes da integração da mencionada modalidade de articulação curricular: a educação pré-escolar e o 1º ano do 1.º CEB; o 4.º ano e o 5.º ano; o 6.º ano e o 7.º ano; o 9.º ano e o 10.º ano.

A penúltima pergunta pressupunha a seleção de aspetos entendidos como mais importantes na articulação curricular, de acordo com a perspetiva de cada inquirido.

Dez docentes valorizam o "Tempo no horário letivo para reunir em projetos escolares com outros colegas". Que pode ser explicado pelo facto de, neste agrupamento de escolas, todos os docentes têm no seu horário marcadas duas horas por semana para reunirem em grupo no "horário de estabelecimento".

O envolvimento de docentes em projetos escolares conjuntos é defendido por Bolivar (2012) como "uma forma inicial apropriada para efetuar a transição do individualismo para uma comunidade profissional" (p. 140). É, portanto, essencial abrir caminho para a criação de um espaço sociopolítico que se compõe de rotinas deste tipo de trabalho e de momentos destinados para a resolução dos possíveis conflitos e constrangimentos.

Três dos inquiridos [P11, P14 e P16] que selecionaram a opção acima mencionada, contemplaram simultaneamente a "Melhoria dos canais de comunicação entre os anos de transição de ciclos" e o "Maior incentivo e acompanhamento da Direção da escola/agrupamento para o desenvolvimento de projetos que incluam diferentes anos escolares". Dois dos anteriores reconheceram ainda os "Momentos de convivência entre docentes para fortalecimento de relações de confiança" como um fator importante a juntar à equação de ações para a concretização da sua perspetiva de articulação curricular vertical. Este último aspeto é crucial para as dinâmicas de trabalho colaborativo entre docentes, como oportunamente temos indicado. Hernández e Darling-Hammond (2021) refletem sobre a capacidade destas práticas conferirem uma maior estabilidade entre os docentes. Corroborando o apontado: as boas relações interpessoais, baseadas na confiança e na colaboração demonstram-se como condições fundamentais para as práticas educativas e para a melhoria das experiências pedagógico-curriculares.

Relativamente ao "Maior incentivo e acompanhamento da Direção da escola/agrupamento para o desenvolvimento de projetos que incluam diferentes anos escolares", Bolivar (2012) refere que "A liderança desempenha uma posição estratégica pela capacidade em articular diferentes variáveis que, de um modo isolado, teriam pouco impacto na aprendizagem, mas integradas produzem sinergias que incrementam notoriamente o respetivo impacto" (p. 57). A este propósito, o autor esclarece a existência de diferentes variáveis que influenciam as dinâmicas pedagógico-curriculares. Evidencia-se, assim, que o incentivo e o acompanhamento do envolvimento dos professores para realizarem projetos que abranjam diferentes anos escolares e os relacionam entre si, é um exemplo a valorizar.

A última questão do inquérito, de resposta aberta, permitia que os inquiridos descrevessem, de acordo com a sua perspetiva, de que forma o seu estabelecimento de ensino de potencia práticas pedagógicas de articulação curricular vertical.

Sobre esta reflexão pedagógica, o tempo de trabalho de grupo foi identificado como uma prática promovida benéfica para as práticas da modalidade de articulação curricular em estudo por três docentes, ainda que um inquirido considera o tempo pouco, como se pode constatar no excerto que se segue: “Trabalho de grupo, mas pouco” [P12].

Outros dois inquiridos referem que é através da organização dos professores por departamento e por áreas disciplinares que se promovem as práticas pedagógicas mencionadas no parágrafo anterior: “Os departamentos agrupam professores da mesma disciplina a lecionar anos diferentes” [P10].

Em suma, constatamos que o trabalho de grupo, a realização de projetos, as reuniões entre docentes e a organização dos docentes por áreas disciplinares são a concretização de práticas pedagógicas de articulação curricular vertical no agrupamento de escolas selecionado para o presente estudo.

3. Considerações Finais

O presente trabalho procurou descrever o conceito de articulação curricular vertical dialogando com diferentes autores que se debruçaram sobre esta dimensão da articulação curricular.

Decorrente do estudo desenvolvido, é possível sintetizar cinco ideias. Os professores reconhecem a articulação curricular vertical como uma prática pedagógica com potencialidade para a promoção de aprendizagens significativas. Os dados parecem evidenciar a necessidade de facilitar dinâmicas de reflexão sobre a intradisciplinaridade, em complementaridade com a ideia de interdisciplinaridade, dada a sua particular relevância nos processos e práticas de articulação curricular vertical. A organização por departamentos (ou áreas disciplinares) concorre para o trabalho intradisciplinar na ótica da articulação curricular vertical. O trabalho colaborativo e o cultivo de boas relações interpessoais são, igualmente, encaradas como dois fatores envolventes das práticas de articulação curricular vertical. Daqui decorre a importância de a direção do agrupamento criar ou favorecer momentos e espaços que contribuam para o diálogo e o trabalho colaborativo. A sequencialidade e a valorização dos conhecimentos prévios são ambos elementos que se complementam e que respeitam um sentido de aprendizagem. A sua associação à articulação curricular vertical e a sua

incorporação, por parte dos professores inquiridos, nas práticas pedagógicas, salienta a sua importância e coerência.

Por fim, constatamos que os processos de desenvolvimento curricular, assentes em práticas de articulação curricular, se implicam em distintos domínios, nomeadamente a ação e desenvolvimento profissional docente, a gestão organizacional dos estabelecimentos de ensino e a deliberação pedagógica-curricular. Nesse sentido, o estudo ilustra a importância de se prosseguirem com outras investigações, neste âmbito, tomando como referência a interação e interdependência entre estes três domínios identificados.

Referências

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação.* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2

Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110. https://www.projectrise.eu/system/files/2019-04/Beane.%20Beane.%20J.%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20a%20ess%C3%AAncia%20de%20uma%20escola%20democr%C3%A1tica.pdf

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carreira, A. M. L. (2017). *A articulação vertical entre ciclos como oportunidade de aprendizagem: dois estudos de caso*. [Tese de Doutoramento]. Universidade Aberta.

Carreira, A. M. L. (2018). A articulação vertical entre ciclos em dois agrupamentos de escolas. In. Atas XIV Congresso da SPCE, Ciências, Culturas e Cidadanias (pp. 65-74). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. https://www.spce.org.pt/assets/files/Actas%20do%20XIV%20Congresso%20SPCE%20-%20Coimbra%202018.pdf

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I série, n.º 129. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962.

Despacho n.º 5908/2017 de 7 de maio. Diário da República: II série, n.º 128. https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120.

Diogo, F. (2021). Autonomia e Flexibilidade: desafios, exigências e implicações. In Diogo, F. & Teixeira, I (Eds), *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE Marco Cinfães 2019-2021* (1.ª ed., pp. 13-33). https://www.cfaemarco-cinfaes.net/

Hérnandez, L. E. & Darling-Hammond, L. (2021). Desenvolvendo escolas e proffionais eficazes e respondivos. Perspetivas da ciência e da aprendizagem e do desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (22), pp. 1-23.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República: I série, n.º 237. https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educações Unisinos*, 16 (1), 87-92. https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09

Leite, M. V. G. (2013). *Artigo no Ensino Básico: Estudo de Caso.* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga. https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13392/1/_Tese.pdf

Lima, L. C. (2020). Autonomia e Flexibilidade Curricular: Quando as escolas são desafiadas pelo Governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*,(especial), pp. 172-192. doi:https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Martins, Guilherme Oliveira et. al (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Direção-Geral da Educação .

Moreira, A. I., Sousa, M. E., & Duarte, P. (2021). Uma flor com História: ensinar o fim da ditadura em Portugal a partir de uma narrativa literária. *Revista Tempo e Argumento*, 13(33), pp. 1-30. https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0106

Roldão, M. C. (2020). Articulação Curricular e a Relevância Como Critério do Essencial Para Uma Tentativa de Clarificação Concetual. *Revista de Estudos Curriculares*, 11 (1), 88–100.https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=96&path%5B%5D=66

esec
Politécnico de Coimbra

/ese.coimbra /esec.coimbra /esectv /school/esecoimbra

A Escola em transformação:

Formação e prática docente