

Os Professores e o Currículo: Percepções e Níveis de Intervenção
dos Professores do Ensino Básico no Desenvolvimento Curricular

Isabel Lacerda Ferreira

Lisboa, Novembro de 2010

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Os Professores e o Currículo: Percepções e Níveis de Intervenção
dos Professores do Ensino Básico no Desenvolvimento Curricular

Isabel Lacerda Ferreira

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre
em Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Maria Ivone Gaspar

Lisboa, Novembro de 2010

Agradecimentos

À Prof.^a Doutora **Maria Ivone Gaspar** pelas orientações científicas sempre pautadas por um rigor e exigência exemplares. Pelo seu apoio e motivação constantes, pelo incentivo nos muitos momentos de desânimo, fazendo-me acreditar na concretização deste projecto.

Porque sem o seu profissionalismo e amizade este trabalho não teria sido possível, o meu profundo e sentido agradecimento.

Ao Luís e ao Francisco a quem dedico este trabalho.

Resumo

Centramos este projecto de investigação na relação do professor com o desenvolvimento curricular procurando identificar o modo como esta se processa na prática docente. Pretendemos, desta forma, conhecer o modo como é interpretado o currículo por parte dos professores do Ensino Básico bem como a que nível se processa a sua participação no desenvolvimento curricular.

As opções metodológicas desta investigação passaram por um estudo de caso qualitativo privilegiando a abordagem descritiva e analítica. Para o inquérito por questionário a amostra correspondeu a todos os docentes que leccionaram as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza do 3º ciclo do Ensino Básico das escolas seleccionadas e para o inquérito por entrevista a amostra incluiu os coordenadores dos departamentos curriculares e os Presidentes dos Conselhos Executivos dessas escolas.

No que diz respeito ao conceito de currículo, os conteúdos programáticos assumem um papel de destaque sendo, frequentemente, associado à ideia de plano de estudos.

A participação dos professores nas diferentes fases de desenvolvimento dos projectos curricular e educativo de escola é praticamente inexistente sendo apontadas diversas razões para o justificar, nomeadamente o carácter obrigatório e burocrático dos mesmos, a desmotivação, a dificuldade em existir um trabalho colaborativo entre os professores e o facto de considerarem que estes projectos nada acrescentam e/ou melhoram a sua prática docente.

Parece-nos haver ainda um longo caminho a percorrer no sentido da valorização destes projectos e do envolvimento efectivo dos docentes nos processos de decisão, assumindo o seu papel de gestor curricular.

Palavras-Chave: currículo, desenvolvimento curricular, projecto educativo, projecto curricular, participação

Abstract

We focused this investigation project in the relationship between the teacher and the curriculum development, trying to identify how this happens in the teacher practice. This way, we intent to know how the curriculum is understood by the 7th to 9th grade teachers, as also in which level their participation in the curriculum development is proceeded.

The methodological options of this investigation went through the study of a qualitative case, privileging the analytical and descriptive approach. To the inquiry by questionnaire, the sample included all the teachers who taught the subjects of Portuguese Language, Mathematics and Sciences of Nature from 7th to 9th grade of the selected schools and for the questionnaire by interview the sample included the Curriculum Department's Coordinators and the Headmasters of the School Board.

In what concerns the concept of curriculum, the programmatic contents take a very important role being many times associated with the idea of studying schedules.

The participation of teachers in the different phases of development of curriculum and educational school projects is nearly non existent, being several reasons pointed out to justify that, namely the obligatory and bureaucratic way of them, the lack of motivation, the difficulty in achieving a collaborative work among teachers and the fact that they consider these projects add nothing and/or don't improve their teaching practice.

It seems to us that there is still a long way to go in order to value these projects and to achieve the effective development of teachers in the decision taking processes, assuming their role of the curriculum manager.

Keywords: curriculum, curriculum development, educational project, curriculum project, participation.

Índice Geral:

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: Perspectivas evolutivas da administração educativa: do nível central ao nível local.....	5
1.1. Da administração central à escola como organização.....	6
1.1.1. A evolução do percurso.....	8
1.1.2. Descentralização, autonomia e participação.....	10
1.1.3. De uma cultura de homogeneidade a uma cultura de diversidade.....	11
1.2. Da ideia de projecto à construção de projectos: do projecto educativo de escola ao projecto curricular.....	13
CAPÍTULO 2: O currículo: diversidade de perspectivas conceptuais.....	17
2.1. O conceito.....	17
2.2. Evolução curricular.....	24
2.2.1. Reorganização curricular do ensino básico: enquadramento histórico.....	28
2.3. Desenvolvimento curricular no âmbito do sistema educativo português.....	36
2.4. A escola - comunidade educativa e a construção das componentes curriculares regionais e locais (CCRL).....	42
2.5. Entre o paradigma uniformista e o paradigma da diferenciação curricular: a intervenção e o papel dos professores no desenvolvimento curricular.....	44
2.5.1. Participação e desenvolvimento curricular.....	45
2.5.2. A relação do professor com o currículo.....	48
2.5.3. Integração das Componentes Curriculares Regionais e Locais, CCRL, nas propostas programáticas das diferentes disciplinas.....	56
CAPÍTULO 3: Metodologia.....	61
3.1. Natureza da investigação. Procedimentos metodológicos.....	61
3.2. Caracterização do estudo.....	66
3.3. A População-alvo.....	68
3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de dados.....	70

3.4.1. O inquérito por questionário	71
3.4.1.1. A estrutura do questionário.	73
3.4.1.2. A testagem do questionário.	74
3.4.1.3. A aplicação do questionário.	74
3.4.2. O inquérito por entrevista.	77
3.4.2.1. A estrutura das entrevistas.....	82
3.4.2.2. A testagem das entrevistas	82
3.4.2.3. A aplicação das entrevistas.....	83
CAPÍTULO 4: Discussão e análise dos resultados.....	85
4.1. Inquéritos por entrevista.	85
4.1.1. Conceito de currículo.....	87
4.1.2. Participação dos docentes na concepção, gestão e avaliação do Projecto Educativo de Escola e Projecto Curricular de Escola.	92
4.1.2.1. Projecto Educativo de Escola.	93
4.1.2.2. Projecto Curricular de Escola.....	120
4.1.3. Constrangimentos e possíveis soluções para uma participação efectiva dos professores no desenvolvimento curricular (questões 16 a 19).	144
4.2. Inquérito por questionário.....	165
4.2.1. Caracterização pessoal e profissional	166
4.2.2. O conceito de currículo.....	167
4.2.3. Participação no Projecto Educativo de Escola.	174
4.2.4. Níveis de decisão curricular.	181
4.2.5. Análise Estatística.	185
CONCLUSÕES	194
Referências Bibliográficas:	201
Legislação Referenciada:	207
ANEXOS.....	i

Índice de Figuras e Gráficos:

Figural: triângulo de forças da prática pedagógica	53
Gráfico 1: Distribuição da pontuação obtida pelos diferentes elementos do currículo	173
Gráfico 2: Participação dos docentes na elaboração/reformulação do PEE	174
Gráfico 3: Razões apontadas pelos docentes para a não participação no PEE	176
Gráfico 4: Modo de participação docente no PEE	178
Gráfico 5: Razões apontadas pelos docentes para a participação na elaboração/reformulação do PEE	179
Gráfico 6: Contributo docente na elaboração do Projecto Educativo de Escola	180
Gráfico 7: Trabalho desenvolvido ao nível do departamento e grupo Disciplinar	182
Gráfico 8: Participação docente em acções desenvolvidas no contexto Turma	184

Índice de Quadros:

Quadro 1: Sistematização adaptada de M. C. Roldão	57/8
Quadro 2: Caracterização pessoal e profissional dos entrevistados	86
Quadro 3: Caracterização pessoal e profissional dos inquiridos por questionário ...	166/7
Quadro 4: Relação entre o conceito de currículo e a tomada de medidas no âmbito do Departamento e/ou grupo disciplinar	186
Quadro 4.1: Relação entre o conceito de currículo e a planificação e adequação do plano de estudos	186
Quadro 4.2: Relação entre o conceito de currículo e a adopção de medidas de gestão flexível dos currículos	187
Quadro 4.3: Relação entre o conceito de currículo e a identificação de necessidades de formação dos docentes	187
Quadro 5: Relação entre o conceito de currículo e a tomada de medidas no âmbito do grupo turma	188
Quadro 6: Relação entre o tipo de formação inicial e a tomada de medidas no âmbito do Departamento e/ou grupo disciplinar	190
Quadro 7: Relação entre o tipo de formação inicial e a tomada de medidas no âmbito do grupo turma	190
Quadro 8: Relação entre o tipo de formação especializada e a tomada de medidas no âmbito do Departamento e/ou grupo disciplinar	191
Quadro 9: Relação entre o tipo de formação especializada e a tomada de medidas no âmbito do grupo turma	191
Quadro 9.1: Relação entre as variáveis tipo de formação especializada e tomada de medidas	192

Índice de Tabelas:

Tabela 1: distribuição da percentagem de coordenadores de acordo com os valores atribuídos, numa escala de 1 a 10	114
Tabela 2: distribuição da percentagem de PrCE de acordo com os valores atribuídos numa escala de 1 a 10	116
Tabela 3: distribuição da percentagem de coordenadores de acordo com os valores atribuídos numa escala de 1 a 10	116
Tabela 4: distribuição da percentagem de PrCE de acordo com os valores atribuídos numa escala de 1 a 10	139
Tabela 5: distribuição da percentagem de coordenadores de acordo com os valores atribuídos numa escala de 1 a 10	139
Tabela 6: distribuição da percentagem de PrCE de acordo com os valores atribuídos numa escala de 1 a 10	144
Tabela 7: distribuição da percentagem de coordenadores de acordo com os valores atribuídos numa escala de 1 a 10	145
Tabela 8: distribuição da frequência e percentagem de inquiridos de acordo com a definição apresentada do conceito de currículo	167

Lista de Siglas:

CCRL – Componentes Curriculares Regionais e Locais
CE – Conselho Executivo
CEF – Curso de Educação e Formação
CT – Conselho de Turma
DCN – Departamento de Ciências Naturais
DEB – Departamento do Ensino Básico
DLP – Departamento de Língua Portuguesa
DM – Departamento de Matemática
DM/CN – Departamento de Matemática e Ciências Naturais
EB 2,3 – Escola Básica com 2º e 3º ciclos
L1 – Escola 1 de Lisboa
L2 – Escola 2 de Lisboa
L3 – Escola 3 de Lisboa
LBSE – Lei de bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCA – Percurso Curricular Alternativo
PCE – Projecto Curricular de Escola
PCT – Projecto Curricular de Turma
PEE – Projecto Educativo de Escola
PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação
PrCE – Presidente do Conselho Executivo
Q1,2,... – Questionário 1, 2, ...
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
V1 – Escola 1 de Viseu
V2 – Escola 2 de Viseu
V3 – Escola 3 de Viseu

Introdução.

No domínio da investigação sobre as questões curriculares, cresce a discussão em torno de conceitos como a descentralização, autonomia, participação, responsabilidade dos actores e elaboração de projectos, pelo que se tem vindo a assistir a um movimento progressivo de transferência de poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo-se a escola como um lugar central de gestão e concedendo-se um aumento de participação da comunidade educativa no processo de decisão. Impõe-se o papel da escola como geradora e executora de projectos bem como na procura constante de uma resposta curricular adequada a diferentes realidades, públicos e situações com que se depara.

Neste contexto, as novas exigências que a escola tem enfrentado, nos últimos anos, “têm contribuído para que o currículo tenha sido alvo privilegiado da atenção de autoridades, políticos, professores, especialistas e organizações várias, envolvidos no acto de educar bem como para a aquisição de uma maior consistência e visibilidade” (Leite, 2005: 81).

Entendemos que um protagonismo maior das escolas, em relação ao currículo, exige um trabalho cooperativo entre os diferentes actores educativos no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo na escola.

Zabalza (2003: 46) refere que os papéis curriculares da Escola e do Professor cruzam-se e complementam-se considerando a escola como uma unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo esboçando “as linhas gerais de adaptação do currículo às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e definindo as prioridades. Será, porém, o professor a concretizar com a sua actuação prática essas previsões. E só ele poderá adoptar as decisões já antes referidas realizando a síntese do geral (programa), do situacional (programação escolar) e do contexto imediato (o contexto da aula e os conteúdos específicos ou tarefas)”.

As escolas, e em particular os professores, tornam-se protagonistas na adequação do currículo nacional às realidades locais, o que emerge da necessidade de assumirem o papel de investigadores, decisores curriculares na concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos intervindo de forma construtiva crítica e activa.

Reconhecendo a necessidade de um maior envolvimento por parte dos professores nas tomadas de decisão no processo de planificação e operacionalização do currículo, isto é, o seu desempenho no desenvolvimento curricular, parece-nos importante conhecer as percepções dos docentes acerca do conceito de currículo e desenvolvimento curricular e as implicações, caso existam, que essas interpretações têm na sua prática lectiva. Por outro lado, parece-nos também pertinente conhecer o envolvimento dos docentes na construção das componentes locais do currículo e/ou o que os separa de uma participação efectiva.

A nossa investigação centra-se na relação do professor com o desenvolvimento curricular procurando identificar o modo como esta se projecta na prática docente. Pretende-se, desta forma, conhecer o modo como é interpretado o currículo por parte dos professores do Ensino Básico bem como a que nível se processa a sua participação no desenvolvimento curricular.

A fim de possibilitar a sua viabilização, este estudo será delimitado aos docentes do 3º ciclo do Ensino Básico que leccionam as disciplinas de Matemática, Português e Ciências Naturais no ano lectivo de 2007/2008, uma vez que reconhecemos a impossibilidade de abranger os docentes de todos os ciclos do Ensino Básico bem como de todas as disciplinas e áreas disciplinares. Assim, seleccionámos os docentes de três escolas da região de Lisboa e três escolas do distrito de Viseu, abrangendo um total aproximado de sessenta inquiridos. Parece-nos ser importante incluir as disciplinas de Matemática e Português por serem as únicas que são objecto de avaliação externa por parte do Ministério da Educação, podendo-se-lhes atribuir a característica de nuclearidade. A disciplina de Ciências Naturais foi seleccionada por ser parte integrante da área de formação científica da investigadora.

Tendo em conta os pressupostos enunciados, procuramos identificar as concepções e percepções que os docentes apresentam sobre currículo bem como os níveis de intervenção no desenvolvimento curricular das disciplinas que leccionam. Formulámos uma questão central para o nosso estudo: Quais são as concepções de currículo defendidas pelos docentes do 3º ciclo do Ensino Básico das disciplinas de Português, Matemática e Ciências da Natureza e quais os níveis de intervenção no respectivo desenvolvimento curricular?

Decorrente desta questão de investigação, enunciámos duas hipóteses relativas aos docentes:

- o nível de intervenção no desenvolvimento curricular está relacionado com o tipo de formação inicial recebido;

- o conceito de currículo que expressam está de acordo com o respectivo nível de intervenção no desenvolvimento curricular.

Definida desta forma a problemática da investigação e tendo em conta o campo de estudo em que se situa, a grande finalidade deste trabalho é verificar o confronto do professor na escola com o currículo (determinado conceito de currículo) pelo que enunciamos os principais objectivos a prosseguir:

- Identificar as percepções dos professores do 3º ciclo do Ensino Básico sobre o conceito de currículo;
- Verificar os níveis de intervenção/participação docente no Desenvolvimento Curricular;
- Identificar problemas e possíveis soluções para uma participação efectiva dos professores na operacionalização/implementação do currículo.

Com estes objectivos procuramos investigar um grupo de professores quanto ao seu entendimento sobre o conceito de currículo, o seu posicionamento no desenvolvimento curricular e o papel que desempenham relativamente a este processo.

Propomo-nos efectuar uma revisão da literatura visando a abordagem da problemática conceptual de currículo, a evolução do percurso da imagem da escola como organização, bem como as questões relativas ao conceito e forma de participação, relativamente ao desenvolvimento curricular, tendo sempre presente a respectiva contextualização na organização curricular do terceiro ciclo do ensino básico em Portugal.

Tendo em conta estas considerações, a presente dissertação compreende um primeiro capítulo onde analisamos os conceitos de autonomia, descentralização, participação e projecto inseridos no percurso evolutivo da escola como organização.

No capítulo dois é abordada a diversidade de perspectivas conceptuais do currículo, analisando-se a reorganização curricular do ensino básico e procurando-se integrar os conceitos referenciados anteriormente. Abordamos, também neste capítulo, as componentes que consubstanciam o processo de desenvolvimento curricular, os diferentes contextos de decisão e os agentes que neles interferem.

No capítulo três, apresentamos os propósitos e objectivos deste estudo, bem como os pressupostos que nortearam a metodologia da investigação, descrevendo-se a

metodologia utilizada, a natureza da investigação, a caracterização do contexto e a população do estudo, a técnica e os instrumentos de recolha de dados, bem como o processo de análise de dados. No quarto capítulo tratamos da apresentação e discussão dos resultados em articulação com a revisão da literatura.

Concluimos, tendo como referência as questões e os objectivos que presidiram à investigação, sugerindo algumas recomendações para futuras reflexões ou eventuais estudos.

CAPÍTULO 1: Perspectivas evolutivas da administração educativa: do nível central ao nível local.

Tem surgido nas duas últimas décadas um fenómeno de redescoberta da escola e do seu desenvolvimento organizacional, da escola enquanto unidade organizacional, alterando significativamente o papel do Estado nos processos de decisão política de administração da educação.

Com efeito, tem vindo a assistir-se a um movimento progressivo de transferência de poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo-se a escola como um lugar central de gestão e concedendo-se um aumento de participação da comunidade educativa no processo de decisão.

Assim, tem-se verificado o esbatimento do centralismo burocrático e progressivamente vai-se delineando um movimento de deslocalização de competências do centro para a periferia, fenómeno, por uns, globalmente chamado de descentralização da educação (Costa, 1997) e, por outros, de desconcentração territorial (Sarmiento, 1999; Barroso, 1999b).

Este movimento é consubstanciado num novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Dec.-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei 24/99, de 22 de Abril e Dec.-Lei 75/2008, de 22 de Abril), propondo uma organização da administração da educação assente na descentralização e no movimento de processos de construção da autonomia das escolas.

A autonomia de escola passa pela capacidade da mesma se identificar e, por isso mesmo, de se diferenciar daquilo que a envolve. Mas, esta capacidade de se diferenciar implica que seja capaz de se relacionar e interagir com o meio que a envolve. Autonomia não significa independência, mas sim interdependência, pelo que a construção de identidade própria pressupõe a participação de todos os actores que interagem entre si. Esta nova significação da escola e do papel dos seus elementos e da comunidade onde se encontra inserida é acompanhada pela identificação do conceito de currículo não só com os programas mas também com a ideia de projecto e de processo interactivo de construção.

O projecto educativo, como consequência desta evolução, surge como a expressão da identidade da escola. Ao possuir uma identidade própria e ao relacionar-se com o meio envolvente, a escola tem de ter capacidade para responder aos problemas e desafios que advêm dessa mesma relação. Por isso, como refere Carvalho *et al.* (1994), falar de projectos, evocar o projecto é, nos nossos dias, nos discursos em geral e no discurso pedagógico em especial, uma constante e quase um inevitável. Deste modo, no presente capítulo vamos procurar encontrar, com base em diversos autores, um suporte para a compreensão e análise de toda a temática que envolve o estudo em referência, a participação dos diversos elementos da comunidade educativa na construção das componentes regionais e locais do currículo. Assim, traçamos uma perspectiva do papel da escola, enquanto organização inserida no sistema educativo e o seu enquadramento no sistema administrativo português, tendo por pano de fundo os pilares da descentralização, da autonomia, participação e projecto.

1.1. Da administração central à escola como organização.

Tanto no nosso país como noutros países europeus, o sistema educativo foi alvo do controlo político por parte do Estado. Este concentrava em si todas as responsabilidades relativas à educação, criando um sistema fortemente centralizado em que toda a organização escolar era decidida centralmente, desde o nível macro – decisão quanto às grandes finalidades e ideais educativos a prosseguir nacionalmente, até ao nível micro controle sobre o conteúdo programático, organização de grupo, tempos, espaços, métodos e técnicas a cumprir na sala de aula.

Esta imagem de escola uniforme, monolítica porque padronizada e programada centralmente, entra em colisão com a grande diversidade e heterogeneidade de público escolar, designadamente com os seus interesses, expectativas, necessidades e vivências.

A crise da educação surgiu, essencialmente, do efeito perverso da massificação sobre a original vontade política e social de implementação de uma escola de massas, assente sobre duas ideologias de educação, a desenvolvimentista e a igualitarista (Pires, 1988).

Segundo este autor, a realidade veio demonstrar que, devido à grande expansão dos sistemas de ensino motivado por estes dois pilares, desenvolvimentista e igualitarista, o ideal de “educação para todos” passa, por efeitos não desejáveis, a

significar “a mesma educação para todos”. Uma educação uniforme, torna-se o caminho mais viável para a necessidade crescente de atender ao crescimento exponencial dos sistemas educativos, mais pensados como sistemas de ensino.

Numa tentativa de controlar o crescimento da organização escolar, o poder político, numa “rigidez institucional”, passa a regular o sistema através de normas, concentrando os poderes através de um funcionamento administrativo burocratizado, controlando a escola através dos currículos uniformes (Azevedo, 2000).

Esta organização burocrática, de cariz weberiana, é caracterizada por uma forte centralização onde o Estado, por meio dos seus serviços centrais e exteriores, assegura todas as missões administrativas e onde todas as decisões são tomadas ao nível dos serviços centrais. Os serviços locais do Estado têm como única tarefa executar as ordens ou instruções vindas do centro.

Esta constatação conduziu ao desenvolvimento de formas de reestruturação da administração central, numa perspectiva de mudança para a territorialização das políticas educativas e não numa desresponsabilização do Estado em termos de intervenção reguladora dessa mudança. Ou seja, a intervenção do Estado, continuando a ser central, na criação de competências igualizadoras de supervisão e de regulação deve, contudo, tornar-se desconcentrada na forma de se articular com uma administração local mais contextualizada, utilizando processos que se fundamentam numa perspectiva de lógica de desenvolvimento local, através de uma aprendizagem pessoal e organizacional desta lógica, por todos os actores educativos intervenientes (Sarmiento, 1999).

Como consequência desta alteração das políticas educativas, o estabelecimento de ensino tem vindo, nos últimos anos, a adquirir uma visibilidade social crescente e a conquistar uma cada vez maior autonomia no seio do sistema educativo. Como afirma Bártios (1999: 86), “na actualidade parece existir um movimento que, quer em termos de investigação educacional, quer em termos de políticas e práticas educativas, valoriza as dimensões ecológicas e contextuais, concebendo a escola-organização como um espaço privilegiado de formação, aprendizagem, desenvolvimento e inovação”.

A valorização da escola-organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação participada, como centros de investigação e de experimentação (Nóvoa, 1995), passando pela criação de condições estruturais mais adequadas aos interesses, necessidades e expectativas da comunidade,

numa gestão mais democrática de “uma escola para todos, com todos e de todos” concretizadas tanto na disponibilização de recursos, como no modo de intervenção educativa, interagindo com o meio social (Barroso *et al.*, 2000: 84).

1.1.1. A evolução do percurso.

Desde os finais da década de 80 que se tem assistido em vários países a uma alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação.

De um modo geral pode dizer-se que a alteração vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, constituindo este um parceiro essencial na tomada de decisão. Esta alteração afecta países com sistemas políticos bastante distintos e tem no reforço da autonomia da escola uma das expressões mais significativas. São apresentados como argumentos a favor deste movimento progressivo de descentralização e de delegação de poderes na sociedade (i) a maior eficácia (tanto em matéria de definição de necessidades como de gestão de recursos) na resolução de problemas, na medida em que, confiada esta tarefa às instituições locais, pela proximidade, elas possuem um melhor conhecimento da situação e estão em condições de encontrar soluções rápidas, (ii) a maior participação dos cidadãos e (iii) uma melhor adequação entre a organização do sistema e as particularidades locais e regionais.

Barroso (1991) afirma que as características da administração das escolas são fortemente influenciadas pelo maior ou menor grau de centralização ou descentralização da administração do sistema, pelo que, apesar dos órgãos serem muitas vezes semelhantes, quer na sua composição, quer nas suas funções genéricas, as suas atribuições, competências e modalidades de funcionamento podem ser bastante diferentes. Isto é tanto mais pertinente quando se procede a uma análise comparativa da administração das escolas dos países anglo-saxónicos¹ com a dos países da Europa central e do sul.

De facto, na Europa confrontam-se, desde a instauração dos modernos sistemas educativos, duas orientações básicas da orientação educativa: os sistemas administrativos anglo-saxónico e escandinavo, onde predomina uma forte

¹ De notar que esta análise assenta em estudos que analisam os dados até ao início da década de 90, devendo-se ter presente que a Inglaterra tem sofrido uma alteração, no sentido inverso, a partir dessa data.

descentralização local e cujos exemplos mais paradigmáticos são a Inglaterra e a Dinamarca, e o sistema administrativo continental existente nos países latinos e noutros países germânicos onde predomina a centralização (Fernandes, 1995).

Barroso (1999a: 132) refere que, em termos formais, “este movimento iniciou-se com as reformas da educação na Austrália, no Reino Unido e na Nova Zelândia que instituíram, entre os finais dos anos 80 e os meados dos anos 90, um sistema de gestão das escolas conhecido pela designação de “self-management school” ou “local management school”.

As alterações, verificadas na União Europeia (UE), no domínio da administração dos sistemas educativos permitem referenciar um movimento progressivo de descentralização e de delegação de poderes na sociedade. Num estudo sobre as reformas do ensino obrigatório entre 1984 e 1994 (Eurydice, 1997), nos países da EU e da EFTA/EEA (Islândia, Lichtenstein e Noruega), constata-se que quase todos os países abrangidos introduziram novas regulamentações que deslocam o poder de decisão do Estado central para as autoridades regionais, locais ou municipais e destes para os estabelecimentos de ensino e, ao mesmo tempo, observa-se um aumento da participação da comunidade educativa no processo de decisão.

De acordo com o referido estudo (1997: 29), em matéria de autonomia escolar, “a maior parte dos países parecem propensos a delegar cada vez maiores responsabilidades administrativas, ou outras, às escolas. É o que, por vezes, se chama gestão local da escola ou direcção a partir da escola. Mais concretamente, nos últimos anos foram introduzidas, em quase todos os sistemas educativos, medidas mais ou menos radicais destinadas a aumentar a autonomia decisional das escolas”.

Pode-se concluir que a diversidade das políticas de gestão local da educação e de reforço da autonomia das escolas oscila entre “uma *autonomia dura*, de iniciativa de governos conservadores, com o objectivo expresso de introduzir a lógica do mercado na organização e funcionamento da escola pública, e uma *autonomia mole* em que as iniciativas são sectoriais e limitadas ao estritamente necessário para aliviar a pressão sobre o Estado, preservando o seu poder, organização e controlo” (Barroso, 1999b: 13).

É nesta “autonomia mole” que se situam países como Portugal, em que essas políticas se inserem no quadro de processos mais vastos de descentralização, com transferência de poderes e recursos para as colectividades locais, aumento limitado de

competências e remodelação dos órgãos de gestão das escolas, elaboração de projectos educativos e instauração de mecanismos de avaliação e prestação de contas.

1.1.2. Descentralização, autonomia e participação

No quadro da administração do sistema educativo português, a descentralização assume um princípio de raiz constitucional que é retomado pela Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Costa, 1997) e na qual se estabelece a descentralização e a desconcentração como princípios que estão na base da distribuição de competências pelos diferentes níveis da administração. De facto, são definidos como níveis de administração do sistema educativo estruturas de âmbito nacional, regional e local, que asseguram a sua articulação com a comunidade, mediante a participação de professores, alunos, famílias, autarquias, entidades representativas de actividades sociais, económicas culturais e científicas (LBSE, art.º 43º). Para Fernandes (1995), este artigo pressupõe a existência de três tipos de colectividades de âmbito progressivamente mais restrito (a comunidade nacional, a comunidade regional e a comunidade local) que, para além de serviços, também são intervenientes activos. Na opinião do referido autor, estas comunidades distinguem-se entre si pelo âmbito geográfico e pelos projectos educativos que suportam já que, no mesmo artigo da LBSE, se considera que as estruturas administrativas regionais e locais devem adoptar formas orgânicas de desconcentração e descentralização.

Fernandes (1988: 107-113) é de opinião que o modo como a LBSE aplica aqueles princípios no seu articulado permite distinguir quatro tipos de distribuição de poderes:

- *autonomização institucional da função administrativa do Estado*, isto é, a separação entre funções políticas (da competência dos órgãos políticos) e funções administrativas (da competência dos órgãos administrativos);
- *descentralização funcional*, isto é, a transferência de determinadas tarefas (de funções específicas) a organismos especializados;
- *descentralização territorial*, isto é, “transferência de poderes para órgãos de administração do sistema educativo territorialmente localizados, dotados de autonomia e de competências próprias (não dependentes hierarquicamente do poder político central)” (Costa, 1997: 39);

- *desconcentração administrativa*, isto é, forma limitada de distribuição de poderes (pois as decisões localmente tomadas carecem de autonomia relativamente ao poder central), cujas vantagens se situam basicamente ao nível técnico (Costa, 1997).

Pelo que, conclui, ser o nível administrativo regional o principal beneficiário da descentralização consignada na LBSE. Em seu entender, “a concepção de administração da educação introduzida na LBSE assenta na descentralização territorial das competências” (Fernandes, 1988: 111).

O reconhecimento de que o nível central não é, nem pode ser, o único quadro para pensar e decidir a educação (Macedo, 1999), denota uma “nova concepção e posicionamento dos estabelecimentos de ensino enquanto organizações dotadas de maior autonomia e com capacidade de decisão e inovação educativa, reforçando, assim, o entendimento da escola enquanto unidade organizacional” (Costa, 1997: 42).

Barroso (1999b: 13) considera que, “para que se possa devolver à escola pública o sentido cívico e comunitário, torna-se necessário que ao nível da administração central do Estado, do poder local e das escolas se criem estruturas, modos de organização e de gestão que permitam e induzam uma aliança entre o Estado, os professores, os pais dos alunos e restante comunidade e o equilíbrio da sua intervenção”.

1.1.3. De uma cultura de homogeneidade a uma cultura de diversidade

A erosão do paradigma do Estado Educador, o desenvolvimento de relações horizontais de interdependência entre instituições educativas e os parceiros locais e os movimentos para uma maior descentralização das competências, num contexto europeu e não apenas português, para as instituições locais (Fernandes, 1999), tem conduzido, cada vez mais, a uma conjugação de esforços de todos os parceiros sociais do território nos processos educativos.

A retórica da participação da comunidade educativa e da autonomia das escolas traduz-se, na prática, pela existência de estruturas, mecanismos e práticas participativas que integram professores, alunos, pais, pessoal não docente, elementos da autarquia e, eventualmente, elementos representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, económico e ambiental.

Não obstante esta tendência, parecem existir algumas dificuldades da escola face à participação externa, naquilo que consideram ser o domínio próprio do exercício profissional. Num estudo efectuado por Cabrito *et al.* (1995), ao identificarem as relações da escola com o meio, nomeadamente, com outras instituições de ensino, com os agentes económicos, com a Câmara Municipal e com os órgãos descentralizados do poder central, encontram três lógicas diferentes de relacionamento: (i) *isolamento* entre os vários estabelecimentos de ensino em que se privilegiam as trocas unilaterais com o meio; (ii) *dependência* face aos órgãos do poder central e local de quem dependem hierarquicamente e, por outro lado, face aos actores sociais a quem atribuem a capacidade para resolver os problemas decorrentes da gestão quotidiana do universo escolar e (iii) *cooperação* nas relações entre a escola e o espaço local, que ganha forma em torno de iniciativas comuns.

Recentemente, com a implementação do novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamento de escolas (Dec.-Lei 115-A/98) sustenta-se o favorecimento da dimensão local das políticas educativas e da partilha de responsabilidade” (Preâmbulo do Dec.-Lei).²

É neste sentido que se orientam alguns princípios que norteiam a administração das escolas, nomeadamente quando se fala em democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo e representatividade dos órgãos de administração e gestão das escolas, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa (Dec.-Lei 115-A/98, art.º 4º), o que estabelece um maior envolvimento dos parceiros sociais na gestão dos estabelecimentos escolares e na concepção dos respectivos projectos educativos.

Da flexibilização do sistema de ensino público através da afirmação de propósitos de descentralização e autonomia dos estabelecimentos de ensino, espera-se que se desenvolvam intervenções educativas assentes, quer nas iniciativas individuais, quer em parcerias e pactos de cooperação de âmbito local entre escolas, municípios e entidades privadas (Fernandes, 1999), possibilitando a emergência de uma efectiva cultura de diversidade.

² De notar que, com a publicação do Dec.-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, é criada a figura do director da escola, órgão unipessoal, que concentra grande parte da responsabilidade da execução das políticas educativas locais.

1.2. Da ideia de projecto à construção de projectos: do projecto educativo de escola ao projecto curricular

Um projecto educativo de escola pode ser identificado como um alvo estratégico, uma ambição, uma visão do futuro assente em princípios, valores e políticas que se aplicam na acção educativa e pedagógica com os alunos, e cuja construção obriga à existência de consensos entre os diferentes elementos que constituem a escola, compatibilizando-se as normas nacionais e os projectos individuais e de grupo.

Neste sentido, o projecto educativo de escola deverá significar, antes de mais, a passagem de uma “lógica estatal” para uma lógica comunitária, uma construção da autonomia, uma atitude face ao futuro, um processo de planeamento e a existência de lideranças capazes de coordenar a acção e gerir conflitos e divergências, no quadro de uma gestão participativa. Para tornar possível esta ideia de projecto é necessário que os elementos que constituem a organização-escola “se identifiquem com um conjunto de princípios, valores e políticas capazes de mobilizarem a acção da escola e orientem a tomada de decisão para a resolução de problemas” (Barroso, 1993: 23).

Estes princípios, valores e políticas que definem o projecto de escola são delimitados pela natureza e especificidade do acto educativo, organizado numa instituição concreta, não existindo em abstracto, sendo, deste modo, resultado de uma reflexão colectiva sobre o que é a escola, quais as suas funções, os seus problemas e a forma de os solucionar, ou seja, uma reflexão orientada para o diagnóstico e a acção.

Ainda de acordo com Barroso (1993), por se tratar de um processo de construção de consensos o projecto educativo não deverá ser desenvolvido pelo chefe do estabelecimento de ensino, ou pelo conselho executivo, ou por um grupo de professores ainda que com a colaboração de grupos de alunos, pessoal não docente, pais, etc. Antes, deverá constituir um processo que atinja a globalidade da escola-organização e comprometa todos os seus elementos, não se limitando a ser construído através de processos de participação indirecta ou imposto hierarquicamente.

Como afirma Antoine Prost (1985: 132) citado por Barroso (1993: 24), “não há projecto sem consenso, pelo menos parcial, e não há consenso sem debate. Para que um projecto de escola seja viável, é preciso que obtenha um mínimo acordo por parte de todos os parceiros: professores, pessoal administrativo, pais e alunos. É preciso portanto

que resulte de uma ampla discussão: a aprovação formal no conselho de escola é necessária mas não suficiente. A elaboração do projecto exige a implicação do conjunto dos parceiros”.

Como todos reconhecem, esta construção do projecto educativo afigura-se complexa, sendo necessária a existência de uma gestão participativa, o exercício de uma liderança efectiva, informação e comunicação permanente e a formação de competências para a sua elaboração e execução, ou seja, para que se efective a construção de um verdadeiro projecto educativo de escola necessitamos de três condições essenciais: querer, poder e saber (Barroso, 1993).

A ausência de participação nos projectos educativos de escola permite, segundo Costa (2003), tipificar alguns cenários. Assim, poderemos estar em presença de um *projecto-plágio* sempre que este resulta de uma transposição e apropriação por determinada escola do projecto desenvolvido por outra organização, do *projecto do chefe* como sendo um projecto da responsabilidade do órgão de gestão e não sujeito a discussão e negociação participada dos vários elementos da comunidade educativa ou, por último, do *projecto sectário* se estivermos perante um projecto que se concentra apenas numa parte diminuta do todo, quer se trate de uma actividade ou de um grupo.

Por sua vez, o projecto curricular define os objectivos, as actividades, as estratégias, os recursos e os processos de avaliação considerados adequados à apropriação do conhecimento e à realização de novas aprendizagens, em domínios específicos, facilitadores do desenvolvimento global do aluno (Macedo, 1995: 110).

O projecto curricular de escola, tal como o plano anual, o regulamento interno e os planos curriculares de turma, constituem documentos de planificação operatória que se destinam a concretizar o projecto educativo de escola. Como tal, ele deve desempenhar três papéis fundamentais: “(i) traduzir num modelo de intervenção didáctica a concepção de educação assumida no projecto educativo da escola, (ii) confrontar o currículo prescrito com o projecto educativo da escola, fazendo a adequação daquele às características do contexto em que vai decorrer a acção educativa e (iii) dar unidade e coerência às práticas curriculares na escola e garantir a interacção das actividades lectivas e não-lectivas” (Carvalho *et al.*, 1994: 87).

Como consequência, Zabalza in Canário (1992) defende que o currículo adquire a sua expressão mais próxima do trabalho escolar através dos projectos curriculares da escola que representam a adaptação do programa oficial às características particulares

de cada escola, estabelecendo uma conexão entre currículo e projecto, sendo o primeiro encarado como um projecto formativo geral e a programação como um projecto curricular de escola.

É impensável continuar a perceber o currículo de uma forma estática, apenas como um plano, imutável nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão centralmente definido. É neste sentido que a lógica de projecto curricular se deve sobrepor à lógica da administração nacional do currículo, equacionando-se vias diferenciadas dentro de fronteiras nacionalmente definidas e controladas, que conduzem a um maior sucesso ao nível das aprendizagens curriculares (Roldão&Gaspar, 2007).

CAPÍTULO 2: O currículo: diversidade de perspectivas conceptuais

O currículo, sendo um conceito polissémico encerrando alguma ambiguidade, tem sido encarado, ao longo do tempo, de formas diferentes em função do contexto social, económico e cultural das diversas sociedades a que se destina. Como consequência, assistimos à emergência de uma elevada diversidade de definições propostas influenciadas por múltiplos factores que vão desde a existência de diferentes concepções de Homem e de Educação e à assumpção de determinados paradigmas científicos em detrimento de outros, até à tensão teórico-prática entre currículo *real* e currículo *oculto* e à não coincidência efectiva entre o currículo *real* e o currículo *prescrito* ou *formal*.

Assim, ao longo deste capítulo iremos procurar sistematizar diferentes concepções de currículo dentro de um quadro de evolução desse mesmo conceito, associado a diferentes concepções teóricas. Abordaremos, de igual modo, questões relativas ao desenvolvimento curricular no sistema educativo português e a respectiva participação dos docentes, a reorganização curricular no ensino básico e a construção de componentes curriculares locais.

2.1. O conceito

O termo currículo tem sido usado com diferentes significados. Pacheco (1996), numa tentativa de enquadrar a diversidade de conceptualizações deste termo, apresenta duas perspectivas. Na primeira, o currículo é identificado com um plano estruturado e organizado de acordo com determinados objectivos, conteúdos e actividades consoante a natureza das disciplinas, cuja elaboração segue duas regras fundamentais: a previsão e a precisão de resultados. O currículo corresponde, assim, a um plano geral que se pretende que seja posteriormente implementado respeitando as suas intenções iniciais. Na segunda perspectiva, o currículo representa o conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, possuindo, por isso, um elevado grau de indeterminação, identificando-se com a ideia de projecto, de edifício em permanente construção e reformulação. Deste modo, o currículo, embora inclua um plano de acção pedagógica

previamente definido, permanece em aberto e dependente das condições da sua aplicação, não correspondendo a uma estrutura determinada.

Segundo Pacheco (1996), a primeira perspectiva enquadra-se na tradição latino-europeia do currículo, sendo este termo usado como sinónimo de programa, por vezes de forma muito restrita, no sentido de uma simples listagem de conteúdos a tratar pelo professor. Parece ter sido esta a noção de currículo que marcou, até há relativamente pouco tempo, a lógica curricular no nosso país. Apesar disso, segundo Ponte, Matos e Abrantes (1998), mantém-se a tendência em identificar currículo com programa, no seu sentido mais restrito de listagem de conteúdos a leccionar pelo professor num determinado ano ou ciclo. Segundo os mesmos autores, esta tendência corresponde a uma visão de currículo “muito limitada e redutora” (p. 18), sendo desejável que os documentos curriculares contemplem, de forma articulada, os objectivos, os conteúdos, os métodos e a avaliação.

Na tradição anglo-saxónica, a segunda perspectiva de currículo além de incluir o plano ou o programa, abrange também todo o conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos (Pacheco, 1996).

Esta definição de currículo, mais abrangente que a noção de programa, inclui orientações sobre o ensino e indicações para a sua implementação na prática, contemplando objectivos, conteúdos, sugestões metodológicas para o professor, materiais e formas de avaliação, tendo em conta o contexto do ensino e aprendizagem. Também parece ser nesta perspectiva, mais abrangente, que Roldão (1999) define currículo. Situando o conceito num quadro histórico-cultural, para esta autora o currículo consiste no “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24). Segundo Roldão (1999: 45), o programa constitui apenas um “instrumento do currículo”, ao definir e prever o seu desenvolvimento, a sua organização e métodos de aprendizagem, que podem ser alterados no sentido de se alcançarem as finalidades curriculares que lhes deram origem. O programa constitui, assim, apenas um meio de operacionalização do conjunto de aprendizagens consideradas fundamentais por uma determinada sociedade. Esta noção de currículo delega à escola a responsabilidade de organizar e assegurar o conjunto de aprendizagens que engloba, não só as decisões tomadas ao nível das estruturas políticas, como as decisões ao nível das estruturas de base do sistema educativo. Para Roldão (1999: 44), o currículo consiste num projecto

que é reconstruído e apropriado pela escola de acordo com o contexto, tendo em conta as grandes linhas definidas em termos nacionais. Para Pacheco (1996), mais do que um projecto, o currículo deve ser visto como uma construção permanente de práticas, resultante da “interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (p. 20).

São vários os autores que defendem a existência de múltiplas interpretações para o conceito de currículo (Gimeno, 1998; Vilar, 1994; Pacheco, 1996; Roldão, 1999, 1999a; Roldão & Gaspar, 2007). Pacheco (1996), partindo do étimo latino da palavra currículo, *currere*, vai analisando ideias de vários autores de modo a chegar a um conceito mais elaborado do termo. Assim, ao termo *currere*, que significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir, associa duas ideias fundamentais, sequência ordenada e totalidade de estudos. Deste modo, o termo currículo poderá ser entendido como o projecto que procura cumprir propósitos bem definidos.

Por outro lado, a partir do conjunto das diversas concepções do termo, este autor identifica duas definições que se assumem como as mais comuns. Uma de carácter formal, que identifica currículo como plano previamente planificado a partir de fins e finalidades e uma outra informal que o descreve como processo decorrente da aplicação do referido plano.

Na primeira perspectiva, o currículo é identificado como um conjunto de conteúdos a ensinar e como um plano de acção, correspondendo, deste modo, a um plano de estudos ou a um programa, estruturado e organizado a partir de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza de cada disciplina. Esta definição, identifica currículo com programa e considera que o currículo deve ser algo de bem planificado e implementado de acordo com as intenções previstas.

Na segunda perspectiva, não obstante se continuar a considerar o currículo como um plano, este assume propósitos flexíveis e refere-se ao conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos no contexto escolar. Esta noção de currículo, bastante presente na tradição anglo-saxónica, engloba as decisões ao nível das estruturas políticas e ao nível das estruturas escolares. Assim, é importante a ideia de adaptação do propósito global do currículo ao contexto em que ele é desenvolvido, valorizando o papel dos actores educativos e tendo em conta a importância de considerar as suas experiências, saberes, atitudes e crenças.

Pacheco (1996) salienta que a sistematização do significado de currículo passa sempre por analisar se ele deve representar:

- o que se deve ensinar ou o que os alunos devem aprender;
- o que se deve ensinar e aprender ou o que de facto se ensina e aprende na prática;
- o que se deve ensinar e aprender ou também o modo de o fazer (metodologias, métodos e processos de ensino);
- algo de preciso, especificado e acabado ou, pelo contrário, algo aberto que se precisa e delimita ao longo da sua implementação.

Considerando diferentes níveis de abrangência para precisar o sentido em que é usado o termo *currículo*, Ponte, Matos e Abrantes (1998) identificam um sentido restrito, em que o currículo é entendido como a sequência de disciplinas que integram um curso e, eventualmente, os conteúdos de cada uma dessas disciplinas, um sentido um pouco mais amplo, em que o currículo, para além do aspecto anterior inclui ainda a definição das metodologias a adoptar, um sentido mais amplo em que o currículo pode ser considerado como o conjunto das acções educativas planeadas pela escola. Neste caso, o currículo é um plano elaborado de acordo com o contexto em que ocorre e com os saberes, atitudes e valores de todos os intervenientes e, por último, o entendimento de currículo como tudo o que os alunos aprendem, formal ou informalmente.

Por outro lado, alternativamente à procura do entendimento do significado de currículo como algo que deve *conter* determinadas características ou em que se torna necessário precisar o nível de sentido em que é utilizado, pode ser mais relevante acentuar a ideia de que se trata de uma estratégia de acção educativa. Tal como refere D'Ambrósio (1994: 22), “o ponto crítico é a passagem de um currículo cartesiano [que ilustra por meio de uma representação cartesiana tridimensional em que os eixos são os objectivos, os conteúdos e os métodos]... a um currículo dinâmico que reflecte o momento sócio-cultural e a prática educativa nele inserida”. No entanto, pode ainda considerar-se que o modo como essa estratégia é concebida, interpretada e praticada, constitui ainda uma característica fundamental do que é o currículo. Assim, chega-se à ideia de currículo como *praxis*:

Conceber o currículo como uma *praxis* significa que muitos tipos de acção intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interacções

culturais e sociais, que é um universo construído não natural, que essa construção não é independente de quem tem poder para construí-la (Gimeno, 1998: 21).

Em consequência, o currículo define-se a partir da actividade de múltiplos actores, com competências e características de intervenção diversa e que dispõem de mecanismos de acção e decisão próprios. Além disso, o currículo configura-se e precisa-se em diferentes níveis que “não guardam dependências estritas uns dos outros. São instâncias que actuam convergentemente na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares” (Gimeno, 1998: 101).

Vários níveis de currículo, apresentados por vários autores, clarificam esta forma de entender o currículo:

- *currículo enunciado*: os documentos oficiais que supostamente traduzem as intenções dos autores;
- *currículo implementado*: o modo como se concretizam as indicações oficiais;
- *currículo adquirido*: aquilo que de facto os alunos aprendem.

Gimeno (1998) apresenta uma outra distinção diferente desta anterior e que ajuda a clarificar sobre os diferentes tipos de decisões e práticas que intervêm em cada nível de objectivação do currículo. Assim, este autor considera:

- *o currículo prescrito*, concebido como o conjunto de prescrições ou orientações gerais definidas a nível oficial;
- *o currículo apresentado* aos professores, ou seja, o conjunto de materiais que são elaborados com o objectivo de traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito;
- *o currículo moldado pelos professores*, no sentido do modo como cada professor *molda*, com base na sua cultura profissional, as directivas oficiais e o currículo *apresentado* nos diversos materiais, guias e livros de texto;
- *o currículo em acção*, ou seja, a concretização curricular que ocorre na prática da sala de aula;
- *o currículo realizado* que diz respeito aos efeitos da prática lectiva e que se traduz, principalmente, nas aprendizagens realizadas pelos alunos;
- *o currículo avaliado*, ou seja, os aspectos do currículo que são avaliados. Estes, por diversas razões, tendem muitas vezes a incidir sobre determinadas componentes em detrimento de outras, condicionando o ensino do professor e a aprendizagem dos alunos.

O currículo é, pois, uma prática que se constrói a partir de um processo contínuo de decisão que não pode ser separado dos contextos em que ocorre e dos actores educativos que nele intervêm.

Numa tentativa de sintetizar o que atrás foi referido, a partir de uma definição que inclua os vários elementos que integram o significado de currículo, salientamos a que é proposta por Pacheco (1996: 20):

“O currículo, embora apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo; que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.”

Roldão (2003: 15) adopta “uma perspectiva triangular do currículo que procura fazer interagir pelo menos estes três níveis de abordagem do conceito: como *facto*, no seu formato prescritivo, que num dado momento traduz e corporiza o equilíbrio possível dos factores que nele intervêm; como *praxis*, apropriada reflexivamente pelos seus actores, que se actualiza em práticas que o constroem e constantemente reformulam gerando novas tensões de forma interactiva; como *interacção* entre o explícito prescrito (*facto*) e o vivido (*praxis*), mediada pelas prestações, reflexão e representações dos seus actores, interacções que, por sua vez, se constitui ela própria em objecto curricular”.

Tendo em conta o ênfase colocado nas múltiplas concepções de currículo, Gaspar & Roldão (2007) apresentam uma síntese em torno de quatro grandes características contributivas para a construção do conceito de currículo. Assim, este conceito aparece centrado nos resultados da aprendizagem, nos conteúdos a ensinar, nos processos de aprendizagem e nos meios ou materiais para a aprendizagem.

O conceito de currículo centrado na primeira destas características “remete para uma listagem de enunciados de finalidades e objectivos a atingir pela escola” (Gaspar & Roldão, 2007: 27), implicando uma função de medição procurando atingir fins mensuráveis e dar visibilidade ao produto, constituindo-se, deste modo, como uma sequência de objectivos com acentuação nos resultados obtidos.

No segundo conceito o currículo é associado com a ideia de matéria a leccionar ou conteúdo programático, consistindo num plano de estudos com carácter permanente. Segundo as mesmas autoras anteriormente citadas, o currículo, de acordo com esta perspectiva, consistirá então “no conjunto de conhecimentos que faculta, capacidades e aptidões que promove e desenvolve, competências que proporciona e até valores que incute” (2007: 27), sendo entendido como um programa de aprendizagem, uma lista do que é necessário aprender, assumindo-se como um plano para a acção. Assim, a sua função predominante consistirá na produção de saberes, no incremento da formação de perfis e na acumulação de cultura.

No conceito de currículo associado aos processos de aprendizagem constatamos que ele é igualmente um programa mas coloca em destaque os processos de aprendizagem, tendo como referente a experiência “possibilitada pela aprendizagem desenvolvida que deverá pressupor a que fora anteriormente adquirida” (ibidem: 8) correspondendo à ideia de um projecto que se constrói e reconstrói tendo como funções básicas o desenvolvimento de características pessoais, a promoção de relações sociais e o aparecimento de vivências efectivas.

Por último, o quarto conceito remete-nos para o conjunto de materiais de estudo a utilizar para a aprendizagem. Nesta concepção o manual aparece como o material privilegiado a utilizar, tornando-se, a par de outros materiais, o meio que possibilita a visibilidade e aplicabilidade do currículo, cuja função predominante é, então, o controle do conhecimento e da experiência.

É a partir do conceito de currículo centrado nestas quatro características, *resultados da aprendizagem, conteúdos a ensinar, processos de aprendizagem e meios ou ambientes para a aprendizagem*, que iremos definir a categorização da análise de conteúdo dos inquéritos por questionário e das entrevistas que farão parte dos nossos instrumentos de recolha de dados do presente estudo de investigação.

Temos abertura para várias conceptualizações do currículo, assumindo o conceito plural integrado por estes quatro referentes que se cruzam entre si.

Assim, aceitando essa diversidade de conceptualizações do currículo, assumimos a proposta de Roldão e Gaspar (2007: 29), as quais defendem que “o currículo é, sobretudo, um plano, completado e reorientado por projectos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido, compõe-se então de: *o que, a quem, porquê e quando* vai ser oferecido, *como e com que* é oferecido”.

2.2. Evolução curricular

Mas não basta mudar os currículos para inovar em educação. É importante partir da análise dos problemas que afectam as práticas curriculares de modo a conseguir propor alternativas para a inovação. No caso do nosso país, são particularmente relevantes os seguintes quatro aspectos problemáticos: (1) visão do currículo como *programa a cumprir*, tendo o manual escolar como o mediador todo-poderoso que o interpreta; (2) tendência da escola para intervir por meio de práticas uniformes e homogêneas; (3) visão do professor como executor acrítico e consumidor de currículo; e (4) tendência para que a escola seja uma instituição fechada e desligada das necessidades e problemas do meio. Algumas alternativas para a inovação passam por ampliar o conceito de currículo, entendido como um projecto integrado que articula e fundamenta as actividades promovidas pela escola, através da participação dos professores em processos de desenvolvimento curricular e pelo maior protagonismo e responsabilização da escola na construção e adequação do currículo (Alonso, 1994).

A necessidade de repensar o modo como se entende o currículo foi reconhecida pelo próprio Ministério da Educação que durante o ano lectivo 1996/97 lançou o *Projecto Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*. Nos documentos discutidos no âmbito deste projecto (Ministério da Educação, 1996) defende-se uma concepção de currículo mais abrangente, entendendo-o como um “projecto de promoção de aprendizagens participado pelos seus gestores e agentes – os professores” (Ministério da Educação, 1996: 6). Integrando-se nas tendências teóricas de currículo defendidas em vários países ocidentais, também em Portugal começou a ganhar força um conceito de currículo oficial como um documento de *referência* mais do que como documento *normativo* e uma visão do professor como o principal responsável pela gestão e desenvolvimento do currículo.

Anteriormente procurou-se apresentar um conjunto de ideias que progressivamente confluíram numa definição de currículo que salienta os aspectos que intrinsecamente estão contidos e constituem o significado deste conceito. Neste ponto, uma vez que consideramos que a compreensão de determinado conceito está igualmente ligada ao conhecimento do modo como ele evoluiu, apresentamos uma breve caracterização da evolução do currículo ao longo das últimas décadas.

Nesta breve apresentação da evolução do conceito de currículo teremos em conta um conjunto de factores de natureza diversa que a influenciaram destacando-se, entre estes, os de ordem social, política, os relacionados com a construção dos saberes científicos, bem como os que se prendem com as diversas teorias educativas.

Foi com naturalidade que assistimos, no início do século passado, ao estreitamento das relações entre as questões curriculares e o desenvolvimento social, contribuindo para que as instituições escolares respondessem, em grande parte por meio do currículo que propõem, aos valores e necessidades sociais, económicos e políticos de um determinado contexto social. Deste modo, compreende-se que estes factores de natureza social e política sejam considerados com importante relevância, influenciando a evolução curricular. Um outro factor que naturalmente influencia o currículo escolar é a evolução dos saberes científicos, influência esta que se consubstancia, embora não necessariamente de uma forma imediata, na introdução de novos conteúdos, noutras formas de abordar conteúdos já inseridos no currículo, na menor ênfase dada a alguns dos que eram habitualmente trabalhados ou na recomendação de privilegiar novas metodologias.

Por último, todo o conjunto de aspectos que compreendem o objecto das teorias educativas, isto é, o que se conhece acerca do modo como o aluno aprende e como pode estruturar a sua aprendizagem, constituindo-se, igualmente, como factores que influenciam a evolução curricular. De facto, as diferenças que se verificam entre uma perspectiva que encara o aluno como um sujeito passivo a quem se transmite conhecimento e uma visão que o encara como um sujeito activo e responsável pela construção do seu próprio saber, coloca em evidência o modo como este aspecto pode assumir-se como um importante factor da evolução curricular.

O conceito de currículo evidencia um conjunto de relações que o vão moldando e fazendo evoluir, “relações do currículo com a sociedade e os seus valores inerentes e ainda com as concepções de homem, mundo e informação” (Pacheco, 1996: 18).

No entanto, para caracterizarmos, em termos gerais, a evolução curricular ao longo do século passado, consideramos fundamentalmente a prevalência da influência dos factores sociedade, saberes científicos e teorias educativas. Deste modo, podemos afirmar que, nas primeiras décadas do século anterior, sobretudo nos Estados Unidos, se viveu um período em que ao nível curricular se verificava uma incidência nas práticas e em que se valorizavam os princípios de formação integral do aluno, salientando-se a

importância do desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos, a preocupação em proporcionar um ambiente de aprendizagem assente na auto-descoberta e na auto-construção do seu próprio conhecimento dando-se maior ênfase à ligação da aprendizagem às necessidades práticas da vida de todos os dias. Esta tendência curricular assentava, em grande parte, nas ideias de John Dewey e visava ultrapassar as concepções tradicionais de escola do século anterior com o objectivo de a modernizar compatibilizando-a com uma sociedade marcada por grandes clivagens e diversidades (Roldão, 1999a).

Em meados do século, a tónica curricular deslocou-se para o paradigma do racionalismo académico, para a dimensão dos saberes que emerge em parte como reacção à alegada insuficiência de preparação académica oferecida pelas escolas de inspiração progressista, e em larga medida pela agudização da competição científico-tecnológica, onde a organização do currículo se centrava nas disciplinas.

Ao nível curricular é destacada a valorização dos saberes científicos, cabendo à escola e aos professores um papel, fundamentalmente, de transmissores de saberes e de preparação para a vida futura. Esta perspectiva geral é entendida de modo muito diferente por duas correntes. Para uma primeira corrente, associada ao *New Academic Reform Movement* dos anos 60 e 70 e em que desempenhou um papel importante o trabalho de Jerome Bruner, os currículos deviam ser actualizados de forma a integrar os recentes desenvolvimentos científicos. Uma segunda corrente, de cariz behaviorista, seguiu uma linha muito diferente, introduzindo ao nível do currículo uma grande tecnicidade na planificação e avaliação do ensino (Roldão, 1999a). As ideias de Tyler, em que se destaca a valorização dos objectivos educacionais e a sua introdução no *design* e na implementação do currículo, são suportadas pelo trabalho desenvolvido por Bloom relativo à taxionomia dos objectivos educacionais (Freitas, 2000) e enquadram-se numa concepção behaviorista do ensino.

A partir dos finais dos anos sessenta, verificamos o afastamento do pêndulo do paradigma do racionalismo académico com valorização da dimensão do saber e das questões técnicas relacionadas com a aprendizagem, colocando-se o foco no aluno e nos seus interesses. Assim, preconiza-se uma grande flexibilidade e abertura do currículo, que deve centrar-se em temas de interesse dos alunos e de actualidade social, defendendo-se uma abordagem integradora do conhecimento focada em problemas reais (Roldão, 1999a).

Nos finais dos anos setenta, tendo em conta o baixo nível de conhecimentos supostamente causado pelos currículos baseados na relevância para os alunos dos temas abordados, o pêndulo volta a deslocar-se para os saberes, verificando-se a necessidade de garantir, por meio do currículo, o domínio de conhecimentos básicos e defendendo-se uma aprendizagem mais sistematizada.

No final do século, podemos observar que a evolução curricular é marcada por influências que integram elementos de várias correntes no domínio do currículo, onde podemos identificar uma linha de pensamento baseada nas ideias de Dewey (defesa de um currículo centrado no aluno como pessoa e como cidadão), outra com a perspectiva do *Academic Reform Movement* (salientando a importância dos saberes enquanto preparação científica e prática que permita fazer frente às exigências da sociedade actual) e, por outro lado, podemos igualmente observar a influência das ideias de Bruner e dos Behavioristas uma vez que se valoriza o método de descoberta e a importância de compreender e usar o método científico bem como se verifica a integração de técnicas baseadas na perspectiva estímulo-resposta (Roldão, 1999a).

Para Roldão (1998), esta perspectiva abrangente abarca diversas correntes e marca a evolução do currículo nas sociedades ocidentais no final do século passado. Comporta necessariamente várias contradições entre as quais se destacam a ambivalência do currículo escolar decorrente da necessidade de se ajustar a mudanças sociais extremamente rápidas e, em simultâneo, ser um factor de coesão e identidade social, a tensão entre um currículo enquanto percurso sócio-cultural e enquanto percurso individual de desenvolvimento e crescimento. Por último, constata-se a necessidade de, por um lado, indicar um conjunto de intenções e metas que não se esgotam em nenhum *corpus* curricular e, por outro, considerar o nível de eficácia, traduzido na necessidade de garantir resultados úteis para os indivíduos e para as sociedades.

Este mesmo autor, caracterizando as políticas curriculares do final do século XX em Portugal, sintetiza:

“ As mudanças sociais, culturais e políticas da última década do século XX vieram confrontar os sistemas educativos com a necessidade de responder de forma diferente à diversidade de públicos, à expansão da escolaridade e à pressão social para um aumento de eficácia educativa. É neste contexto que se situam as mudanças nas políticas curriculares ocorridas em muitos países na década em causa, caracterizadas no essencial por uma gestão da acção curricular e educativa centrada nas escolas, mais autónoma, mais estratégica

e mais adequada aos contextos. Nesta linha se insere, em Portugal, a Reorganização Curricular do Ensino Básico” (Roldão, 2005)

2.2.1. Reorganização curricular do ensino básico: enquadramento histórico

O acesso generalizado ao ensino em Portugal, durante o final do século XX, esteve directamente associado à evolução económica, cultural e sociopolítica, como aliás o esteve noutros países, se bem que com alguns anos de antecedência. Roldão (2000) afirma que deste acesso generalizado de todos, cultural e socialmente diferentes, a uma escola que estruturalmente se mantém idêntica, decorrem problemas de reprovação e abandono. A situação piora à medida que é cada vez maior a miscigenação de culturas, etnias, línguas, etc., com os seus códigos culturais e de comunicação específicos. Com o desenvolvimento da sociedade dita da informação torna-se necessária uma revolução face aos tradicionais acessos, construção e circulação de saberes, face a uma globalização económica, cultural e política que acentuou as tensões e clivagens sociais.

Deste modo, “a dialéctica entre unidade/diversidade, entre projecto comum e variabilidade, complexidade e pluralismo das realidades e necessidades educativas torna-se assim o grande desafio da escola básica actual” (Alonso, 2000a: 37). Sobre o que aconteceu na década 1985-1995 em Portugal, Afonso (1998) argumenta que aponta mais no sentido de um *neoliberalismo educacional mitigado*, resultante das pressões contraditórias exercidas por diferentes grupos e classes sociais que participaram, directa ou indirectamente, na definição da política educativa, do que no sentido da assunção inequívoca de todos os traços e dimensões que, em outros países, têm sido considerados expressivos e definidores das políticas da *nova direita* (ibidem: 232). As primeiras tentativas de mudança da situação caracterizaram-se pela acomodação, se as metodologias tentavam orientar-se para os interesses dos alunos, também se exigia menos quanto aos chamados conteúdos, em favor das dimensões processuais e atitudinais, exigindo-se um desempenho menos elevado (daí a introdução dos objectivos mínimos, apoio pedagógico acrescido, etc.).

Do reconhecimento efectivo de que os currículos uniformes não podem dar resposta a estes problemas (Freitas *et al.*, 2001), de que o papel das escolas tem de ser

reforçado no plano curricular e organizacional e de que é necessária a diferenciação curricular ao nível dos conteúdos, dos processos e dos métodos de ensino, depende o modo como se procede ao reforço da profissionalidade dos professores, assumidos como verdadeiros especialistas de ensino, detentores de competências profissionais de análise e reflexão fundamentada sobre as situações concretas de cada aprendente, possuidores e produtores de saber que sustenta decisões contextualizadas e permite reexaminar a acção, para agir e interagir com cada situação de aprendizagem o mais adequadamente possível (Roldão, 2000: 130-131). A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) e o Decreto-Lei n.º 286/89 (acompanhado pelo Despacho Normativo n.º 98-A/92³ de 20 de Junho, alterado pelo Despacho Normativo n.º 644-A/94 de 13 de Setembro) pareciam ser portas abertas à mudança nas escolas (Alonso, 1998), mas o currículo continua a ser entendido como o programa das diferentes disciplinas apesar das tentativas da Área-Escola que ficaram aquém do esperado, levando a um crescente questionamento do insucesso da reforma curricular que assentou numa “perspectiva tecnicista, compartimentada e voluntarista que a informou e que estava sustentada numa visão determinista da mudança, e numa lógica de separação entre concepção e execução” (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001: 13).

De facto, não rompeu com os modelos curriculares assentes em racionalidades técnico-científicas, nem conseguiu distanciar-se do paradigma do “currículo pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987), um dos dilemas organizacionais da escola de massas (Costa, Ventura & Dias, 2002). O *Livro branco da Comissão Europeia sobre a educação e a formação* (1995) chama a atenção para a mundialização da economia e das mudanças, a sociedade da informação e comunicação e o desenvolvimento de uma civilização científica e técnica, e o *Relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI – Educação, um tesouro a descobrir* (Delors, 1996) que coloca a educação durante toda a vida (*life-long learning*) no centro das atenções da sociedade, organizando-se em torno de quatro grandes pilares: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver em comum e o aprender a ser. O *Pacto Educativo para o Futuro* (de Maio de 1996), apresentado pelo Ministério da Educação

³ Que introduz a avaliação aferida sobre a qual Afonso (1998: 232) argumenta, “Num momento em que, sobretudo no discurso político, as referências ao profissionalismo e à profissionalidade docente parecem fazer crer na sua existência real, quando, de facto, ainda não podem ser consideradas etapas socialmente consolidadas, nem dimensões identitárias suficientemente interiorizadas que garantam a sua irreversibilidade, a presença da avaliação aferida não deixa de poder constituir-se como um factor constrangedor da autonomia profissional”.

Português, assume essas mesmas linhas como prioritárias. É neste contexto que surge a discussão generalizada proporcionada pelo Departamento da Educação Básica durante o ano lectivo de 1996/97, “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, levando o debate às escolas e aos professores. Desta discussão surgiu a necessidade da construção do currículo nacional apoiada na articulação do desenvolvimento de competências de saída do ensino básico com os saberes de referência. O *Relatório do projecto reflexão participada sobre os currículos do ensino básico* afirma a necessidade de que a mudança curricular desejável “só pode realizar-se com a plena responsabilização de docentes e escolas pela gestão do currículo o que não tem sido prática na tradição e cultura do sistema educativo português, nem na experiência profissional da classe docente” (Roldão *et al.*, 1997: 89).

De facto, há que gerir o medo de se ser responsável e autónomo (Freitas *et al.*, 2001), caso contrário, em nome da autonomia relativa de que dispõe e que sempre dispuseram, alguns professores a possam utilizar justamente para inviabilizar esta autonomia, recusando, sob as mais subtis formas de actuação e de argumentação, praticar uma «verdadeira cultura de gestão curricular e uma cultura interdisciplinar através do trabalho colaborativo» (Vieira, 2001: 21).

Foram, após o diagnóstico, implementadas medidas de combate à exclusão, nomeadamente os currículos alternativos, a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária e os cursos de educação e formação profissional inicial; em simultâneo foram lançados o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas. Neste contexto de maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas, com o Despacho 4848/97 (de 7 de Julho) foi lançado às escolas o desafio de poderem experimentar os seus próprios caminhos no âmbito da Gestão Flexível do Currículo, inscrita no regime de autonomia das escolas – Decreto - Lei n.º 115-A/98 –, confirmado através do Despacho 9590/99 de 14 de Maio que revogou o anterior.

Deste modo, “na base da orientação das políticas educativas mais recentes, sobressai um modelo descentralista-centralista que, por um lado, perspectiva as escolas como locais de (re)construção do currículo e, por outro, reafirma o papel da administração central na sua configuração” (Pacheco, 2000: 28). São criados espaços destinados à integração de saberes, à aquisição de diferentes processos de trabalho, à

aquisição de valores e atitudes, nomeadamente com o Projecto Interdisciplinar, o Estudo Acompanhado e a Educação para a Cidadania. O Ministério da Educação refere que estas medidas educativas [DEB (1999), *Gestão flexível do currículo*], visam nomeadamente:

- (1) promover uma nova prática curricular, assumida, gerida e avaliada pelas escolas, no contexto de um currículo nacional que enquadre as competências essenciais;
- (2) incentivar a adopção de estruturas de trabalho em equipa entre professores de diferentes áreas disciplinares e de diferentes ciclos;
- (3) contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, alargando e reconhecendo a sua capacidade de decisão em áreas chave do currículo;
- (4) encorajar a reflexão sobre a natureza e funções das diversas tarefas escolares.

Mais à frente, o mesmo documento afirma que “os professores têm um papel decisivo na estruturação e operacionalização do processo de gestão de gestão flexível do currículo. Um elemento essencial da acção dos professores é a sua capacidade para trabalharem de modo colaborativo, valorizando as estruturas de gestão curricular da escola e intervindo em diversas instâncias” (p. 6), nomeadamente os Conselhos de Turma, enquanto Director de Turma em articulação com os restantes professores, nos Departamentos Curriculares e na articulação com a Comunidade Educativa.

No que diz respeito aos professores, o *Documento orientador das políticas para o ensino básico – educação, integração, cidadania* (ME, 1998), referindo-se ao papel da escola na promoção da qualidade e da eficiência, refere no capítulo 6 que as “escolas de qualidade exigem liderança, competência pedagógica e condições para o pleno e efectivo exercício das responsabilidades profissionais com a participação de outros parceiros”. E, mais à frente adianta que “os professores enquanto profissionais qualificados e força motriz da inovação pedagógica e da mudança social, são solicitados a desempenhar tarefas que reclamam a renovação periódica das respectivas competências sem esquecer a necessária formação cultural”.

Em síntese, as medidas inovadoras do anteriormente referido Decreto-Lei n.º 286/89, que definia os princípios organizadores de um currículo nacional, não conseguiram ir muito longe⁴ devido à lógica tecnológica de reforma-decreto, acentuada

⁴ Das várias opções fundamentadoras verificou-se que as propostas “se centravam essencialmente na criação da Área-Escola (que no 3º ciclo incluía uma componente de Educação Cívica), nas formações transdisciplinares que incluíam a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (em alternativa à

pela descoordenação com a reforma do sistema de autonomia e gestão das escolas⁵ (Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio) e com o modelo de formação de professores descuidando, entre outros, o carácter ecológico e cultural do contexto das escolas, a dimensão moral e política da mudança, a natureza processual e evolutiva da inovação e a idiosincrasia do conhecimento prático dos professores, tentando tornar simples o que é complexo e linear o que é problemático (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001: 15). A adesão dos docentes em geral e dos órgãos de gestão em particular começou por ser pequena, apenas dez escolas, mas no ano seguinte, 1998/1999, passou a ser de trinta e três escolas, em 1999/2000, de noventa e três e, em 2000/2001, chegou a cento e oitenta escolas.

Das experiências de gestão flexível desde 1997 até 2001 resultou a *Proposta de reorganização curricular* (DEB, 1999) que criou demasiadas expectativas em relação ao que veio, de facto, a ser instituído com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que consagrou a reorganização curricular para o Ensino Básico e o Decreto-Lei n.º 7/2001 que consagrou a Revisão Curricular do Ensino Secundário⁶. Se lermos frases como “[a] nova visão aqui exposta pressupõe que o papel da escola e dos professores não se situa essencialmente no terreno da execução mas sim nos da decisão e da organização” (p.8), “reforçar ou criar uma verdadeira cultura de gestão curricular e uma cultura interdisciplinar (não em oposição às disciplinas mas à sua fragmentação e isolamento) através do trabalho colaborativo e da responsabilização dos órgãos colectivos de gestão pedagógica é, muito provavelmente, o elemento mais determinante do sucesso da mudança que agora se propõe” (id.) estas parecem, porventura, demasiado promissoras podendo ser consideradas como uma verdadeira carta de intenções. Parece-nos, no entanto, existir ainda um desfazamento entre as intenções expressas na proposta de reorganização curricular, o que acabou por ser legislado e a cultura dominante no que diz respeito às práticas autonómicas por parte dos diferentes intervenientes do processo educativo (responsáveis da administração educativa, professores, pais e encarregados de educação, sociedade em geral).

Religião e Moral), nas Actividades de Complemento Curricular e nas Actividades de Apoio Pedagógico” (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001: 15-16).

⁵ Sobre a qual Afonso (1998: 229) diz, “A profissionalização dos gestores escolares, sobretudo se implicar a exclusão dos restantes professores do direito a uma formação também especializada no domínio da gestão, tem vindo a ser apontada como uma estratégia de divisão dos professores e de cerceamento à sua autonomia profissional”.

⁶ Diploma legal entretanto revogado pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março.

O Decreto-Lei n.º 6/2001 institucionaliza a liberdade conferida às escolas de adaptar uma estrutura curricular nacional aos distintos contextos locais e é aplicado ao 1º e 2º ciclos a partir do ano lectivo 2001/2002 (para o 7º ano, a partir de 2002/2003, para o 8º ano em 2003/2004 e para o 9º ano, em 2004/2005).

Segundo o documento legal, “a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo” (Dec.-Lei n.º 6/2001). No preâmbulo salienta-se que [o] diploma define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, nomeadamente a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário, a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, e estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar.

O diploma consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como as tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo.

Alonso, Peralta e Alaiz (2001), quanto ao desenho curricular proposto pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, questionam os seguintes aspectos:

- a) introdução da Formação Pessoal e Social abrangendo apenas áreas curriculares não disciplinares – qual a sua relação com a Formação Cívica, etc.
- b) possibilidade através do artigo 11.º, da diversificação de ofertas curriculares dando às escolas uma margem mais alargada de flexibilização curricular, deixando em aberto o futuro dos currículos alternativos ou propostas profissionalizantes, ou seja, qual é o limite para a flexibilização?
- c) secundarização das TIC (surtem em nota de rodapé) apesar de consideradas como transdisciplinares;

- d) resistências ao tempo lectivo de 90 minutos, apesar de ser coerente com um currículo organizado por competências;
- e) artificialidade de organização das disciplinas em áreas disciplinares.

No que concerne a integração curricular, questionam qual a diferença entre áreas disciplinares e áreas não disciplinares, considerando que poderiam ser apelidadas de “áreas integradoras”. Com esta reorganização curricular, dizem, corre-se o risco de reduzir a gestão flexível do currículo às denominadas novas áreas, sem mudar o essencial, que é tornar as aprendizagens mais significativas e funcionais, mais integradas e possibilitadoras do desenvolvimento global do aluno enquanto pessoa e cidadão, em todos os momentos da vida da escola (ib.: 56). Quanto à questão das competências – que consideram ser a espinha dorsal do currículo perspectivado por esta reorganização curricular – enquadradas num paradigma holístico, integrador e construtivista, não são muito claras no documento *Currículo nacional: Competências essenciais* (DEB, 2001). Mais grave consideram ser a ruptura com a pedagogia por objectivos tão rotineira nas escolas e pedida até há pouco tempo pelo próprio Ministério da Educação (definição de objectivos mínimos). Salientam ainda a ausência total de referência aos conteúdos como componente curricular relevante.

No que se refere ao projecto curricular, os autores salientam as potencialidades do projecto curricular de escola e de turma como eixos de mudança se não se burocratizarem (numa lógica de “caixas dentro de caixas”). Salientam, também, as disfuncionalidades entre o decreto sobre a organização e gestão das escolas (Dec.-Lei n.º 115-A/98) e a gestão flexível do currículo regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 que colocam obstáculos organizacionais à gestão flexível dos currículos: a distribuição do serviço docente pelos professores, a sobrelotação de algumas escolas, o número elevado de alunos por turma, a falta de espaços específicos para realizar determinadas actividades requeridas pelo projecto, a falta de espaços para os professores reunirem, a elaboração dos horários, a excessiva mobilidade docente, a organização do horário para as reuniões dos conselhos de turma, as lideranças do projecto, a comunicação com os pais, etc. (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001: 60). Aliada a isto está a necessidade da criação de uma cultura de avaliação nas escolas que possa ser um indicador de qualidade da inovação num sistema social de prestação de contas e a necessidade de melhorar os processos de inovação pelo envolvimento dos actores e de promover o desenvolvimento profissional através dos processos formativos inerentes às

actividades avaliativas. Aqui a formação inicial e a formação contínua assumem relevância, possibilitando a passagem de uma concepção tecnicista e academicista do desenvolvimento profissional, em que o professor individual se coloca como receptor de formação, para uma concepção cultural e construtivista em que, numa perspectiva colaborativa, os professores *desenham o seu processo de desenvolvimento* como resposta aos problemas e desafios que a mudança das práticas lhes vai colocando (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001: 62).

Na síntese final que fazem do projecto, consideram que a filosofia que lhe subjaz e as opções fundamentais são positivas por vários motivos:

- a) “o facto de o currículo finalmente se ter constituído objecto de questionamento, de discussão e de reflexão crítica, única maneira de ir ao âmago da substância da educação escolar para a poder melhorar;
- b) o ter colocado os alunos (cada aluno na sua diversidade) e a aprendizagem no coração do currículo e da acção pedagógica;
- c) o ter atribuído aos professores um papel central na mediação do currículo conferindo-lhes uma autonomia partilhada na sua gestão flexível e integrada;
- d) o ter-se assumido a mudança como um processo lento, complexo, progressivo e participado, sustentado num modelo ecológico e político de inovação, que requer um acompanhamento e uma avaliação continuadas;
- e) a opção por uma visão sistémica e articulada da inovação que contempla em interacção as dimensões curriculares com as organizativas e as formativas; e
- f) o ter ousado passar da proposta de soluções monolíticas e maximalistas para a aceitação de cenários alternativos e soluções diversas e apropriadas às características dos diferentes contextos” (ib.: 69).

As reacções dos professores à implementação da reorganização curricular têm sido variadas, como testemunham Leite e Fernandes (2002: 41-42), há os que vêm neste modelo de organização do currículo o reconhecimento e a legitimidade das práticas que vêm desenvolvendo, há outros que consideram estar na presença de um modelo curricular cujos processos e instrumentos, para a sua concretização, são impossíveis de operacionalizar e há, mesmo, os que consideram que esta reorganização curricular não traz nada de novo às escolas e aos professores.

De facto, parece-nos que a dificuldade da experiência de gestão flexível e a dificuldade da generalização da reorganização curricular legislada pelo Decreto-Lei nº 6/2001, prende-se com o grau de resolução dos conflitos, dilemas e incertezas de projectos pensados para um mundo pós-moderno, levados a cabo numa escola ainda

demasiado moderna em particular nos aspectos organizacionais. Em síntese, acreditamos ser necessário aumentar a consciência da necessidade de uma emancipação profissional ao nível da formação inicial e, posteriormente, ao nível da sua formação contínua, com saberes sólidos quer didácticos, quer disciplinares, quer criativos, e de uma acção educativa, de auto-regulação, de comunicação, de negociação e da assunção de uma postura crítica face aos contextos. Consideramos que um pressuposto essencial é o de que o bom profissional é um prático-reflexivo bem como que a formação é um processo dinâmico, evolutivo e permanente, em que a prática é geradora de teorias.

Estes pressupostos e finalidades devem traduzir-se na natureza dos papéis desempenhados pelos professores – o de consumidores críticos e produtores críticos do saber educacional (Vieira *et al.*, 2001: 102-107). Nesta linha de pensamento, “oportunidades efectivas de auto reflexão entendida como reflexão na acção e sobre a acção, o apoio e a colaboração dos pares num clima de escola positivo, análise e diagnóstico de necessidades e interesses dos alunos, clarificação de capacidades e competências que se visam desenvolver, selecção de conteúdos de acordo com critérios de relevância, opção por metodologias activas que envolvam os alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos, etc., têm de ser considerados” (Maia, 2002: 1276).

Concluimos com as ideias de Freitas (1999) referentes ao projecto de gestão flexível e que, creio, se podem estender à actual reorganização curricular “esperamos que o projecto [...] seja apropriado pelos professores, de modo a que sintam o prazer de ser livres, profissionalmente mais ricos e influentes no desenvolvimento educativo dos seus alunos”.

2.3. Desenvolvimento curricular no âmbito do sistema educativo português

O sentido a atribuir ao desenvolvimento curricular está intimamente ligado com o modo como se entende o currículo. Neste ponto, a partir desta estreita relação e tomando como contexto a situação portuguesa, iremos abordar as principais questões que consideramos salientes ao nível deste tema.

Começamos por situar a discussão na realidade curricular que se vivia em 1975 e que, ao nível das ideias gerais, persistiu até à reforma do Sistema Educativo que foi generalizada em 1991, partindo da ideia de currículo e de desenvolvimento curricular. O

primeiro era entendido no sentido de programa, ou seja era um conjunto de conteúdos de aprendizagem organizados em função de determinadas finalidades. O manual escolar *traduzia* o programa, ou seja, dava as indicações necessárias sobre o modo de abordar os conteúdos, sobre a profundidade com que deviam ser trabalhados e sobre as actividades práticas que se deveriam propor aos alunos. O desenvolvimento curricular era visto como o processo de elaboração de um produto (o programa) conduzido por pessoas nomeadas superiormente (os autores do programa). Paralelamente, procedia-se à aprovação do manual, que em várias disciplinas era livro único, e que desempenhava “uma função de interpretação rigorosa dos programas que o professor religiosamente deve seguir” (Pacheco, 1996: 245). Aliada a esta concepção de desenvolvimento curricular a que está associada uma concepção de currículo juntam-se as dimensões seguintes, referidas por Roldão (1999):

- uma organização de escola decidida ao nível do Ministério e que incluía os tempos lectivos e a sua sequência, composição e dimensão das turmas, reuniões entre os professores basicamente relacionadas com a atribuição de notas e uma perspectiva de avaliação;
- uma forma de liderança caracterizada pela informação e cumprimento das normas da instituição e rotinas a cumprir;
- o papel que se esperava dos professores, ou seja, dar aulas e dar notas;
- a forma de colaboração entre os professores, sobretudo marcada pelas reuniões de avaliação;
- uma avaliação dos resultados focada nas notas dos alunos sem que incluísse uma análise da adequação ou não do trabalho do professor nem da avaliação dos resultados da escola segundo uma perspectiva de promoção das aprendizagens.

Em Portugal, tal como noutros países com um sistema educativo centralizado, a elaboração de novos programas e materiais, desligada de qualquer participação dos professores, era praticamente sinónimo de desenvolvimento curricular. Os problemas da disseminação e implementação eram abordados com base em dois tipos de iniciativas: os livros de texto (na fase de livro único controlado pelo Ministério e, posteriormente, sobretudo controlado pelas Editoras) e na organização de pequenas acções de formação com o objectivo de explicitar as intenções nos novos programas. Aos professores cabia

entender e pôr em prática as inovações que tinham sido planeadas sem qualquer participação da sua parte.

Entre 1975 e 1991 (ano em que foi generalizada a reforma do Sistema Educativo), apesar das significativas alterações ao nível do contexto social e político e da realidade escolar, o modo como era entendido o desenvolvimento curricular não sofreu modificações de fundo. Verificaram-se várias alterações ao nível curricular (alterações nos planos de estudos, alterações pontuais nos programas de várias disciplinas, maior diversidade de manuais escolares e de materiais destinados a apoiar o trabalho do professor) mas sem que se alterasse, de facto, a visão que referimos anteriormente.

A implementação da reforma em 1991 englobou algumas características que visavam uma maior participação dos professores no processo de desenvolvimento curricular. Por exemplo, no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, foram publicados vários documentos preparatórios em que se perspectivavam linhas orientadoras para a definição de várias questões curriculares (ensino obrigatório, acesso ao ensino superior, política de manuais escolares, etc.) e promovida a sua discussão junto dos professores.

“A reforma educativa, que foi impulsionada pelo Ministro Roberto Carneiro (...) tem a particularidade de ter sido a primeira reforma discutida na praça pública com liberdade de imprensa” (Pacheco, 1996: 156).

Embora com diferenças significativas ao nível das várias disciplinas do Ensino Secundário e dos diferentes ciclos do Ensino Básico, também se promoveu um processo de discussão dos programas que estavam a ser preparados, em que se solicitavam contributos de várias instituições e organizações de professores. Finalmente, já na fase de experimentação dos novos programas, foram realizados vários estudos com o objectivo de identificar problemas e necessidades e descrever a forma como a experiência decorreu em algumas escolas.

Para que uma reforma se converta em inovação é necessário que se verifiquem mudanças ao nível do modo de pensar e actuar dos vários actores educativos, sobretudo dos professores (Pacheco, 1996). Mas, uma mudança em larga escala como a que estava subjacente à reforma do Sistema Educativo, tem de ser cuidadosamente planeada segundo vários vectores, entre os quais se salienta a importância de dispor de *recursos* e de organizar a *informação*. Os *recursos* incluem a avaliação do tempo necessário para a

planificação e implementação e devem contemplar várias vertentes tais como a formação dos agentes da inovação, discussões acerca do seu papel e das suas responsabilidades. A *informação* refere-se tanto à credibilidade da inovação que é proposta como à que é sentida como necessária pelos professores de modo a poderem implementá-la.

Como referimos anteriormente, na reforma de 1991, foram planeadas várias acções que visavam uma intervenção e apropriação por parte dos professores da inovação proposta. No entanto, estas intenções acabaram por ter uma fraca expressão ao nível prático. Assim, por exemplo, se nos focarmos ao nível dos programas, dificilmente podemos dizer que o sistema tenha contemplado os *recursos* e a *informação*. Os novos programas foram generalizados depois de um processo que constituiu mais um lançamento progressivo do que uma experimentação (CNE, 1994). De facto, foram previstos meios de participação e avaliação prévias mas, não se integrou o *feed-back* proporcionado por eles. As conclusões dos estudos de avaliação da experimentação dos novos programas, publicados pelo IIE, apontavam a extensão dos programas, a falta de clareza das propostas de avaliação e a falta de orientações que davam ao nível da prática pedagógica, a insuficiente preparação dos professores e os fracos recursos disponíveis ao nível das escolas (Pacheco, 1996). No entanto, basicamente, os programas foram generalizados sem alterações significativas e sem que se promovessem, por exemplo, acções representativas ao nível dos *recursos* e da *informação*. De facto, a generalidade dos professores, começou a leccionar os novos programas, sem qualquer acompanhamento ao nível da formação e dispondo apenas do texto do programa e dos manuais entretanto editados.

Em 1996, após os primeiros anos de implementação da reforma iniciada em 1989 e generalizada em 1991, é veiculada pelo próprio Ministério da Educação (Ministério da Educação, 1996) uma caracterização da situação curricular portuguesa que envolve os seguintes aspectos:

- a reforma curricular macro foi sobretudo centrada nos programas, e verificaram-se várias lacunas e desarticulações ao nível da promoção de mudanças (por exemplo, na avaliação, na formação e envolvimento dos professores e na organização da escola);
- a reforma curricular contempla as preocupações e concepções partilhadas pela grande parte dos sistemas educativos das sociedades ocidentais (por exemplo, dá ênfase

às finalidades formativas do indivíduo e do cidadão, ao desenvolvimento de processos e competências, ao ensino centrado no aluno e à diferenciação de estratégias);

- a lógica das avaliações realizadas ao nível da reforma está de acordo com a tradição do sistema incidindo sobretudo nos programas encarados como textos normativos;

- a escola não tem sido capaz de lidar com a complexidade e diversidade colocadas por uma educação para todos.

A partir desta caracterização defende-se,

“Uma concepção curricular mais ampla, que integre o conceito de programa num conceito de currículo, enquanto projecto de promoção de aprendizagens participado pelos seus gestores e agentes - os professores - (...) [é] a tendência irreversível das práticas curriculares em todos os sistemas educativos” (Ministério da Educação, 1996: 6).

Assim, o Ministério reconhece as limitações e desarticulações do processo de implementação da reforma de 1991 e equaciona a mudança, não no sentido de continuar a promover reformas macro (que inevitavelmente iriam incorrer no mesmo tipo de situação), mas sim no sentido de encarar o currículo como um projecto que deve ser desenvolvido e gerido pelos professores.

Esta perspectiva de currículo implica o deslocar de uma visão de desenvolvimento curricular focada na tradução didáctica dos conhecimentos científicos para uma visão focada no processo de gestão e decisão:

“Trata-se cada vez mais de *decidir e gerir o quê e o como* da aprendizagem - incluindo a dimensão da transposição didáctica do saber, mas não se esgotando nela - em função da utilidade para os alunos - *o para quem e o para quê*. O desenvolvimento curricular é assim reconduzido a um genuíno *processo de decisão e gestão curricular*, o que implica fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos - ao nível da escola e dos professores” (Roldão, 1999a: 38).

Na continuação desta linha de ideias, tem vindo a desenvolver-se em Portugal desde 1996/97 o projecto de *Gestão Flexível do Currículo* que inspirou a reorganização curricular que se generalizará a todas as escolas em 2002:

“Por *Gestão Flexível do Currículo* entende-se a possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem. Este processo

deverá adequar-se às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais” (DEB, 1999: 7).

Ao nível do desenvolvimento curricular, pode dizer-se que o objectivo será o de promover uma gestão flexível do currículo em que em cada escola os professores podem e devem decidir sobre:

- programas educativos diferenciados de acordo com as condições específicas da escola, da turma e dos alunos;

- o desenvolvimento do currículo ao nível dos espaços, dos tempos e dos agrupamentos de alunos;

- a necessidade de alterar soluções de acordo com a análise de cada situação concreta e da sua evolução (Diogo e Vilar, 1998).

De um modo sucinto, pode-se dizer, que seguindo as tendências curriculares de outros países, em Portugal também se perspectiva a integração e articulação dos três tipos de desenvolvimento curricular, ou seja, desenvolvimento em grande escala, desenvolvimento local e desenvolvimento individual.

De facto, a mudança vai no sentido de reconhecer que o desenvolvimento em grande escala não pode ser entendido como podendo dar resposta à diversidade e complexidade de situações que existem na prática (DEB, 2001). Este tipo de desenvolvimento tem a sua importância na medida em que reflecte as prioridades educativas de todo um país. No entanto, deve perspectivar a relevância dos desenvolvimentos curriculares locais e individuais.

Em suma, situando-nos no contexto português, procurámos caracterizar a evolução ao nível do modo de entender o significado de desenvolvimento curricular. Da discussão realizada emerge a ideia do professor como elemento chave no processo de desenvolvimento do currículo.

2.4. A escola – comunidade educativa e a construção das componentes curriculares regionais e locais (CCRL).

A devolução da escola à comunidade que a integra pressupõe a emergência da lógica de desenvolvimento local, virada para a interpretação construtiva das finalidades e das metodologias educativas, a nível local, uma prática que coloca a escola no centro da mudança educativa sendo “gerada fora dos limites estritos do campo organizacional das escolas, mais propriamente, na intersecção dele com elementos culturais das comunidades locais (Sarmiento, 1999), ou seja, na territorialização das políticas educativas, implicando decisões não passando apenas pela mudança de intenções da centralização para a descentralização, ou pela transferência de soberanias, pela vontade de modernização da administração pública, ou simplesmente pela forma do Estado se demitir das suas funções referenciais e reguladoras, mas sim em “contextualizar e localizar as políticas e acções educativas...; conciliar interesses públicos com os privados...; passar de uma «lógica de submissão» para uma «lógica de implicação» na participação dos actores quanto à definição e execução das políticas educativas...; promover uma relação de autoridade negociada e contratual, baseada na horizontalidade dos controlos, ultrapassando o controlo vertical hierárquico do Estado” (Barroso, 1996: 11-12).

Segundo Zabalza (2003), é necessário por em marcha um processo transformativo que permita converter um currículo geral, descontextualizado e normativo, num processo, ou seja, numa acção de que os actores se apropriam e a que dão forma e intencionalidade própria, contextualizando-o numa dada realidade concreta e convertendo-o assim num projecto integrado e participado.

O grande desafio da escola de hoje prende-se com a possibilidade de responder a todos de forma satisfatória, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo. Trata-se, em termos curriculares, de conceber o currículo como um projecto flexível pensado, segundo Gaspar & Roldão (2007), em termos de um binómio cujo primeiro elemento se prende com a dimensão do que é socialmente necessário a todos, as aprendizagens essenciais comuns, o core curriculum, e o segundo termo refere-se à concretização em cada escola desse core curriculum concebendo-o como um projecto curricular seu.

É nesta contextualização que emerge a problemática da construção das componentes curriculares locais e regionais. De acordo com Trigo (1993: 3-5), a

componente curricular local e regional terá de ser “uma estratégia contextualizada dos saberes, numa articulação a construir o que o aluno sabe e conhece e os objectivos cognitivos de cada disciplina ou área (...) e trata-se de construir para todos uma pedagogia da diferença e, portanto, diversificada a partir do que cada aluno é, sabe e conhece, em cada domínio científico (disciplina ou área disciplinar), mas sem que isso sirva um currículo que desvalorize as aquisições cognitivas, necessárias e identificadas como essenciais, e por isso obrigatórias em cada um dos níveis e graus de ensino”.

Seguindo o pensamento de Bellem (1995: 29-30), poderemos sintetizar a operacionalização das CCRL (Componentes Curriculares Regionais e Locais) em diversos domínios. Assim, as CCRL dos conteúdos escolares, definidos a nível nacional, são as aplicações práticas dos saberes contidos nos programas bem como a utilização desses mesmos saberes no estudo, interpretação e resolução de problemas da comunidade de pertença dos alunos. A CCRL dos métodos de ensino e aprendizagem são o trabalho independente, o trabalho de projecto e as técnicas de comunicação exercidas pelos alunos. As CCRL da organização dos tempos lectivos são a procura de uma melhor adaptação dos planos curriculares às características dos alunos. A CCRL no domínio da organização das relações professor/alunos na sala de aula são as actividades deliberadas e sistemáticas promovidas pelo professor com cada turma ao longo do ano lectivo, que promovem valores pessoais e cívicos. As CCRL dos meios e materiais pedagógicos previstos nos programas nacionais constituem os meios de aprendizagem que dão protagonismo aos actores concretos e contextualizados do acto educativo, os alunos. As CCRL dos objectivos escolares de desenvolvimento, definidos a nível nacional, constituem um subconjunto desse todo, diferente de escola para escola, seleccionado em função da sua adequação à especificidade da comunidade educativa concreta de onde provêm os alunos. Por fim, a CCRL da avaliação curricular nacional são os instrumentos e processos de avaliação seleccionados de entre todos os sugeridos nos programas e normativos, que permitem detectar e melhorar as aprendizagens dos alunos concretos com dificuldades específicas determinadas e causas identificáveis.

No presente trabalho de investigação iremos procurar saber quais serão as operacionalizações curriculares que as escolas definiram no seu projecto educativo através de entrevistas a realizar aos presidentes dos Conselho Executivos e aos coordenadores dos departamentos curriculares onde estão integrados os docentes das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais.

Para tal, questionaremos os entrevistados sobre as dimensões das componentes curriculares regionais e locais que estão contempladas nos documentos de gestão curriculares, projectos educativo e curricular de escola. Destacamos as que dizem respeito às aplicações práticas e à utilização dos saberes contidos no currículo nacional no estudo, interpretação e resolução de problemas inerentes à comunidade local, à organização dos tempos lectivos para melhor adaptabilidade dos planos de estudos às características da população escolar, aos meios e materiais pedagógicos previstos nos programas nacionais, aos objectivos escolares de desenvolvimento e aos instrumentos e processos de avaliação que possibilitem a melhoria das aprendizagens dos alunos tendo em conta as suas dificuldades específicas determinadas e causas identificáveis.

2.5. Entre o paradigma uniformista e o paradigma da diferenciação curricular: a intervenção e o papel dos professores no desenvolvimento curricular.

A fase da concepção, dentro do desenvolvimento curricular foi durante muito tempo vista como uma actividade da responsabilidade de um número restrito de especialistas, a quem era confiada a elaboração de novos currículos e de manuais escolares. Nas outras duas fases – implementação e avaliação – a maior responsabilidade era de estruturas centrais. Em consequência, ao professor era apenas solicitado a prática lectiva, do que outros definiram, e que muitas vezes não era facilmente concretizável nas condições existentes, com os alunos reais e com as competências do próprio professor. Poderemos dizer que o professor executava o currículo, implementando-o em obediência a orientações precisas. Este facto conduziu a uma reflexão do papel do professor no desenvolvimento curricular, apontando-se a necessidade deste assumir uma participação muito mais activa neste processo.

De acordo com uma visão tradicional, o processo consistia essencialmente na elaboração de um produto, tão perfeito quanto possível, criado por um grupo de pessoas nomeadas para o efeito, testado e finalmente colocado à disposição dos professores para aplicação generalizada. Depois do currículo em acção, os efeitos do processo podiam implicar a necessidade de formação dos professores para que estes compreendessem os novos aspectos incluídos.

Uma outra concepção, mais recente e mais ampla, procurou integrar o “desenho” do currículo e a investigação, apontando ao mesmo tempo para a elaboração de materiais curriculares e para a produção de novo conhecimento sobre o ensino/aprendizagem. Um dos pontos essenciais destas novas tendências consiste em ver o professor como um elemento chave da inovação curricular, e não como uma correia de transmissão entre um programa “pronto a usar” e os alunos. Daqui emerge a necessidade de um novo tipo de participação do professor no desenvolvimento curricular, bem como de uma nova relação com o currículo, influenciando a própria concepção do currículo e determinando um desempenho diferente das suas funções na sala de aula.

2.5.1. Participação e desenvolvimento curricular

Parece-nos fundamental para o tratamento da temática proposta, que se proceda a uma clarificação conceptual dos vários tipos e formas de participação. Na verdade, não é o mesmo analisar os fenómenos de participação ao nível meramente consultivo, ou ao nível dos próprios processos de decisão, bem como ao nível das diferentes formas que esses processos podem assumir.

Participação ou não participação são orientações opostas que caracterizam a forma como os actores se situam na organização. Para compreender tais orientações é indispensável ter em conta os valores políticos e culturais, normas, objectivos formais e objectivos e estratégias informais da organização. Por vezes, não se participa por imposição legislativa (omitindo alguém), e outras vezes, por estratégia individual ou colectiva e política da organização. Assim, num continuum de participação a não participação, aparecem as diferentes formas e modalidades que caracterizam a participação essencialmente dos grupos e subgrupos na organização (Lima, 1992: 127-128).

Ainda para este autor, a participação na escola deve ser entendida como "referência a um projecto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, factor quer de conflitos, quer de consensos negociados" Lima (1992: 177). O autor atrás referido salienta que através de um processo de conjugação de quatro vertentes –

democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação – é possível qualificar as diferentes formas e tipos de participação na escola.

A nível de democraticidade, a participação permite controlar diferentes tipos de poder e orientar a administração da escola no sentido da livre expressão de ideias e projectos, de forma a enriquecer o processo de tomada de decisões. Os actores participantes podem intervir directa ou indirectamente. Na participação directa, cada um dos actores, nos órgãos próprios da organização e em cumprimento das regras estabelecidas, intervém no processo de decisão, através do voto ou outra forma acordada. A participação indirecta é uma participação através de representantes, dada a impossibilidade da participação de todos no processo de tomada de decisões.

Uma vez que a participação nas organizações é sempre pautada pela existência de normas e regulamentações que permitem a cada actor, dentro da estrutura hierárquica da organização, orientar as suas formas de actuação, poderemos distinguir essa participação em formal, não formal e informal.

A participação formal obedece às orientações legais, devidamente estruturadas em diplomas de carácter diverso, enquanto que a participação não formal é orientada por um conjunto de regras definidas na organização e geralmente enquadradas nas normas legais, as quais, uma vez elaboradas pelos actores no seio da organização, podem contribuir para uma maior participação e constituir uma alternativa às regras formais.

A participação informal é orientada por condutas sem suporte formal, que surgem da interacção entre os actores na actividade organizacional, normalmente por descontentamento ou desacordo a certas normas ou certas atitudes de carácter individual, sendo utilizadas para fins próprios de pequenos grupos.

Tendo em consideração estes conceitos, poderemos afirmar que a forma de participação e envolvimento caracteriza uma atitude de maior ou menor empenho dos actores nas actividades organizacionais, de modo a evidenciar determinados interesses e soluções. Por isso, a participação dos actores pode reflectir actividade/dinamismo, calculismo ou passividade.

O envolvimento pode apresentar-se segundo três formatos de participação: activa, reservada e passiva. A participação activa é aquela onde os actores, individualmente ou em grupo, revelam dinamismo e capacidade de influenciar a tomada de decisões em relação aos diversos aspectos da acção organizacional. Já a participação reservada é uma participação cautelosa de forma a defender interesses e evitar riscos,

caracterizando-se por alguma acção podendo evoluir para uma participação de elevado ou fraco envolvimento, em função das perspectivas do(s) actor(es), enquanto que a participação passiva é verificada quando os actores em acção organizacional revelam atitudes de desinvestimento, descrença e apatia.

Nos instrumentos de recolha de dados que iremos utilizar, inquérito por questionário e entrevista, pretendemos indagar a forma como os inquiridos e entrevistados participaram na concepção, elaboração e reformulação dos documentos de gestão curricular, projecto educativo de escola e projecto curricular de escola. Assim iremos recorrer ao conceito de participação tal como foi apresentado, designadamente no que respeita aos tipos e formas de participação dos docentes.

A interligação entre a participação de elementos da comunidade educativa e o desenvolvimento curricular é evidente uma vez que a organização e a gestão autónoma do currículo, visando a sua adequação aos contextos concretos de cada realidade, só é possível com a participação efectiva e directa dos diferentes intervenientes do processo de ensino/aprendizagem.

Tendo em conta que o sentido a atribuir ao desenvolvimento curricular está intimamente ligado com o modo como se entende o currículo, na sequência da reforma do sistema educativo que se tem vindo a desenvolver em Portugal desde 1996/97, o projecto de Gestão Flexível do Currículo entendido como a possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem, adequando-se às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais (DEB, 1999: 7).

Ao nível do desenvolvimento curricular, pode dizer-se que o objectivo será o de promover uma gestão flexível do currículo onde, em cada escola, os elementos da comunidade educativa podem e devem decidir sobre programas educativos diferenciados de acordo com as condições específicas da escola, da turma e dos alunos. Podem também decidir ao nível dos espaços, dos tempos e dos agrupamentos de alunos e sobre a necessidade de alterar soluções de acordo com a análise de cada situação concreta e da sua evolução (Diogo e Vilar, 1998).

A perspectiva curricular (DEB, 1999), implica conseguir equacionar o conhecimento relativo ao currículo de cada disciplina em termos das grandes finalidades curriculares e implica também que o currículo seja pensado como um projecto aberto e

flexível que exige tomada de decisões e resolução de problemas e que se desenvolve a partir da análise da diversidade de necessidades e contextos locais e individuais.

2.5.2. A relação do professor com o currículo

Se considerarmos primeiramente o papel dos professores enquanto gestores do currículo, podemos identificar diversas dimensões dessa função. Por um lado, os professores confrontam-se com a necessidade de gerir um currículo formal que é definido por equipas ministeriais e uniforme a nível nacional. A gestão deste currículo, se não for de mera execução passiva do que lhe é proposto, terá de passar pelas dimensões da *reconstrução*, da *diferenciação* e da *adequação* curricular, tendo em vista as populações concretas com que vai trabalhar.

Por outro lado, e apesar das limitações resultantes deste modelo nacional de currículo, existem ainda assim áreas abertas a uma gestão mais criativa e autónoma, nomeadamente na vertente da *construção* curricular.

Em que se traduz a gestão do professor nestas diferentes dimensões?

- *Reconstrução curricular* – diz respeito a todo o processo de reajuste do currículo à situação real que se enfrenta, o que implica reequacionar, em termos da situação específica da turma – estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas – os objectivos, conteúdos e conceitos propostos no currículo formal;
- *Diferenciação curricular* – refere-se a todo o processo de diferenciação de estratégias e ritmos de trabalho correspondentes às características próprias de indivíduos ou grupos dentro de uma dada turma, de forma a permitir a coexistência de diversas actividades dirigidas para objectivos de aprendizagem comuns;
- *Adequação curricular* – trata-se de articular o currículo com características específicas dos alunos com que se trabalha (é por exemplo o caso da adequação a populações portadoras de diferenças culturais ou de ajustar o currículo às características dos modos de aprendizagem próprios de diferentes níveis etários);
- *Construção curricular* – falamos aqui de espaços de intervenção em que os professores criam currículos, como é, por exemplo, o caso da construção de

projectos diversos por iniciativa de uma ou mais disciplinas, ou o desenvolvimento de actividades educativas extracurriculares (visitas, clubes, jornal de escola, teatro, etc.). Nestes casos, o docente tem de definir o processo curricular na sua globalidade, dos objectivos aos conteúdos, estratégias e modos de avaliação.

(Roldão, 1995: 11-12)

A relação dos professores com o currículo está longe de ser uniforme. Do currículo prescrito nos documentos oficiais ao currículo realizado na sala de aula vai uma grande distância. Cada professor, inserido no seu contexto profissional e capitalizando a sua experiência, modela o currículo que põe em prática, em relação ao qual sente graus de liberdade muito variáveis. Pacheco (1996), apoiando-se em diversos autores, aponta três tipos de legitimação do currículo: (i) *normativa*, que coloca a ênfase nas decisões político-administrativas ou no que deve ser ensinado; (ii) *processual*, que valoriza o currículo como um projecto exterior mas que depende do seu processo de desenvolvimento e do significado da interacção; e (iii) *discursiva*, que encara a construção do currículo de acordo com os sujeitos intervenientes na base da deliberação social.

É importante não esquecer que para o processo de construção do currículo concorrem determinações muito diversas: políticas, práticas administrativas, produção de materiais, controlo do sistema escolar, inovação pedagógica, etc. Gimeno (1989) explicita oito subsistemas ou âmbitos onde se expressam práticas relacionadas com o currículo e nos quais se decidem ou geram influências para o significado pedagógico do mesmo:

- âmbito da *actividade político-administrativa* — por exemplo, a administração política que dá mais ou menos margens de autonomia, que prescreve o currículo escrito...
- *subsistema de participação e controle* — por exemplo, organizações políticas não-centrais, associações de pais, associações profissionais, sindicatos...
- *organização do sistema educativo* — por exemplo, organização vertical e horizontal, progressão, certificação, programa único, sistemas de avaliação...
- *sistema de produção de meios* — por exemplo, manuais escolares, recursos para o professor...

-
- *âmbitos de criação culturais e científicos das ciências e domínios disciplinares* — por exemplo, Matemática, Línguas, Informática...
 - *subsistema técnico-pedagógico*, incluindo formadores, especialistas e investigadores em educação — por exemplo, educação matemática, associações de professores, universidades...
 - *subsistema de inovação* — por exemplo, iniciativas de professores isolados, grupos de professores, de associações...
 - *subsistema prático-pedagógico* — por exemplo, prática configurada por professores e alunos, contextualizada nas escolas...

É pela acção destes subsistemas que se gera o currículo. Por um lado, sofre influências e transformações acrescentadas pelos subsistemas que com ele lidam; por outro lado, é um factor determinante nesses sistemas, provocando-lhe, ele próprio, constrangimentos e possibilidades.

Da redefinição de currículo resulta também uma nova percepção do processo de desenvolvimento curricular, nomeadamente, no que respeita ao papel do professor (Roldão, 1998). Na verdade, entender o currículo como um conjunto normalizado de aprendizagens a adquirir, ou, numa perspectiva contextualizada e diferenciadora tem, inevitavelmente, implicações na relação que o professor estabelece com o currículo. Tendo por referência a estrutura curricular e o papel do professor, Pacheco (1996) apresenta três modelos de desenvolvimento curricular.

No primeiro, designado por *modelo centrado nos objectivos*, o currículo é visto como um meio de atingir determinados objectivos previamente estipulados, correspondendo a um plano estruturado de aprendizagem que o professor aceita e cumpre sem se questionar. Neste modelo, a fase de elaboração do currículo distingue-se da fase da sua implementação, revelando uma concepção restrita de desenvolvimento curricular e do papel do professor em todo esse processo (Pacheco, 1996). Neste modelo, a estratégia de desenvolvimento curricular é semelhante à utilizada na criação e lançamento de novos produtos industriais, seguindo três fases distintas designadas por R-D-D (do inglês research-development-dissemination) onde a investigação produz os conhecimentos que são usados por especialistas para desenvolver o novo currículo que, depois de experimentado, é generalizado às restantes escolas do país. Em todo o processo, os professores têm um papel muito secundário, contactando com o “novo”

programa apenas na última fase (Ponte, Matos e Abrantes, 1998). No que respeita à implementação, a relação do professor com o currículo é, neste caso, de mero executor, a quem compete apenas a tradução didáctica das orientações curriculares (Roldão, 1999). O professor é, assim, visto como um técnico a quem é conferida a função de transmitir conhecimentos, assumindo um papel passivo e reproduzidor do currículo planeado pela administração central (Pacheco, 1996).

O segundo modelo, *centrado no processo*, corresponde a uma visão de currículo como projecto que resulta de uma “construção múltipla, com decisões por parte da administração central, das escolas e dos professores, dos encarregados de educação, etc., prevalecendo uma perspectiva de adaptação ao contexto escolar” (Pacheco, 1996: 140), e, em que o professor participa como principal protagonista nessa construção. Nas palavras de Roldão (1998), “trata-se de considerar o currículo – o que se quer fazer aprender – como necessariamente diferenciado face a públicos cada vez mais heterogéneos cultural e socialmente” (p. 34). Ao professor é, assim, dada a possibilidade de gerir o currículo de acordo com o contexto, adaptando-o às características dos seus alunos e à realidade escolar. É esta a relação entre o professor e o currículo defendida por Roldão (1999: 48) ao afirmar:

“Tal como um médico cirurgião não executa uma operação de acordo com o estudo de caso e o programa de conhecimentos que outros tivessem preparado, mas analisa o caso e decide e age em função dele e dos conhecimentos disponíveis, também um profissional docente terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais – isto é, *gerindo o currículo*.”

Ao nível das decisões curriculares, Pacheco (1996) defende uma relação menos hierárquica entre os especialistas curriculares e o professor, tendo esta autonomia para tomar decisões em função dos seus alunos. Em síntese, nesta perspectiva, o professor ocupa o lugar de mediador entre as metas curriculares nacionais e a realidade escolar e participa, em todo o processo, como principal protagonista tomando decisões e gerindo o currículo de acordo com o contexto.

O terceiro modelo de desenvolvimento curricular corresponde ao que Pacheco (1996) designou por *modelo centrado na situação*. Neste modelo, o currículo resulta de uma construção colectiva dos professores em cada escola, elaborado a partir da

especificidade e problemas dos alunos, em vez de uma construção técnica deixada a cargo dos especialistas. Ao professor, encarado como um elemento de uma comunidade crítica, é conferida autonomia para elaborar os programas e construir os materiais que considera adequados. Deste modo, segundo Pacheco (1996: 141), “o currículo conceituar-se-á como um interesse emancipatório”, só possível com uma atitude crítica e reflexiva por parte do professor. Do ponto de vista das estratégias de desenvolvimento curricular neste modelo já não faz sentido considerar a investigação, o desenvolvimento e a disseminação como três fases distintas. A ênfase do processo de inovação está, agora, focada na escola e nos professores com eventual intervenção de outros educadores. Pacheco (1996) considera que este é um dos aspectos mais relevantes neste modelo, dando a possibilidade de romper a separação hierárquica entre professores e investigadores, característica dos dois primeiros modelos.

Gimeno (1998), procurando caracterizar os possíveis papéis do professor ao nível do currículo, indica os três níveis considerados por Tanner e Tanner de acordo com o grau de independência profissional que lhe é conferido:

- um primeiro nível, de *imitação-manutenção*, em que se espera que o professor siga o livro de texto e se pensa que ele é capaz de desempenhar tarefas que seguem determinados padrões mas sem que deva questionar os materiais que utiliza;

- um segundo nível, em que o professor é visto como o *mediador* na adaptação do currículo e dos materiais aos seus alunos, tendo em conta as condições concretas em que se desenvolve a prática;

- num terceiro nível, o professor é visto como *criativo-gerador*, diagnosticando, avaliando, interpretando, adaptando e criando novos caminhos.

O primeiro nível constitui, basicamente, uma ficção. Politicamente pode-se pretender conferir ao professor um papel de simples executor do que foi decidido fora do seu raio de acção, mas, na verdade “o professor é inevitavelmente mediador, para o bem ou para o mal, num sentido ou noutro, só que se lhe pode atribuir politicamente o papel de adaptador ou, em maior medida, o de criador” (Gimeno, 1998: 179). Como refere este mesmo autor, na prática, o papel do professor sempre se desenvolveu entre os dois últimos níveis, incidindo mais num ou noutro de acordo com opções políticas que determinam um maior ou menor grau de autonomia e um modelo profissionalizador. No sistema educativo, o desenvolvimento curricular pressupõe um

grau de autonomia para o professor, que existe sempre, na medida em que é o responsável por traduzir as indicações curriculares ao nível da prática.

O triângulo de forças da prática pedagógica de Gimeno (1998) ilustra o *campo-problema* em que se definem as acções práticas do professor:

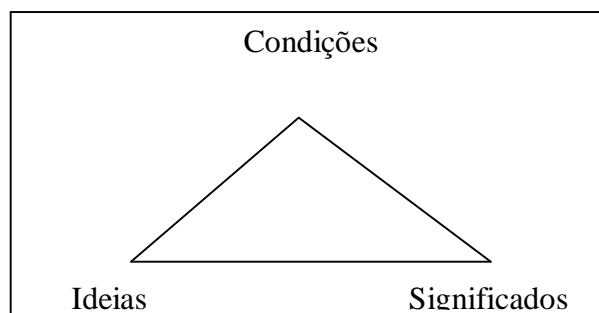


Fig.1: triângulo de forças da prática pedagógica (Gimeno, 1998: 178)

Este campo é caracterizado pela interacção de três componentes: (1) as condições em que o professor exerce a sua prática; (2) os significados que ele possui e que são condicionados pela sua formação e experiência e (3) as novas ideias que lhe são propostas. As decisões e acções do professor são contextualizadas na interacção destas três componentes e decorrem do peso que dá a um ou outro vértice do triângulo. Assim, as ideias que se pretendem implementar ao nível da prática, passam sempre pela sua personalização no professor, ou seja, pelo modo como o professor se apropria delas e as transforma. Assim, implementar ideias curriculares, consiste essencialmente em enfrentar e resolver dilemas. Na verdade, estes estão sempre presentes no ensino mas, a introdução de inovações, ocasiona uma maior tomada de consciência dos mesmos. Aliás, esta perspectiva do ensino, intimamente ligada aos dilemas, leva Gimeno (1998) a colocar a hipótese de que o currículo prescrito, em vez de se basear na apresentação de conteúdos e sugestões, poderia fomentar os dilemas de modo a estimular o espaço problemático que os professores desenvolvem e em que se situa o pensamento e a prática dos professores quando são confrontados com novas propostas.

As ideias que apresentámos anteriormente confluem no sentido de concluir sobre vários aspectos relativos à relação entre o professor e o currículo. Assim, esta relação:

(i) nunca pode ser totalmente caracterizada por uma *imitação* e *execução*. O sistema pode definir as fronteiras de intervenção do professor. Mas não pode nunca anular, pelo menos, a função do professor como o mediador entre o currículo prescrito e a prática;

(ii) estabelece-se no contexto de um triângulo de forças da prática pedagógica (constituído pela interacção entre as ideias, os significados e as condições);

(iii) segue um processo de apropriação e transformação das ideias por parte do professor e, ao nível da implementação do currículo na prática, assume a forma de resolução dos dilemas, equacionados no contexto do triângulo de forças da prática pedagógica, e ultrapassados de acordo com o peso dado a cada vértice do triângulo.

Consideramos ainda importante especificar vários aspectos relativos à relação professor/currículo. Para isso, vamos seguir a linha de ideias discutidas no ponto anterior – desenvolvimento curricular – relativamente à realidade curricular do nosso país.

Roldão caracteriza o tipo de relação entre o professor e o currículo que tradicionalmente era veiculada ao nível do Sistema Educativo português da seguinte forma:

“Os professores, face aos programas, teriam essencialmente de os passar à prática, de os cumprir com correcção pedagógica. Trata-se portanto de uma relação de *execução*, com escassa *construção* ou *decisão*, e níveis bastante restritos de *gestão*” (Roldão, 1999: 39).

No entanto, o próprio sistema começou a reconhecer, seguindo as linhas de mudança de vários sistemas educativos, a necessidade de reequacionar prioridades e modos de pensamento, uma vez que a lógica centralizadora e uniformizante não consegue responder de modo adequado à diversidade de alunos que hoje frequentam a escola nem às pressões de ordem social e económica (Roldão, 1999a). Neste contexto, como vimos anteriormente, perspectiva-se a importância de desenvolvimentos curriculares locais e individuais, protagonizados pelas escolas e pelos professores (DEB, 1999).

A relação do professor com o currículo, constrói-se no contexto de *um campo-problema* não limitado pela especificidade de cada disciplina. Assim, por exemplo, o professor não tem apenas de integrar e adaptar ideias directamente relacionadas com o conteúdo científico ou com a metodologia da especialidade que ensina. Para além deste aspecto, que naturalmente continua a ser muito importante, ele precisa de construir e gerir o currículo:

“Assumindo o currículo como *uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz*, não pode mais entender-se o professor como o detentor de uma espécie de *propriedade solitária de uma disciplina* que se justifica por si mesma. Trata-se sim de equacionar os saberes específicos em função de finalidades curriculares e de articulá-las num projecto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas. O papel de *decisor e gestor do processo curricular torna-se assim um definidor essencial da profissionalidade docente*” (Roldão, 1999a: 39).

Como refere Alonso (1998: 386), em contexto de sala, local de experimentação pedagógica, o “*desenvolvimento curricular é entendido como uma via de relação entre as ideias e os valores educativos e a sua transformação em propostas de intervenção prática, para melhorar os processos educativos*”.

Em suma, pode-se dizer que ao nível das questões curriculares, estamos perante uma fase de mudança caracterizada por uma lógica institucional de descentralização em que o papel do professor é reconhecido como fundamental. A perspectiva curricular actual de flexibilização curricular (DEB, 1999) implica conseguir equacionar o conhecimento relativo ao currículo de cada disciplina em termos das grandes finalidades curriculares. Implica também que o currículo seja pensado como um projecto aberto e flexível que exige tomada de decisões e resolução de problemas e que se desenvolve a partir da análise da diversidade de necessidades e contextos locais e individuais. Finalmente, implica um papel activo e decisivo do professor ao nível de um desenvolvimento curricular cujas fases são orientadas pela reflexão através da prática.

2.5. 3. Integração das Componentes Curriculares Regionais e Locais, CCRL, nas propostas programáticas das diferentes disciplinas.

Partindo da emergência de um paradigma curricular de natureza binária, articulado entre um corpus claro de aprendizagens e competências prescritas a nível nacional como necessárias a todos e as formas múltiplas de as concretizar em cada projecto curricular contextualizado, impõe-se equacionar as implicações que tal mudança estrutural acarreta na gestão do currículo e nos actores que por ela se responsabilizam.

Gerir significa, no essencial, estruturar, fundamentar e avaliar processos de tomada de decisões face a finalidades que se pretendem alcançar. Em sistemas centralizados como o português, esse corpo de decisões, quer quanto à estrutura quer quanto às estratégias de concretização, quer quanto à avaliação de resultados, situa-se predominantemente nos níveis de decisão central. Daí resulta, provavelmente, a sua escassa problematização nas escolas e entre os professores, conotando-se gestão com as práticas de governo da escola, não a estendendo à esfera do desenvolvimento curricular, cujo objecto é a substância da acção da escola – o currículo, entendido como o corpo de aprendizagens que à escola cabe assegurar a todos.

É a mudança que se vem iniciando no sentido da ruptura do paradigma uniformista que traz à discussão a problemática da gestão curricular, isto é, da tomada de decisões sobre o currículo.

A passagem a um paradigma de diferenciação curricular, no quadro do *binómio currículo nacional – projectos curriculares contextualizados*, introduz necessariamente uma deslocação dos centros de decisão e novas modalidades de articulação entre diversos grupos e níveis de decisores. Assim, a gestão do currículo requer que se articulem os seguintes níveis de decisão curricular: (i) central, (ii) institucional (escola ou grupo de escolas), (iii) grupal (órgãos intermédios nas escolas e/ou grupos informais de professores) e (iv) individual.

Todos estes decisores gerem o currículo, com âmbitos de incidência diferenciados, mas que têm de se integrar e articular entre si. Contudo, a todos estes níveis é possível identificar campos de decisão que são comuns, embora trabalhados com níveis de operacionalização diversos, de que se destacam (i) as ambições da escola, (ii) as opções e prioridades que se definem para a situação, (iii) as aprendizagens

pretendidas, (iv) os métodos – sua adequação e diversidade, (v) os modos de funcionamento e organização da escola e das aulas e (vi) a avaliação do resultado das opções tomadas em todos os campos anteriores.

Uma possível articulação destes níveis e campos de decisão curricular encontra-se sistematizado por Roldão (1999) no quadro seguinte, em que se equaciona a diversidade de mecanismos de gestão que deveriam ser postos em acção numa perspectiva de flexibilização curricular gerida e assumida, interactivamente, pelas escolas, pelos professores e pela administração:

	NÍVEIS E CAMPOS DE DECISÃO CURRICULAR			
	CENTRAL	INSTITUCIONAL (Escola/s)	GRUPAL (órgão intermédios da/s escola/s)	INDIVIDUAL (Professor)
1. As ambições da escola	Decisão quanto a: Função social e educativa da escola	Decisão quanto a: Ambição distintiva da escola face ao seu contexto e aos alunos que serve	Decisão quanto a: Propostas do que se considera dever constituir a ambição da escola	Decisão quanto a: Propostas do que consideram dever constituir a ambição da escola
2. As opções e prioridades	Decisão quanto a: Opções e prioridades curriculares a nível nacional	Decisão quanto a: Em que aspectos curriculares – <i>core curriculum</i> – investir mais face às características e necessidades da população Que conteúdos de aprendizagem não contidos no <i>core curriculum</i> integrar e porquê	Decisão quanto a: Prioridades nas aprendizagens para cada turma concreta e para cada campo do conhecimento, de acordo com os modos de aprender dos alunos e as suas experiências e necessidades específicas	Decisão quanto a: Prioridades na prática docente: - que tipo de abordagem escolher para os conteúdos de aprendizagem? - como organizar a sequência das actividades - valorizando e sublinhando mais o quê e porquê?
3. As aprendizagens	Decisão quanto a: Competências à saída do sistema educativo; Corpo de aprendizagens requerido para o domínio dessas competências que devem ser adquiridas por todos os alunos	Decisão quanto a: Competências e corpo de aprendizagens que devem ser adquiridas por todos os alunos da escola – sua organização Áreas disciplinares e espaços de integração; outros espaços de aprendizagem Oferta de aprendizagens em campos não cobertos pelo currículo nacional	Decisão quanto a: Estruturação e organização conjunta (por turma) das aprendizagens a conseguir na turma Aspectos a trabalhar em conjunto, áreas a aprofundar, processos a acentuar em todas as disciplinas e outras áreas curriculares Materiais de apoio curricular a utilizar e a produzir Actividades de aprendizagem a realizar por conjuntos de professores Programação e organização de espaços e tempos	Decisão quanto a: Modo de organizar a aprendizagem – no tempo e campos a cargo de cada professor ou nos espaços e tempos conjuntos em que participa. Materiais de apoio curricular a utilizar e a produzir – manuais e outros.

	NÍVEIS E CAMPOS DE DECISÃO CURRICULAR			
	CENTRAL	INSTITUCIONAL (Escola/s)	GRUPAL (órgão intermédios da/s escola/s)	INDIVIDUAL (Professor)
4. Os métodos	Decisão quanto a: Filosofia e metodologias de ensino que se valorizam face às competências socialmente necessárias	Decisão quanto a: Filosofia e metodologia de ensino que a escola privilegia em função dos valores que assume como sua proposta educativa	Decisão quanto a: Métodos de trabalho a adoptar com cada turma: - critérios de adequação aos alunos em presença; - acerto de metodologias transversais aos vários campos de aprendizagem.	Decisão quanto a: Operacionalização/concretização de métodos de trabalho a adoptar com cada turma – critérios de adequação/diferenciação face aos alunos em presença.
5. Os modelos de funcionamento e organização da escola e das aulas	Decisão quanto a: Princípios orientadores das opções organizativas das aprendizagens	Decisão quanto a: Opções organizativas da escola, em termos de enquadramento das actividades de aprendizagem. Princípios enquadradores das opções organizativas do trabalho dos professores das turmas.	Decisão quanto a: Opções organizativas do trabalho em cada turma – modos de articular com o funcionamento global.	Decisão quanto a: Opções organizativas para o trabalho de cada turma ou grupo de alunos. Programação de actividades, sua sequência, previsão de simultaneidade e complementaridade de tarefas para vários grupos de alunos. Planificação do uso da exposição e síntese do professor – sua exploração didáctica.
6. A avaliação dos resultados das opções tomadas	Decisão quanto a: Avaliação das aprendizagens do <i>core curriculum</i> conseguidas a nível nacional através de instrumentos externos adequados Reformulação do <i>core curriculum</i> quando se revele inadequado, ou insuficiente, ou rígido, face às necessidades de formação dos cidadãos	Decisão quanto a: Avaliação das aprendizagens propostas no projecto curricular da escola (interna e externa) Construção de instrumentos de avaliação adequados Avaliação do trabalho curricular desenvolvido nas turmas, nos órgãos intermédios e nos órgãos de gestão.	Decisão quanto a: Avaliação do processo de trabalho colaborativo dos professores de cada turma e dos órgãos de gestão intermédia. Avaliação da melhoria de aprendizagem conseguida face às estratégias de trabalho utilizadas. Eventual reformulação após análise dos resultados.	Decisão quanto a: Avaliação da melhoria de aprendizagem conseguida face às estratégias de trabalho utilizadas. Eventual reformulação após análise dos resultados. Instrumentos de avaliação a utilizar face às competências visadas.

Quadro 1: Sistematização adaptada de Roldão (1999)

Trata-se, assim, de repensar toda uma estrutura de funcionamento curricular, a todos os níveis de decisão do sistema, que possa ser mais adequada ao desempenho satisfatório da escola enquanto instituição curricular face às necessidades e condições sociais com que interage.

Mudanças desta natureza não decorrem de regulamentação legislativa, embora precisem de quadros legais que as viabilizem, e desenvolvem-se na medida em que correspondem a pressões sociais de afirmação crescente. Processam-se, todavia, com muita lentidão e comportam inúmeras áreas de dificuldade e até contradição que são visíveis no lançamento de algumas medidas como, por exemplo, a gestão flexível do currículo (Correia, 1999).

A mudança do *locus* das decisões curriculares, que decorre de uma ruptura com a gestão centralizada que tem caracterizado o sistema português, constitui-se numa mudança de paradigma do currículo e das práticas curriculares das escolas e da administração, com inevitáveis implicações em todas as vertentes de um processo que é, por natureza, sistémico.

A nível da escola como instituição educativa e curricular, a construção efectiva da sua autonomia requer um conjunto de transformações que Barroso (1999a: 140-141) agrupa em quatro categorias: *transformação política*, tornando-se a escola na unidade de gestão do sistema; *transformação cultural*, que requer entre outras dimensões, a passagem da lógica da “autonomia individual” para lógicas de “autonomia colectiva”; *transformação dos modos de gestão*, pela instituição de mecanismos de participação, regulação e liderança; e, por último, *transformação da organização e das práticas pedagógicas*, que o autor sintetiza em termos que consubstanciam o essencial da ruptura de paradigma curricular:

“A autonomia significa substituir o princípio da homogeneidade, que estruturou desde o início a organização pedagógica da escola pública (ensinar a todos como se fossem um só), pelo princípio da diversidade, o que permite transformar a heterogeneidade dos alunos de problema em recurso. É a adopção deste princípio que permite ainda: passar de uma lógica de uniformização (dar o mesmo ensino a todos, ao mesmo tempo) para uma lógica de individualização; passar de uma lógica disciplinar para uma lógica transdisciplinar; passar da rotina da lição para a inquietude do projecto” (Barroso, 1999a: 141).

A abordagem que efectuámos na revisão da literatura para a investigação que nos propomos, fundamenta-se nos objectivos de investigação que formulámos e que consistem na identificação das percepções dos professores do 3º ciclo do Ensino Básico sobre o currículo, na verificação dos níveis de intervenção e participação docente nas

diferentes fases do desenvolvimento curricular, de forma a podermos conjecturar acerca da relação dos professores com o currículo, assumindo predominantemente um papel de gestores que terão de “decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais – isto é, *gerindo o currículo*” (Roldão, 1999: 48), ou de executores mais ou menos passivos do que lhes é proposto uniformemente a nível nacional, ou seja, ao que Roldão (1999: 39) chama de “relação de *execução*, com escassa *construção* ou *decisão*, e níveis bastante restritos de *gestão*”.

Para tal, pretendemos verificar quais são as dimensões das componentes curriculares regionais e locais que estarão contempladas nos documentos de gestão curriculares, projectos educativo e curricular de escola, conhecer o modo como é interpretado o currículo por parte dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza do ensino básico, bem como a que nível se processa a sua participação no desenvolvimento curricular.

CAPÍTULO 3: Metodologia

Neste capítulo são indicadas as opções metodológicas que estiveram na base do presente estudo justificando, tendo em conta os objectivos definidos, a razão da escolha de uma abordagem qualitativa, descritiva e analítica (tendo em conta que nos propomos descrever e interpretar fenómenos e contribuir para desenvolver alguns fundamentos teóricos). Igualmente se descreve o percurso da investigação, referindo a população-alvo, os procedimentos e instrumentos para a recolha de dados, as fases do estudo e os procedimentos de análise de dados.

3.1. Natureza da investigação. Procedimentos metodológicos

A dualidade existente entre investigação qualitativa e quantitativa tem como referência fundamental a diferença verificada relativamente à recolha e análise dos dados. Na opinião de Moreira (1994) muitos investigadores têm questionado se a comparação entre pesquisa qualitativa e quantitativa é realmente construtiva, argumentando que a melhor investigação social se serve usualmente de elementos de ambas. No entanto, de todas as distinções metodológicas que têm surgido, o contraste qualitativo/quantitativo tem-se revelado o mais persistente e é, na verdade, o que reflecte de forma mais precisa a divisão habitual da prática da investigação.

Enquanto as abordagens qualitativas se concentram na descrição e análise de elementos específicos de informação, considerados individualmente, para compreender o seu significado e produzir uma visão da situação em que foram gerados, as abordagens quantitativas centram-se nas agregações de múltiplas informações em unidades substantivas, com o objectivo de gerar frequências, medidas, comparações e inferências estatísticas.

Para Stake (2009: 52), “três diferenças principais merecem atenção na ênfase qualitativa e quantitativa: (i) a distinção entre explicação e compreensão como objectivo da investigação, (ii) a distinção entre um papel pessoal e impessoal para o investigador e (iii) a distinção entre o conhecimento descoberto e o conhecimento construído”.

Desta forma, os investigadores quantitativos privilegiam a explicação e o controlo; enquanto os qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-

relações entre tudo o que existe, sendo que esta distinção, na opinião deste autor, não está directamente relacionada com a diferença entre os dados quantitativos e os qualitativos, mas antes com a diferença entre procurar causas *versus* procurar acontecimentos.

Para estreitar a busca da explicação os investigadores quantitativos apreendem o que está a acontecer em termos das variáveis descritivas, representam os acontecimentos com escalas e medidas (por exemplo números). Para estreitar a busca da compreensão, os investigadores qualitativos apreendem o que está a acontecer em episódios chave ou testemunhos e representam os acontecimentos com a sua própria interpretação directa (Stake, 2009: 55).

Apesar de existir uma grande diversidade metodológica, é possível identificar características comuns a toda a investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994). Um dos primeiros elementos característicos é o foco nos contextos naturais como fontes directas de dados, não se concebendo situações experimentais para testar hipóteses previamente formuladas, mas sim uma recolha directa de informação relativa a situações, processos e fenómenos que ocorrem no mundo real.

Este facto relaciona-se com a ideia de que o investigador é o principal instrumento de recolha, organização e análise de dados, nada substituindo o investigador no local, as suas decisões relativamente ao que deve registar, como e em que circunstâncias o deve fazer, as suas interações com os participantes, bem como o seu papel subsequente na revisão, categorização e análise dos dados. Os modelos qualitativos sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise, sendo essencial que a sua capacidade interpretativa nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento.

O segundo aspecto a salientar é a importância dada à descrição e interpretação de situações e processos, em vez da testagem de hipóteses e teorias, não se verificando distanciamento face à teoria. Não se tenta validar uma teoria previamente formulada, operacionalizada através da formulação de hipóteses, mas usa-se a teoria como um pano de fundo conceptual para a análise de dados ou até desenvolver teorias na base dessa análise.

Um terceiro elemento característico da investigação qualitativa é a prioridade dada aos processos mais do que aos resultados, verificando-se que a principal preocupação reside na documentação e na interpretação de mudanças, processos e

interacções entre participantes que ocorrem no contexto natural em observação, tentando perceber os seus significados e sentido das transformações que estão a ter lugar nesse contexto.

A quarta característica relaciona-se com o facto da metodologia qualitativa se basear em estratégias de raciocínio indutivo, partindo da análise dos dados para atingir a formulação de hipóteses e a definição de teorias e não no uso de estratégias dedutivas na análise dos dados.

Por último, a investigação qualitativa tende a sublinhar a importância da percepção do significado que o participante dá aos processos investigados. Como tal, o conceito de recolha de dados inclui não só a descrição de interacções, processos e fenómenos que ocorram no contexto observado, como também a documentação e interpretação de pontos de vista e das interpretações dos próprios actores acerca daquilo que se passa, ou seja, o significado por eles construído.

Os mesmos autores referem, no entanto, que “nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência. Alguns deles são, inclusivamente, totalmente desprovidos de uma ou mais das características” (Bogdan & Biklen, 1994: 47).

A flexibilidade assume-se como uma vantagem desta metodologia, “uma vez que as categorias de análise não são rígidas nem a análise está restrita a uma fase em que os dados já tenham sido recolhidos” (Moreira, 1994: 97), o que não significa que o rigor não seja indispensável, a recolha e comprovações, bem como a análise de dados necessitam ser o mais sistemáticas possível.

Podemos pois sintetizar que uma metodologia qualitativa “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994: 11) tendendo a assumir um forte cunho descritivo e interpretativo que se preocupa mais com o processo do que com o produto, valorizando a compreensão dos fenómenos na sua complexidade.

A metodologia por nós adoptada é de natureza qualitativa, uma vez que nos propomos compreender uma determinada situação - o modo como é interpretado o currículo pelos professores do Ensino Básico, bem como a que nível se processa a sua participação no desenvolvimento curricular - pela voz dos seus actores de acordo com a perspectiva dos participantes e, por isso, o desenho desta investigação assume um carácter fundamentalmente descritivo e interpretativo.

Entre os diversos desenhos que uma investigação qualitativa pode sugerir, um dos mais utilizados e aplicados em contextos escolares e suas problemáticas de estudo é o estudo de caso que tem sido a opção da preferência dos investigadores, tornando-se um recurso metodológico o predominante (Sarmiento, 2000), porque é o adequado para uma análise intensiva e profunda de um ou alguns exemplos de certos fenómenos e, principalmente, porque “apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais” (Sarmiento, 2000: 231).

Também Yin (2005: 19), ao falar do estudo de caso, refere-se a ele como uma estratégia de pesquisa que surge do desejo que o investigador sente de compreender fenómenos complexos permitindo-lhe reter dos acontecimentos da vida real as características holísticas e significativas, visando conhecer o “como” e o “porquê” de uma situação específica procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico, sem nela intervir, mas antes dá-la a conhecer tal como ela surge no seu contexto real, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações, documentos.

No entender de Ponte (1994: 11), “os estudos de caso usam-se para compreender a especificidade de uma dada situação ou fenómeno, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, com vista à sua melhoria”.

Num desenho qualitativo, sustentado num estudo de caso, nada é previsível devido à sua complexidade, daí este recurso metodológico ser imbuído de grande flexibilidade e capacidade de se adaptar, em cada momento e circunstância, em função da troca que se produz na realidade que se está indagando, sujeitando-se portanto, a avanços, recuos e alterações devido às suas características heurísticas e intuitivas.

O estudo de caso é adequado quando se pretende cobrir condições contextuais e não apenas o fenómeno em estudo e quando se pretende considerar fontes de informação múltiplas (Yin, 2005), mostrando-se adequado ao estudo de processos, uma vez que ajuda a compreender os processos e a descobrir características dos contextos que clarifiquem uma determinada questão, otimizando a compreensão do caso e não a sua generalização. A mesma autora refere que a opção pelo estudo de caso qualitativo se justifica quando o investigador está mais interessado em compreender, descobrir e interpretar do que em testar hipóteses.

Deste modo, a verdadeira função de um estudo de caso não é a generalização mas sim a análise das particularidades do caso, pois o investigador preocupa-se mais com o processo do que com os produtos. Num estudo de caso a generalização fica ao cargo do leitor, sendo este a decidir em que medida é que certos aspectos se podem aplicar a outros casos (Stake, 2009). A generalização não é feita em extensão, mas sim para a teoria, pois os resultados do estudo de caso ajudam a fazer surgir novas teorias ou a confirmar ou a infirmar teorias existentes (Yin, 2007).

A propósito do mérito desta metodologia Bell (1997: 24) lembra que “se os estudos de casos forem prosseguidos sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através de publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, então podem ser considerados formas válidas de pesquisa educacional”.

Yin (2007: 21-28) apresenta uma distinção dos estudos de caso relativamente aos seus propósitos classificando-os em essencialmente *exploratórios*, servindo para obter informação preliminar acerca do respectivo objecto de interesse, fundamentalmente descritivos, tendo como objectivo primordial a descrição do caso em estudo e, igualmente, poderão ser *analíticos*, procurando problematizar o seu objecto, construir ou desenvolver nova teoria ou confrontá-la com teoria já existente.

Stake (2009: 19) estabelece a distinção entre três tipos de estudos de caso: *o estudo de caso intrínseco* quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular que contém em si mesmo o interesse da investigação, *o instrumental*, quando um caso é examinado para fornecer introspecção sobre o assunto, para refinar uma teoria, para propor conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si, funcionando como instrumento para compreender outro(s) fenómeno(s) e *o colectivo* quando o caso instrumental se estende a vários casos para possibilitar, pela comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenómeno, população ou condição.

No presente estudo, tendo em conta os objectivos delineados, foram mobilizados, em seis escolas, dois grupos distintos de docentes, (i) docentes das disciplinas de Matemática, Ciências Naturais e Língua Portuguesa no 3º Ciclo do Ensino Básico e (ii) Coordenadores de Departamento onde se incluem os grupos disciplinares referidos e Presidentes dos Conselhos Executivos. Cada um destes grupos constitui um caso, na medida em que são considerados individualmente no que diz respeito à recolha e análise dos dados. No grupo formado pelo subgrupo dos Coordenadores de Departamento e

pelo subgrupo dos Presidentes dos Conselhos Executivos, onde foi utilizado o mesmo instrumento de recolha de dados - a entrevista – contendo o mesmo conjunto de questões, foi possível alargar a diversidade de opiniões sobre o mesmo assunto permitindo a confrontação das respostas obtidas, não apenas entre si, identificando o que de comum e distinto existe nas concepções e opiniões de ambos, mas também com outras conhecidas e documentadas.

Este trabalho assume por isso contornos de estudo de caso colectivo uma vez que, perante o problema delineado procurámos ver como estes grupos de professores (que constituem a multiplicidade do caso) consideram o objecto a estudar - o conceito de currículo - bem como as suas percepções relativamente ao papel que desempenham no desenvolvimento curricular.

Stake (2009: 107) refere que o investigador de estudos de caso desempenha papéis diferentes e tem opção quanto à forma como eles serão desempenhados. Os papéis podem incluir ser professor, defensor, avaliador, observador participante, entre outros. Cada investigador toma decisões contínuas, de forma consciente ou inconsciente, sobre que ênfase dar a cada papel.

Assumimos, neste estudo, o papel de intérprete, uma vez que, mais do que uma descrição, procurámos aprofundar e enriquecer a nossa análise interrogando e questionando as situações, procurando delinear futuras linhas investigativas.

3.2. Caracterização do estudo

Uma investigação de âmbito educacional caracteriza-se por “uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos” (Pacheco, 1995: 9). Neste sentido, a investigação educacional deve-se pautar pela sistematização, rigor científico e adequação ao objecto de estudo (Pacheco, 1995).

Tendo em conta que um estudo de natureza qualitativa permite ao investigador estudar a fundo e com detalhe o fenómeno seleccionado, o nosso estudo enquadra-se num paradigma qualitativo. Também para Pacheco (1995: 39) um estudo é enquadrado num paradigma qualitativo se “o objecto de estudo não é constituído pelo comportamento mas pelas intenções e situações” uma vez que “mais do que a procura de relações entre o processo e o produto, pretende-se o estudo dos significados e a sua influência na interacção didáctica”.

Assim sendo, as opções metodológicas desta investigação passaram por um estudo de caso qualitativo e descritivo de cada um dos professores inquiridos, dado que (i) é uma investigação educacional de natureza empírica que estuda o indivíduo no seu contexto natural e cuja recolha de informação envolve múltiplas fontes como documentos, entrevistas, observações e artefactos (Yin, 2007), e (ii) as questões de investigação não se prendem no “o quê?”, mas pretende-se saber o “como” e o “porquê?” (Merriam (1988) citada por Ponte, 2006; Yin, 2007).

De facto, neste trabalho são exactamente questões desta ordem que interessa analisar, pelo que o estudo de caso pareceu uma metodologia adequada. Porém, vale a pena referir um aspecto que pode constituir uma dificuldade neste estudo, assumindo-se como um dos possíveis conflitos do investigador de estudo de caso. Assumir o duplo papel de investigadora e docente do ensino básico e secundário na disciplina de Ciências da Natureza poderá implicar a adopção de uma postura tendencialmente participante, na medida em que o seu posicionamento face ao objecto de investigação não pode ser considerado neutro.

Considerando o objecto de estudo e os objectivos que foram delineados para nortear este estudo de investigação, torna-se claro que pretendíamos realizar uma pesquisa educacional com o intuito de descrever e interpretar fenómenos e contribuir para desenvolver alguns fundamentos teóricos. Para o efeito, optámos por realizar uma investigação de natureza qualitativa e tendo em conta os vários tipos de estudo de caso definidos por Yin (2007) privilegiámos uma abordagem descritiva e analítica, visto que pretendíamos fazer a descrição de uma situação no seu contexto real sem exercer qualquer tipo de controlo sobre ela.

O estudo que nos propusemos levar a cabo centrou-se na relação do professor com o desenvolvimento curricular procurando identificar o modo como esta se projecta na prática docente. Pretende-se, desta forma, conhecer o modo como é interpretado o currículo por parte dos professores do Ensino Básico bem como a que nível se processa a sua participação no desenvolvimento curricular.

Assim, para o nosso estudo foram definidos os seguintes objectivos:

- Identificar as percepções dos professores do 3º ciclo do Ensino Básico sobre o currículo;
- Verificar os níveis de intervenção/participação docente no Desenvolvimento Curricular;

- Identificar problemas e possíveis soluções para uma participação efectiva dos professores na operacionalização/implementação do currículo.

Com estes objectivos procurámos investigar o que percebem os professores do conceito de currículo, o que percebem os professores da relação do currículo com o desenvolvimento curricular e como percebem o papel que desempenham relativamente a este processo. Procurou-se, deste modo, dar resposta ao problema de investigação, centrado nas concepções de currículo defendidas pelos docentes do 3º ciclo do Ensino Básico das disciplinas de Português, Matemática e Ciências da Natureza e nos níveis de intervenção dos mesmos docentes no desenvolvimento do currículo. Definida desta forma a problemática da investigação e tendo em conta o campo de estudo, este trabalho de investigação teve como grande finalidade verificar o confronto do professor na escola com o currículo (determinado conceito de currículo).

Desta forma, a nossa investigação, em consequência do que tem vindo a ser referido:

(i) centrou-se no modo como é interpretado o currículo por parte dos professores do Ensino Básico bem como no nível a que se processa a sua participação no desenvolvimento curricular;

(ii) usou uma população propositada e seleccionada (professores de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza que, no ano lectivo de 2006/07, leccionavam nas escolas básicas do 3º ciclo seleccionadas para o estudo, Coordenadores dos Departamentos Curriculares onde se inseriam estas disciplinas e, por último, os Presidentes dos Conselhos Executivos das seis escolas seleccionadas para o estudo);

(iii) recorreu a diversas técnicas de recolha de dados (inquérito por questionário e entrevista);

3.3. A População-alvo

A população-alvo do nosso estudo empírico foi formada por dois grupos distintos, o primeiro dos quais correspondeu a todos os docentes que leccionaram as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza do 3º ciclo do Ensino Básico nas escolas seleccionadas e o segundo, aos Coordenadores dos Departamentos Curriculares onde estas disciplinas se integravam e aos Presidentes dos Conselhos Executivos das referidas escolas.

Tendo em conta o estudo da nossa situação específica, entendemos dever mobilizar os contributos das lideranças intermédias e de topo responsáveis pelas estruturas curriculares, ou seja, Coordenadores de Departamento e Presidentes de Conselhos Executivos.

Deste modo, no inquérito por questionário a amostra foi constituída pelos docentes que leccionaram as três disciplinas e para o inquérito por entrevista, a amostra incluiu os Coordenadores dos Departamentos Curriculares e os Presidentes dos Conselhos Executivos.

A razão de termos seleccionado escolas das regiões de Lisboa e Viseu justificou-se com base nos seguintes argumentos:

- o facto de termos estado a exercer a nossa prática docente na região de Lisboa, no ano lectivo em questão, pelo que seria mais fácil e cómodo deslocarmo-nos às escolas seleccionadas;

- o facto de termos residência temporária na região de Viseu;

Por fim, a nossa investigação restringiu-se ao 3º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que a gestão flexível do currículo, definida pelo Dec.-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, teve como âmbito de aplicabilidade o ensino básico, preconizando-se a construção de “processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente” (Dec.-Lei 6/2001, preâmbulo), assumindo as escolas “uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas” (idem).

Uma vez que, neste quadro legal, se estabelece que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos, encontrámos no 3º ciclo do ensino básico um terreno favorável de investigação para o estudo que nos propusemos levar a cabo, tendo em conta que este se centrou na relação do professor com o desenvolvimento curricular, no modo como é interpretado o currículo por parte dos professores bem como a que nível se processa a sua participação no desenvolvimento curricular.

Por outro, é também no 3º ciclo do ensino básico que poderemos encontrar uma maior diversidade de formações pedagógicas dos docentes, facto este que nos permitiu efectuar algumas correlações com este factor.

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de dados

Identificadas a área de investigação, a metodologia adoptada e a população-alvo, foi necessário seleccionar os instrumentos a utilizar na recolha de dados. Como Pardal *et al.* (1995: 16) afirmam, deverá ser um instrumento “intencionalmente ajustado ao objecto de estudo e concebido como meio de direccionar a investigação para o seu objectivo, possibilitando a progressão do conhecimento acerca desse mesmo objecto”.

Parece consensual que deve ser o caso e o seu contexto, bem como as questões de investigação, a indicar ao investigador as melhores técnicas e materiais a utilizar bem como a informação a recolher. Cada método favorece determinada recolha de informação e determinada técnica de análise. Ao longo do estudo, o investigador deve assegurar-se que os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados de forma a obter informação suficiente e pertinente. Para isso, o investigador deve recolher e organizar dados de múltiplas fontes e de forma sistemática. A possibilidade de utilizar várias fontes de evidência é um ponto forte importante dos estudos de caso (Yin, 2005).

A vantagem mais importante para a utilização de fontes múltiplas de evidência é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados (Yin, 2007). Assim, “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (Yin, 2007: 126), ou seja, a triangulação permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação, clarificando significados, podendo-se tornar úteis na revisão da interpretação do investigador.

Também Stake (2009: 126) faz referência à triangulação de dados (verificar se o fenómeno ou o caso se mantém inalterado noutros momentos, noutros espaços ou à medida que as pessoas interagem de forma diferente), triangulação do investigador (outros investigadores observam a mesma cena ou fenómeno), triangulação da teoria

(escolher pontos de vista teóricos alternativos) e o mais reconhecido, triangulação metodológica (abordagem de diferentes métodos num único trabalho).

Neste estudo estas triangulações não foram possíveis de efectuar, nomeadamente a metodológica, uma vez que para cada grupo constitutivo da população foi utilizado apenas um método de recolha de dados, ou seja, questionários aos docentes de Matemática, Ciências Naturais e Língua Portuguesa e entrevista aos Coordenadores de Departamento e Presidentes dos Conselhos Executivos.

Foi, no entanto, possível a confrontação de dados obtidos entre os Coordenadores de Departamento e os Presidentes dos Conselhos Executivos, uma vez que a entrevista realizada incidiu sobre as mesmas questões.

Desta forma, optámos por proceder à recolha de dados através de métodos de observação indirecta, como o questionário, um instrumento de recolha de dados de índole quantitativa, e a entrevista, um instrumento de recolha de dados do tipo qualitativo, pois este tipo de observação permite-nos inferir algumas conclusões acerca das representações da nossa amostra.

Segundo Ghiglione & Matalon (1995, 123-124), no acto da inquirição pode-se diferenciar os inquéritos segundo duas variáveis, o grau de directividade das perguntas e a presença ou ausência do investigador no acto da inquirição. Do cruzamento das duas variáveis surgem os inquéritos realizados por questionário e entrevista, podendo ter graus de estruturação diferente. Segundo os mesmos autores (Idem, 1995: 69) “ é habitual reservar o termo entrevista para as técnicas menos directivas e designar por questionário as formas de inquirir em que as questões são formuladas antecipadamente. Porém, na prática, não há consenso sobre os limites de cada um destes termos”.

3.4.1. O inquérito por questionário

Na opinião de autores como Pardal e Correia (1995: 51), o questionário é “a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica”.

O inquérito por questionário constitui uma técnica de recolha de dados que consiste em colocar uma série de questões a um conjunto de inquiridos, em geral representativos de uma população, e tem por objectivo o conhecimento de opiniões, interesses ou expectativas. A natureza quantitativa do inquérito por questionário bem

como a sua capacidade de objectivar informação conferem-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica no quadro de uma sociedade e de uma ciência dominadas pela lógica formal e burocrático-racional, mais apropriada à captação dos aspectos contabilizáveis dos fenómenos”.

Segundo Pinto (1990: 57), o questionário é usado para se obter informações sobre um dado assunto, que uma vez analisado poderá permitir a determinação de relações entre diversas variáveis. Ainda segundo o mesmo autor, as informações recolhidas, além de possibilitarem uma melhor previsão do futuro, permitem ainda compreender melhor as causas de ocorrência de um determinado fenómeno no passado. É um método que, segundo Quivy e Campenhoudt (1998: 186) “ se presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática”. Por um lado, a sistematização, maior simplicidade de análise, maior rapidez na recolha e análise de dados (Carmo & Ferreira, 1998: 147), havendo ainda a possibilidade de incluir todos os modelos de resposta, o que confere ao investigador uma grande flexibilidade quanto à natureza da informação que pode obter.

Pardal e Correia (1995) referem ainda outras vantagens deste instrumento, como, por exemplo:

- a possibilidade de ser administrado a uma amostra lata do universo;
- a garantia do anonimato (note-se que esta é uma condição necessária para a autenticidade das respostas);
- a facilidade do seu preenchimento, feito de acordo com a disponibilidade do inquirido;
- a não influência do investigador no momento de recolha de dados;
- o facto de poder ser construído com fins específicos e o seu baixo custo.

À semelhança de outras técnicas o inquérito por questionário apresenta vantagens e desvantagens. No quadro das vantagens pode-se considerar não só a possibilidade de recolher e trabalhar uma grande variedade de dados, procedendo a várias análises de correlação, mas também a possibilidade de interrogar um grande número de pessoas com uma elevada economia de tempo e com a garantia de anonimato.

Por outro lado, algumas limitações advêm da utilização desta técnica, nomeadamente a probabilidade de uma elevada percentagem da população não responder ou fazer um preenchimento incompleto dos questionários ou ainda, como referem Quivy e Campenhoudt (1998: 191), poder emergir “o carácter frágil da

credibilidade do dispositivo”. Nesse sentido alertam que “para que o método seja digno de confiança devem ser preenchidas várias condições: rigor na escolha da amostra, formação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento de administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores”.

3.4.1.1. A estrutura do questionário.

Este estudo centrou-se na análise das respostas a um questionário dividido em quatro dimensões compreendendo, cada uma delas, vários itens. Na primeira página, encontra-se um pequeno texto introdutório, que tem por finalidade apresentar o instrumento de investigação, os objectivos do estudo e informações de cariz prático relativas ao preenchimento e à confidencialidade das respostas dadas (fazemos a legitimação do questionário). Inclui ainda um agradecimento devido a todos os docentes que colaboram connosco.

A primeira dimensão diz respeito à caracterização pessoal e profissional do inquirido parecendo-nos particularmente relevantes as informações relativas ao tipo de estágio profissional obtido e à eventual formação na área científica do currículo.

A segunda dimensão diz respeito à posição dos inquiridos face a uma determinada concepção de currículo.

Relativamente às modalidades das perguntas formuladas, não nos cingimos a um único tipo. Assim, optámos por utilizar perguntas abertas, fechadas e de escolha avaliativa procurando captar os diversos graus de intensidade face a um determinado assunto. Parece-nos evidente que às primeiras subjaz um trabalho minucioso e delicado, mas entendemos serem uma mais-valia, pois os inquiridos expressam-se através das suas palavras, indicando o nível de informação de que dispõem sobre o tema, como é o caso da questão 1 da segunda dimensão. Concordamos com Bell (1997: 181), quando afirma que “um estudo das respostas às questões abertas fornecerá muitas vezes indicadores úteis para identificar os assuntos que valha a pena aprofundar em entrevistas” enquanto que as questões fechadas limitam a resposta do inquirido às opções apresentadas, ficando também o investigador cingido apenas a essa informação.

Com as terceira e quarta dimensões pretendemos conhecer a participação dos inquiridos na construção dos Projectos Educativo e Curricular assim como o nível dessa participação e da tomada de decisão face aos diversos órgãos de gestão intermédia das escolas básicas dos segundo e terceiro ciclos.

3.4.1.2. A testagem do questionário.

Pretendemos testar este instrumento de recolha de dados por nós utilizado, no que diz respeito aos aspectos clareza de linguagem, acessibilidade dos conteúdos e formulação das questões, visando o seu aperfeiçoamento.

O questionário foi, então, testado numa escola localizada a poucos quilómetros da nossa área de residência uma vez que a proximidade geográfica facilitaria as deslocações e, por outro lado, o facto de conhecermos alguns dos docentes que aí leccionavam facilitaria a colaboração para este trabalho de investigação.

Seleccionaram-se dez professores dessa escola, todos docentes do 3º ciclo do ensino básico. A cada um foi facultado um exemplar do questionário, solicitando para cada questão e se assim o entendessem, a indicação dos aspectos que, na sua opinião deveriam ser melhorados, justificando a sua escolha e referindo alguma(s) sugestão(ões).

No que diz respeito às conclusões desta aplicação experimental, não houve sugestões por parte do grupo de docentes que participou nesta testagem no que diz respeito aos aspectos sobre os quais foi solicitada a sua opinião. Apenas um dos docentes, na questão 2, que consistia na atribuição de 100 pontos pelo conjunto de elementos apresentados sobre o conceito de currículo, sugeriu acrescentar mais um *item*, actividades extracurriculares. Esta sugestão pareceu-nos pertinente, tendo sido introduzida na versão final do questionário, embora não estivesse directamente relacionada com os aspectos testados, designadamente a clareza da linguagem e a acessibilidade.

3.4.1.3. A aplicação do questionário.

Como já foi referido anteriormente, para a viabilização desta investigação o estudo foi delimitado aos docentes do 3º ciclo do ensino básico que leccionam as

disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Naturais no ano lectivo de 2007/2008, uma vez que reconhecemos a impossibilidade de abranger os docentes de todos os ciclos do Ensino Básico bem como de todas as disciplinas e áreas disciplinares. Para tal, foram seleccionadas três escolas da região de Lisboa e três escolas do distrito de Viseu, abrangendo um total aproximado de sessenta inquiridos.

De uma forma genérica procedemos à caracterização sumária das escolas seleccionadas para o nosso estudo de investigação e, de modo a garantirmos a confidencialidade dos dados e o anonimato das instituições escolares envolvidas, as três escolas do distrito de Lisboa serão identificadas pelas siglas L1, L2 e L3 e as três escolas do distrito de Viseu pelas siglas V1, V2 e V3.

A escola L1 é um agrupamento de escolas constituído por dois jardins-de-infância, quatro escolas do 1º ciclo e a escola sede, sendo esta de tipologia EB2,3, isto é, uma escola do ensino básico que compreende os 2º e 3º ciclos. Encontra-se situada na confluência de três freguesias que têm vindo a sofrer um grande crescimento urbano e, em consequência, uma forte pressão demográfica. As urbanizações mais recentes têm atraído sobretudo elementos da classe média-alta, os quais vêm juntar-se a uma população mais antiga, heterogénea, com alguns grupos que apresentam problemas de carácter sócio-económico. A heterogeneidade acima referida reflecte-se na população escolar, proveniente de diferentes grupos sócio-económicos e culturais. É de referir a presença de um número relativamente elevado de alunos filhos de imigrantes de diversas origens, desde os PALOP e Brasil aos países do leste europeu.

A escola identificada por L2 constituiu-se em agrupamento vertical no ano lectivo de 2003/2004 e dele fazem parte a escola sede, de tipologia EB 2/3, cinco escolas do 1º ciclo e quatro jardins-de-infância. A população escolar do agrupamento é constituída, no presente ano lectivo, por um total de mil cento e setenta e três alunos, do pré-escolar ao 3º ciclo. O meio em que a escola se insere revela grandes assimetrias com casas degradadas, bairros sociais de alojamento e habitações de luxo, sendo fácil encontrar na área envolvente várias ilhas de desfavorecimento social. A comunidade educativa escolar é formada por um corpo docente estável, constituído por cento e vinte e quatro elementos dos quais vinte e quatro pertencem ao 3º ciclo.

A escola L3 situa-se na sede de um concelho pertencente à área metropolitana de Lisboa, constituído por onze freguesias. A população escolar reflecte a heterogeneidade da localidade, verificando-se que os alunos são provenientes de diferentes estratos

sócio-económicos. Os serviços escolares e de apoio educativo são assegurados por cento e quarenta e três docentes, oito funcionários dos serviços de administração escolar, uma psicóloga, duas técnicas do Núcleo de Apoio Educativo e trinta e um auxiliares de acção educativa. No 3º ciclo leccionam setenta e oito docentes, sendo sete do grupo disciplinar de Biologia e Ciências Naturais, doze do grupo disciplinar de Matemática e nove do grupo disciplinar de Língua Portuguesa.

A escola V1 é um agrupamento de escolas situada na sede de um concelho do distrito de Viseu que se caracteriza por ser uma região de planalto da zona interior centro constituída por dezoito freguesias. O agrupamento de escolas é constituído por treze jardins-de-infância e treze escolas do 1º ciclo. Em termos de situação profissional regista-se que 91% dos docentes tem qualificação profissional, num total de cento e quarenta e quatro professores dos quais quarenta e cinco pertencentes ao 3º ciclo. O número total de alunos inscritos no ano lectivo de 2007/2008 é de mil trezentos e noventa.

A escola V2 é um agrupamento de escolas situado numa Vila, sede de um concelho constituído por vinte e duas freguesias, pertencente ao distrito de Viseu, distando deste cerca de trinta e cinco quilómetros. Até meados do século XX a agricultura e criação de animais adquiriram particular importância. No entanto, devido a factores como o fluxo migratório e a queda da natalidade que provocaram a diminuição da população do concelho e o seu envelhecimento, esta feição rural do concelho tem vindo a perder-se, notando-se alguma industrialização bem como um crescente desenvolvimento das actividades do sector terciário, embora insuficiente, dado o número elevado de jovens que abandona o concelho. O corpo docente da Escola V2 apresenta situações bastante distintas: (i) ao nível do 2.º ciclo, o quadro docente apresenta bastante estabilidade em que a grande maioria são professores que pertencem ao quadro de nomeação definitiva da escola e têm-se mantido em exercício de funções na mesma; (ii) ao nível do 3.º ciclo, apesar de já existir um quadro de professores minimamente estável, fruto do novo modelo de concurso, após o período de colocação anual de professores este quadro é profundamente alterado, pelo que a quase totalidade dos docentes deste nível de ensino são substitutos, dando lugar a outros no início de cada ano lectivo. Estes professores têm, frequentemente, poucos anos de serviço e encontram-se muito distantes das suas terras de origem, sentindo-se, muitas vezes, descontextualizados.

Numa vila situada a cerca de 7 Kms da sede de um concelho do distrito de Viseu está localizada a escola sede do agrupamento de escolas que identificamos por V3, acolhendo alunos de oito freguesias. Esta escola encontrando-se numa região marcadamente granítica, em que a ruralidade é, sem dúvida, uma realidade predominante. Os alunos, 714 no ano lectivo de 2007/2008, são, na sua maioria, oriundos de famílias com fracos recursos económicos, o que leva a que os níveis de ambição e aspiração social dos mesmos sejam bastante baixos, ficam muitos deles pela escolaridade obrigatória. Na sede do agrupamento funcionam os 2º e 3º ciclos com um total de quarenta docentes, a grande maioria do quadro da escola ou de zona pedagógica, sendo vinte e três deles pertencentes ao 3º ciclo.

3.4.2. O inquérito por entrevista.

No sentido de completar e aprofundar os dados obtidos a partir do questionário, recorre-se frequentemente à técnica da entrevista, visto ser uma técnica de recolha de dados de larga utilização social (Pardal e Correia, 1995: 64), constituindo-se como um instrumento que pode enriquecer as informações recolhidas pelo questionário.

A entrevista é um dos instrumentos mais utilizados para a recolha de informação em estudos de natureza qualitativa (Pacheco, 1995; Yin, 2005) consistindo o seu principal objectivo a melhor compreensão do pensamento dos entrevistados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 134) a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”

Carmo e Ferreira (1998: 128) referem que uma das situações em que se deve recorrer à entrevista será no caso “em que o investigador tem questões relevantes, cuja resposta não encontra na documentação disponível ou, tendo-a encontrado, não lhe parece fiável, sendo necessário comprová-la”. Assim, a entrevista no nosso estudo e as questões que dela fazem parte, surgem de uma primeira análise do questionário já em tratamento de dados, daí que tenha surja com o intuito de permitir ao investigador retirar informação e elementos de reflexão muito ricos e matizados (Quivy e Campenhoudt, 1998: 192).

Ghiglione e Matalon (2005) referem, a propósito do nível de estruturação das entrevistas, que num extremo desta dimensão se encontra a entrevista não-directiva, no decurso da qual é proposto um tema que a pessoa desenvolve livremente, cabendo ao entrevistador estimular essa narrativa sem acrescentar qualquer informação ou nova orientação. No outro extremo encontra-se o questionário fechado, composto por questões já formuladas, que se sucedem de acordo com determinada ordem, definida previamente, e por um conjunto de respostas, também fixadas anteriormente, que se situam entre dois extremos e correspondem a um certo número de procedimentos intermédios.

O grau de estruturação permite, assim, distinguir diferentes formatos da entrevista. A entrevista estruturada é composta por questões fechadas exigindo um conjunto de respostas curtas, podendo o entrevistador, no entanto, interagir com o entrevistado no sentido de clarificar as respostas imprecisas. A entrevista semi-estruturada abarca um conjunto de questões estruturadas (guião) podendo depois, com base nas respostas do respondente, colocar questões diferentes das que tinham sido pensadas inicialmente, para um exame mais profundo da situação em estudo. A entrevista não estruturada não envolve qualquer guião de entrevista detalhado onde o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre um determinado tema que lhe é proposto (Bogdan e Biklen, 1999).

A entrevista etnográfica caracteriza-se por ser pouco ou nada estruturada e por ser feita em profundidade. Usualmente, o investigador tem um guião com um conjunto de questões e de tópicos a colocar ao entrevistado, mas que não definem o decurso da entrevista, servindo apenas para a orientar.

Ghiglione e Matalon (1998) distinguem três tipos de entrevistas, que em tudo se assemelham à categorização anterior, exibindo, cada uma delas, características próprias. Na entrevista não-directiva o entrevistador apresenta a questão central da entrevista, cujas características principais são o seu carácter alargado e ambíguo, permitindo ao indivíduo interpretá-lo a partir do seu próprio quadro de referência. Na *entrevista* semi-directiva, também designada por semi-dirigida (Quivy e Campenhoudt, 1998), existe um delineamento da entrevista verificando-se, contudo, liberdade na ordem pela qual os temas são abordados. Portanto, é uma entrevista semi-directiva no sentido em que não é inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas guia, relativamente

abertas, a propósito das quais é imperativo receber informação por parte do entrevistado. Neste caso, o entrevistado é convidado a responder exhaustivamente, de acordo com o seu quadro de referência e por palavras suas. Sempre que não aborde de forma espontânea um dos sub-temas que o entrevistador pretende, este colocará uma nova questão para que o entrevistado possa produzir um discurso sobre essa parte do quadro de referência do investigador. Logo, o papel do investigador é o de reencaminhar a entrevista para os objectivos previamente delineados sempre que o entrevistado deles se afaste, colocando perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado. Este tipo de entrevista é, por isso, adequado quando se deseja aprofundar um determinado domínio ou verificar qual a evolução de um domínio já conhecido. Na entrevista directiva ou estandardizada, existem questões fechadas, não ambíguas, colocadas numa ordem invariável à totalidade dos inquiridos. Terão de ser definidos não só o quadro de referência (estrutura do campo e categorias estruturantes) e a linguagem mais apropriada à análise do problema, como também a ordem de progressão considerada mais adequada. Este tipo de entrevistas pressupõe que o investigador tenha algum conhecimento da população a inquirir, pelo menos ao nível da produção linguística e da sua estrutura conceptual.

Em todo o caso, o investigador deve ter em conta aspectos tais como a utilização de uma linguagem compreensível, a preocupação em que o tema constitua um estímulo para que os entrevistados se sintam motivados a responder e que a informação recolhida seja o mais alargada possível.

A propósito das vantagens deste método, Bell (1997: 118) refere que a entrevista possibilita aceder a “informações que uma resposta escrita nunca revelaria [, pois] uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada. Ainda segundo este autor a adaptabilidade é uma das principais vantagens das entrevistas, na medida em que permitem que um “entrevistador habilidoso” consiga “explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos” (idem, *ibidem*), constituindo esta uma situação que o questionário poderá não permitir, ou seja, a forma como certas respostas são dadas poderão fornecer informações que uma resposta escrita não revelaria.

Autores como Quivy e Campenhoudt (1998: 195) apresentam outras vantagens do recurso a esta técnica, tais como “o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os

testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência”.

Reconhecem-se diversas vantagens na utilização desta técnica de investigação, salientando como principais vantagens (i) a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa, contextualizada e através das palavras dos actores e das suas perspectivas, (ii) a possibilidade dos investigadores esclarecerem alguns aspectos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou o questionário não permitem e (iii) a função geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a selecção de outros instrumentos.

No entanto, a entrevista apresenta também algumas desvantagens. O tempo e a disponibilidade que consome aos que nela intervêm são, talvez, dois dos aspectos mais constrangedores. Além disso, é uma técnica bastante subjectiva, correndo-se o risco de poder ser parcial, muitas vezes de forma inconsciente. A análise das respostas pode levantar alguns problemas, pelo que a formulação das questões deve ser feita de forma tão clara, concisa e exigente como nos inquéritos por questionário.

A propósito de algumas desvantagens da utilização desta técnica, Quivy e Campenhoudt (1998: 195) acrescentam ainda que “a própria flexibilidade do método pode intimidar aqueles que não consigam trabalhar com serenidade sem directivas técnicas precisas”, um aspecto que pode ser seriamente constrangedor para o investigador conduzir a realização de uma entrevista. Por outro lado, os mesmos autores alertam para o perigo de se poder incorrer numa situação oposta, isto é, pensarem que a “relativa flexibilidade os autoriza a conversar de qualquer maneira com os seus interlocutores” (idem, ibidem).

Em suma, a flexibilidade que caracteriza o inquérito por entrevista pode levar-nos a acreditar tanto na existência de uma total espontaneidade do entrevistado, como na completa neutralidade por parte do investigador, o que pode contribuir para desvirtuar todo o processo de recolha de dados. Por isso, a análise das entrevistas deverá considerar o contexto de onde dependem os seus intervenientes, aliás, um dos pressupostos mais importantes do paradigma qualitativo.

De entre as várias possibilidades de entrevistas (não estruturadas, semi-estruturadas e estruturadas), optámos pela concepção de entrevistas semi-estruturadas individuais. No nosso estudo, a entrevista semi-estruturada foi pensada para recolher

dados sobre a concepção dos docentes sobre o currículo, os níveis de intervenção e participação dos docentes no desenvolvimento curricular e os possíveis constrangimentos verificados a esse nível. A entrevista semi-estruturada pareceu-nos a melhor opção, quando comparada com as entrevistas estruturadas e não estruturadas, na medida em que não segue uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, deixando maior flexibilidade para colocar essas perguntas no momento mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado evitando-se, desta forma, desvios em relação aos aspectos ou tópicos sobre os quais se quer obter informação.

Não sendo um tipo de entrevista totalmente aberta não é também constituída por um grande número de perguntas directas, o que facilita a adaptabilidade e a flexibilidade que referimos atrás, propiciando assim a abertura por parte dos entrevistados.

Em qualquer dos casos, o papel do investigador é fundamental, uma vez que deve esforçar-se por reencaminhar a entrevista para os objectivos que definiu à priori sempre que a pessoa entrevistada se afastar deles, colocando questões a que o entrevistado não chega por si próprio, na altura mais apropriada e de forma tão desejável quanto possível (Quivy e Campenhoudt, 1998: 194).

A preparação das entrevistas segue procedimentos idênticos aos da preparação dos questionários, isto é, “os tópicos têm que ser seleccionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e preparado e testado um plano” (Bell, 1997: 119). Já na condução das entrevistas há aspectos distintos, o que nos obriga a considerar alguns procedimentos e algumas regras, nomeadamente no que respeita à preparação do investigador, à linguagem utilizada e ao registo das respostas obtidas.

Para o nosso estudo recorreremos à técnica da entrevista a fim podermos completar e aprofundar os dados obtidos a partir do inquérito por questionário, procurando obter uma melhor compreensão do objecto de estudo. Como já foi anteriormente referido, dos diferentes tipos de entrevistas (não estruturadas, semi-estruturadas e estruturadas), optámos pela concepção de entrevistas semi-estruturadas individuais, cuja construção foi pensada para recolher dados sobre a concepção dos docentes sobre o currículo, os níveis de intervenção e participação dos docentes no desenvolvimento curricular e a identificação de eventuais obstáculos e dificuldades verificadas a esse nível.

Entendemos que estas entrevistas deveriam ser dirigidas aos titulares das estruturas de gestão curricular, Conselhos Executivos e Departamentos Curriculares, órgãos estes responsáveis pelo desenvolvimento, junto dos docentes, de processos de

reflexão e debate sobre as questões de política curricular e por operacionalizarem as suas acções de intervenção e participação relativamente ao desenvolvimento curricular. Por outro lado, a inclusão destes dois tipos de responsáveis permitiu-nos confrontar as suas concepções, opiniões e posições, bem como os papéis assumidos, por cada um, em todo o processo de desenvolvimento curricular.

3.4.2.1. A estrutura das entrevistas

Na nossa investigação, a entrevista semi-estruturada foi pensada para recolher dados sobre a concepção dos responsáveis das estruturas de gestão curricular sobre o currículo, os níveis de intervenção e participação no desenvolvimento curricular e os possíveis constrangimentos verificados a esse nível. Foi nossa intenção recolher elementos que nos permitissem aprofundar algumas respostas obtidas através do questionário.

As entrevistas dirigem-se, em cada uma das escolas que integram o estudo, ao Presidente do Conselho Executivo e aos docentes que, no ano 2006/2007 exerceram o cargo de Coordenador de Departamento dos grupos disciplinares de Língua portuguesa, Matemática e Ciências Naturais. Organizam-se em duas partes, pretendendo-se com a primeira recolher informação relativa às características pessoais e profissionais dos entrevistados incluindo-se na segunda parte três dimensões em estudo que se identificam com (i) o currículo, procurando-se obter informação acerca da percepção do entrevistado sobre o seu conceito, (ii) a participação dos professores na concepção, gestão e avaliação do Projecto Educativo da Escola – PEE – e Projecto Curricular de Escola – PCE e (iii) os constrangimentos e possíveis soluções para uma participação efectiva dos professores no processo de desenvolvimento curricular na escola. Partindo destas três dimensões foram identificadas as categorias para a análise do conteúdo das respostas.

3.4.2.2. A testagem das entrevistas

Antes da recolha de dados com recurso à entrevista, pretendemos, também aqui, efectuar uma testagem essencialmente no que diz respeito à clareza da linguagem nas

questões formuladas visando, se necessário, a modificação da redacção das mesmas ou do formato do guião elaborado.

Tendo em conta o grupo de docentes a que seriam dirigidas as entrevistas, Presidentes dos Conselhos Executivos e Coordenadores de alguns Departamentos Curriculares, pareceu-nos adequado realizar este teste a dois docentes, cada um em exercício de funções num destes órgãos.

Para facilitar este trabalho, mais uma vez seleccionámos uma escola próxima da nossa área de residência (a mesma onde testámos os questionários) e, solicitámos ao então Presidente do Conselho Executivo a sua colaboração.

Após uma breve apresentação do nosso estudo, facultámos o guião da entrevista solicitando a sua opinião. O entrevistado considerou que as questões colocadas eram simples e directas permitindo a compreensão clara do que ia sendo perguntado.

Agradecemos a colaboração e solicitámos, com o mesmo objectivo, a indicação da de um Coordenador de Departamento disponível na escola.

Procedemos da mesma forma no que diz respeito a este segundo entrevistado e o *feedback* foi semelhante, o que levou a que não fosse feita qualquer alteração no formato do guião ou na redacção das questões.

3.4.2.3. A aplicação das entrevistas

A aplicação deste instrumento de recolha de dados decorreu no ano lectivo de 2007/2008 encontrando-nos, nesse ano lectivo, a leccionar numa escola do Distrito de Viseu. Este facto, por um lado, facilitou a realização das entrevistas nas escolas seleccionadas desse Distrito (escolas V1, V2 e V3), por outro, condicionou bastante as que tiveram lugar na área de Lisboa (escolas L1, L2 e L3).

Tendo em conta a nossa disponibilidade e a de todos os Coordenadores e Presidentes dos Conselhos Executivos entrevistados, dezoito no total, esta tarefa acabou por se revelar bastante morosa, exigindo várias deslocações às instituições de ensino.

Em todas as escolas foi sempre feito um contacto prévio, solicitando autorização para a realização das entrevistas e colaboração no estudo, procedendo-se à marcação das entrevistas. Estas foram sempre precedidas de uma breve apresentação do nosso estudo justificando a recolha de informação, seguindo-se o pedido, a que todos anuíram, para a utilização de um gravador.

No final, após o agradecimento da colaboração prestada, informámos os entrevistados da possibilidade de terem acesso à transcrição da entrevista e, em caso de interesse, solicitámos o contacto. Apenas um Coordenador de Departamento da escola L1 facultou o seu endereço electrónico, pelo que a transcrição da sua entrevista foi por nós enviada por correio electrónico, embora não tenha sido alvo de qualquer alteração por parte do entrevistado

CAPÍTULO 4: Discussão e análise dos resultados

Para a discussão e análise dos dados obtidos abordámos, num primeiro ponto (3.5.1.), as respostas obtidas através dos inquéritos por entrevista, efectuados aos Presidentes dos Conselhos Executivos e aos doze Coordenadores de Departamento Curricular das seis escolas da amostra e, num segundo ponto (3.5.2.), as respostas obtidas no inquérito por questionário efectuado aos docentes dos departamentos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais das referidas escolas.

Para cada uma das questões de cada um dos instrumentos de recolha de dados, efectuámos a correspondente análise das respostas e interpretação dos resultados.

4.1. Inquéritos por entrevista.

Caracterização pessoal e profissional dos entrevistados.

As entrevistas foram efectuadas, nas escolas seleccionadas, aos Presidentes dos Conselhos Executivos e aos doze Coordenadores de Departamento Curricular, sendo dois do Departamento de Ciências Naturais, três do Departamento de Matemática, dois do Departamento de Matemática e Ciências Naturais e cinco do Departamento de Língua Portuguesa.

Da caracterização pessoal e profissional destes entrevistados, relativamente aos aspectos mais relevantes para o presente estudo, destacamos o sexo, idade, habilitações académicas e situação profissional.

Estes dados estão sintetizados no quadro seguinte:

Sexo	Feminino	56%
	Masculino	44%
Idade (anos)	De 41 a 50	50%
	De 51 a 60	50%
Habilitações Académicas	Licenciatura	61%
	Pós Graduação	22%
	Mestrado	17%
Tipo de Estágio	Integrado	32%
	Ramo educacional	34%
	Profissionalização em serviço	34%
Situação profissional	PQND desta escola	100%
Tempo de serviço docente (anos)	Menos de 5	11%
	6 a 10	22%
	11 a 15	17%
	16 a 20	39%
	Mais de 25	11%
Tempo de serviço nesta escola (anos)	Menos de 3	46%
	3 a 6	21%
	7 a 10	20%
	11 a 14	4%
	15 a 19	5%
	Não responderam	4%

Quadro 2: caracterização pessoal e profissional dos entrevistados

Para a apresentação, análise e discussão dos resultados, obedecendo à estrutura da entrevista, são tidas em conta as seguintes categorias:

- (i) Conceito de currículo (questão 1);
- (ii) Participação dos docentes na concepção, gestão e avaliação do Projecto Educativo de Escola e do Projecto Curricular de Escola (questões 2 a 15);
- (iii) Constrangimentos e possíveis soluções para uma participação efectiva dos professores no desenvolvimento curricular (questões 16 a 19).

Em cada categoria, recorda-se o enunciado das questões e apresenta-se uma análise das respostas obtidas, recorrendo a transcrições parciais das entrevistas, nos dois grupos de entrevistados, (a) Presidentes dos Conselhos Executivos e (b) Coordenadores de Departamento. Em cada questão, comentam-se e interpretam-se os resultados obtidos.

4.1.1. Conceito de currículo

Pretendemos, com a primeira questão, identificar as concepções que os Presidentes dos Conselhos Executivos e Coordenadores de Departamento apresentam sobre o conceito de currículo.

Dada a diversidade de respostas é feita uma interpretação dos resultados para cada grupo de entrevistados, separadamente.

Questão 1

Enunciado

“Como sabe, o conceito de currículo tem muitas definições, pelo que pode abranger diversas perspectivas. O que é para si, como professor, o currículo?”

(a) Presidentes dos Conselhos Executivos

Análise das respostas

Com uma excepção, todos os Presidentes dos Conselhos Executivos associam o conceito de currículo às aprendizagens pretendidas, assumindo-o como um “plano para a acção”. Os conteúdos programáticos assumem, desta forma, um papel preponderante:

“Em termos escolares em que consiste cada disciplina, a maneira como as disciplinas estão organizadas.” (PrCE-L1)

“O currículo acima de tudo funciona como directrizes, orientações, como uma proposta de formação, independentemente do grau e do nível de formação...para orientar todo um trabalho que visa a formação mais global, mais específica, seja ela qual for, acima de tudo é um plano de estudos.” (PrCE-V2)

“Considero-o como um plano. Um conjunto de competências, atitudes e valores que ao longo do percurso escolar os alunos deverão adquirir e desenvolver. Portanto, o referencial de aprendizagens baseia-se na articulação em cinco dimensões fundamentais: linguística, lógico-matemática, naturalista, identitária e artística.” (PrCE-L3)

Na exceção referida, o entrevistado centra o conceito de currículo nos processos de ensino aprendizagem, tendo como referente as experiências proporcionadas no quotidiano escolar:

“Conjunto de actividades proporcionadas pela escola com origem quer em propostas concretas quer na organização e desenvolvimento no dia-a-dia da escola, as quais tendo em consideração os meios disponíveis visam um conjunto de objectivos que se pretendem alcançar num determinado ciclo de estudos ou ano e se concretizam pela actuação dos professores, dos alunos e de todas as experiências por estes vividas no meio escolar” (PrCE-L2).

Interpretação dos resultados

Uma análise mais cuidada das respostas transcritas, permite constatar que as definições apresentadas são suportadas pela ideia de “plano de estudos” e enfatizam essencialmente a componente dos conteúdos a ensinar.

O Presidente do Conselho Executivo da escola L1 associando o currículo ao que *consiste cada disciplina e à forma como as disciplinas se encontram organizadas* aproxima o conceito da ideia de plano de estudos na vertente organizativa, ou seja, programa estruturado e organizado com base na natureza disciplinar, por ano ou ciclo de estudos.

Como referem Gaspar & Roldão (2007: 135), uma leitura do currículo como plano associa-se ao formato escolar que vem organizando o currículo numa estrutura permanente e sequencial de disciplinas estabelecendo, em cada disciplina, uma organização-plano sequencial de temas ou tópicos, vulgarmente designada como programa. Tal estrutura, marcada por uma rigidez forte nos sistemas educativos de administração centralizada, como o português, e apropriada como prescrita ou normativa pelas escolas, tem contribuído para uma leitura redutora do currículo, tomado como uma lista de conteúdos e disciplinas (*idem, ibidem*)

O entrevistado da escola V2 enfatiza a ideia de plano de estudos mas direccionando-o para uma vertente de orientação assumindo-o como “*uma proposta de formação*”. Esta definição parece-nos ir ao encontro do “*currículo enunciado*” em que documentos oficiais supostamente produzem as intenções dos autores, ou do

denominado “*currículo prescrito*” de Gimeno (1998), entendido como o conjunto de prescrições e orientações gerais definidas a nível oficial.

A terceira transcrição (PrCE-L3) focaliza o currículo num conjunto de conhecimentos previamente definidos e que devem ser transmitidos aos alunos visando a produção de saberes. Neste exemplo, os conteúdos assumem claramente um papel de relevo e o currículo consistirá, então, no conjunto de conhecimentos que faculta, capacidades e aptidões que promove e desenvolve, competências que proporciona e valores que incute. Privilegiam-se os conhecimentos e as actividades realizadas sobretudo em contexto sala de aula, as aprendizagens que advêm da leccionação das disciplinas, valorizando a componente académica do currículo.

Estas três respostas apresentadas parecem enquadrar-se na definição “formal” do termo apresentado por Pacheco (1996: 16), isto é, como plano previamente planificado a partir de fins e finalidades que segundo o mesmo autor se opõe à definição “informal” como processo decorrente do referido plano. Nesta segunda perspectiva, embora o considere como um plano, refere-se ao conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos no contexto escolar.

Também Ponte, Matos e Abrantes (1998), apontando a existência de diferentes níveis de abrangência para precisar o sentido em que é utilizado o termo currículo, referem que em sentido mais amplo [que a sequência de disciplinas, conteúdos, metodologias a adoptar] pode ser considerado como o conjunto das acções educativas planeadas pela escola sendo, neste caso, o currículo entendido como um plano elaborado de acordo com o contexto em que ocorre e com os saberes, atitudes e valores de todos os intervenientes.

O Presidente do Conselho Executivo da escola L2 (PrCE-L2), na definição apresentada, interliga, em nosso entender, duas componentes do conceito de currículo - os processos de ensino aprendizagem e os resultados. Desta forma, as actividades e experiências desenvolvidas na e pela escola são planificadas e guiadas tendo em conta determinadas finalidades e objectivos previamente definidos. O mesmo será dizer que as experiências educativas organizadas pela instituição estão ao serviço dos objectivos que a mesma pretende alcançar, visando, designadamente, a aquisição de conhecimentos/competências entendidos como resultados esperados.

Esta última definição parece ser mais englobante que as anteriores, incluindo actividades educativas programadas pela escola, dentro e fora das aulas.

(b) Coordenadores de Departamento

Análise das respostas

Cerca de dois terços dos entrevistados centram a definição de currículo nos conteúdos, assumindo-o, basicamente, como um plano estruturado (organizado por ciclos, áreas disciplinares, disciplinas...) de aprendizagens dos alunos:

“Leque de disciplinas que constam de um plano de estudos dos alunos ao nível dos diferentes ciclos, do primário ao secundário” (DLP-L2)

“Para mim o currículo é algo formal, que a nível político é necessário fazer, colocar no papel para que haja uma linha comum, a nível nacional, do que se estuda nas diferentes disciplinas, nos diferentes ciclos” (DM-L1)

“Plano orientador escolar. Tudo o que aprendem dentro e fora das aulas.” (DM/CN-V3)

Um quarto destes inquiridos enfatiza, na definição que apresenta, um conjunto de finalidades e objectivos a atingir, com acentuação nos resultados. O currículo é assumido como uma lista de intenções:

“ [O currículo] é o que se pretende no final de cada ciclo que os alunos saibam, no fundo é isso...ou que tenham competência para discutir, para falar, para saber pensar. Não é forçoso saberem tudo mas pelo menos terem uma base de partida para pensar” (DCN-L1).

“ Para os alunos, as competências a desenvolver” (DLP-L1).

“São as competências essenciais nas diferentes disciplinas” (DCN-V1)

Nota-se que 8% realça os processos de aprendizagem, direccionando o conceito de currículo para todas as experiências que são oferecidas aos alunos pela escola:

“O currículo são todas as actividades desenvolvidas ao nível da escola, sejam elas nas disciplinas, ou melhor, nas áreas disciplinares como nas áreas não disciplinares” (DLP-V3)

Interpretação dos resultados

Embora nem sempre de forma explícita, as definições em análise permitem salientar três componentes do currículo - conteúdos a ensinar, resultados e processos de aprendizagem.

A maioria dos Coordenadores, tal como se verificou com os Presidentes dos Conselhos Executivos, centra o conceito de currículo nos conteúdos que devem ser adquiridos, enfatizando o aspecto “plano”. Destes, é de salientar que alguns têm ainda uma percepção de currículo no sentido mais estrito do termo, limitando-o ao elenco das disciplinas a leccionar por ano ou ciclo de ensino (DLP-L2). Outros valorizam os conteúdos, as aprendizagens pretendidas por disciplina/ciclo de estudos (DM-L1), visíveis nos planos de estudo e nos programas. Outros, ainda, vão mais além, incluindo tudo o que os alunos aprendem dentro e fora da sala de aulas (DM/CN-V3). Nesta última definição, é incluído no currículo o conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos dentro do contexto escolar.

Um quarto dos Coordenadores direcciona o conceito para uma listagem de finalidades e competências a atingir pela escola com ênfase nos **resultados** obtidos. (DCN-L1, DLP-L1 e DCN-V1). A visão de currículo como plano também aqui prevalece uma vez que representa algo planificado e que posteriormente será implementado tendo em conta o cumprimento das intenções previstas.

Com destaque nos **processos** que conduzem à aprendizagem, o conceito apresentado pelo Coordenador do Departamento de língua portuguesa da escola V3 (DLP-V3) valoriza as actividades desenvolvidas na escola nas diferentes áreas. O currículo tem como referente a experiência que é possibilitada pela aprendizagem.

Ao destacar os processos de aprendizagem e mantendo-se fiel à matriz estruturante de programa o currículo assume-se como um processo “interaccional” perspectiva que conduz à componente didáctica (Gaspar & Roldão, 2007: 27).

Esta noção de currículo parece já delegar à escola a responsabilidade de organizar e assegurar o conjunto de aprendizagens no seu contexto específico. Como referem as autoras anteriormente citadas “ele [o currículo] pode, aliás, corresponder a um plano que se constrói e reconstrói através dos processos didácticos, pelo que poderá ir evidenciando, na própria estrutura características de projecto” (ibidem: 27).

Numa análise global, podemos afirmar que grande parte dos Coordenadores centra a definição de currículo nos conteúdos a ensinar, organizados e planificados por disciplinas onde se incluem os objectivos para a aprendizagem e as principais competências a desenvolver. Parece-nos que, para muitos, falar de currículo é ainda sinónimo de programa ou de plano de acção pedagógica, poucos o encaram como um processo flexível adaptado a cada contexto, procurando responder às necessidades específicas dos alunos/ escola/ região e com valorização do papel dos intervenientes.

4.1.2. Participação dos docentes na concepção, gestão e avaliação do Projecto Educativo de Escola e Projecto Curricular de Escola.

Esta categoria de análise compreende duas sub-categorias considerando, em cada uma, diferentes momentos:

4.1.2.1. Projecto Educativo de Escola

- (i) Concepção/elaboração (questões 2 e 3)
- (ii) Reformulação (questões 4 e 5)
- (iii) Avaliação (questões 6 a 8)

4.1.2.2. Projecto Curricular de Escola

- (i) Concepção (questões 9 e 10)
- (ii) Avaliação (questões 11 a 15)

São colocadas, aos dois grupos de entrevistados, um conjunto de questões com a finalidade de conhecer a participação docente no desenvolvimento dos Projectos Educativo e Curricular de escola. No que concerne aos Presidentes dos Conselhos Executivos, da comunidade docente, em geral; no que diz respeito aos Coordenadores, questiona-se o envolvimento dos professores mais especificamente ao nível dos Departamentos,

Procuramos, ainda, verificar a importância atribuída a estes projectos na dinâmica da escola e averiguar a existência de opções curriculares específicas do contexto em que a mesma está inserida.

Após o enunciado de cada questão, são analisadas as respostas em cada grupo de entrevistados. Embora esta análise seja feita separadamente nos dois grupos, a

interpretação dos resultados é feita tendo em conta as respostas dos Presidentes dos Conselhos Executivos e dos Coordenadores, pois entendemos, uma vez tratar-se da mesma questão, ser relevante uma análise/reflexão comparativa.

4.1.2.1. Projecto Educativo de Escola.

(i) Concepção/elaboração

A respeito da concepção e elaboração do Projecto Educativo de Escola foram colocadas as questões 2 e 3. Com a primeira procuramos saber como foi conduzido esse processo bem como a identificação dos autores do documento, com a segunda, averiguar a participação docente no mesmo.

Questão 2

Enunciado

“Como foi conduzido o processo de concepção/ elaboração do PEE desta escola?
Quem ficou incumbido dessa tarefa?”

Análise das respostas

(a) Presidentes dos Conselhos Executivos

Dos entrevistados, metade refere que a tarefa ficou a cargo do Conselho Pedagógico, um terço admite ter sido o órgão a que preside o responsável pela elaboração do documento e cerca de 17% menciona ter sido constituída uma equipa de docentes para o efeito, seleccionada entre os membros dos Conselhos Pedagógico e Executivo da escola. Parece-nos importante salientar que todos os entrevistados assumiam a presidência dos dois órgãos, pelo que, em última instância, a responsabilidade da concepção/elaboração do PEE, recaiu na figura do Presidente do Conselho Executivo.

(b) Coordenadores de Departamento

Cerca de 40% dos coordenadores refere desconhecer ou não se recordar a quem foi atribuída essa tarefa. De salientar que, numa das escolas seleccionadas – a escola V1 – nenhum dos entrevistados tinha conhecimento da forma como decorreu esse processo.

Dos restantes, a maioria responde que esse trabalho ficou a cargo do Conselho Executivo ou do Conselho Pedagógico da sua escola:

“O documento foi elaborado pelo Conselho Executivo” (DM/CN-V3).

“Foi elaborado por um grupo de pessoas já não me lembro bem quem, sei que foi um grupo nomeado no Conselho Pedagógico” (DLP-V2).

O Coordenador do Departamento de matemática da escola L2 atribui a autoria do documento a membros da Assembleia de escola:

“...passou por haver um grupo designado pela Assembleia de Escola. Condicionado aos elementos que estavam na Assembleia de Escola, envolveu docentes e não docentes...depois passou por análise entre grupos e departamentos e respectiva aprovação no Conselho Pedagógico” (DM-L2).

Da análise das respostas dadas é possível verificar que, em todas as escolas, a elaboração do Projecto Educativo esteve a cargo de um grupo restrito de professores todos pertencentes ao Conselho Pedagógico e/ou Conselho Executivo.

Constata-se igualmente que, em metade das escolas, as respostas a esta questão não são coincidentes entre os Coordenadores e/ou o Presidente do Conselho Executivo do mesmo estabelecimento de ensino. Como exemplo, podemos referir a escola L2, em que o Coordenador do Departamento de Língua Portuguesa afirma ter sido o Conselho Executivo o autor da elaboração do Projecto Educativo, o de Matemática declara ter sido a Assembleia de Escola e o Presidente do Conselho Executivo refere ter sido o Conselho Pedagógico.

Interpretação dos resultados.

Se atendermos ao facto do Presidente do Conselho Executivo ser membro do Conselho Pedagógico (cf. n.º 3 do artigo 25º do Dec. -Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio) e tendo em conta que todos os entrevistados deste grupo assumem a presidência dos dois órgãos, o Presidente do Conselho Executivo esteve sempre envolvido, directamente como membro da equipa que elaborou o projecto educativo ou, indirectamente, na constituição dessa mesma equipa.

A existência de respostas não coincidentes entre vários entrevistados da mesma escola, aliado à elevada percentagem de coordenadores que não se recorda de quem ficou a cargo esta tarefa parece-nos indicativo de que a maioria destes docentes não esteve envolvida directamente na construção/elaboração do projecto nem interveio nos processos de decisão. Por outro lado, estes dados indiciam também desconhecimento, por parte destes professores, da forma como foi desenvolvido esse processo o que parece ser demonstrativo da reduzida relevância atribuída ao mesmo.

Tomemos como exemplo o coordenador de língua portuguesa da escola V2 (DLP-V2) que, quando questionado acerca dos responsáveis pela elaboração do projecto educativo, responde, “já não me lembro bem quem, sei que foi um grupo nomeado no Conselho Pedagógico”.

Se tivermos em conta que o docente coordenador de departamento tem assento no Conselho Pedagógico (cf. artigos 24º e 34º do Dec.-Lei n.º 115-A/98) estas afirmações parecem mostrar que a concepção/elaboração deste projecto, aparentemente, não constituiu um marco relevante na vida profissional destes docentes nem tão pouco parece ter afectado a organização pedagógica e curricular da escola. Parece-nos também indicativo de ter sido um acontecimento que passou totalmente à margem da sua acção como docente e, possivelmente, de outros que representa.

Podemos acrescentar que o inquirido em referência é identificado como um profissional com vinte anos de serviço no estabelecimento de ensino onde se encontra a leccionar, o que poderá indicar, por um lado, ser bastante conhecedor da escola e do meio onde esta se insere e, por outro, ter estado presente na mesma no momento em que ocorreu a concepção do projecto educativo. Parece-nos fazer todo o sentido que estes docentes, tendo em conta o cargo que ocupam e a elevada experiência profissional que

possuem, se assumissem como impulsionadores e intervenientes directos em todo este processo.

O Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa, reforçando a necessidade de uma efectiva articulação e de um trabalho cooperativo dos docentes na escola. No n.º 2 do seu artigo 5º é mencionado que “sem prejuízo de outras competências a fixar no Regulamento Interno, cabe ao coordenador promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular (alínea a)) bem como cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou Agrupamento de escolas (alínea e)). O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas (cf. art.º 3º do Dec. –Lei n.º 115-A/98).

Com a postura evidenciada ao longo de muitas entrevistas, parece-nos improvável que estes coordenadores se assumam promotores dessa cooperação uma vez que, à partida, é um assunto sobre o qual não manifestaram particular interesse.

Várias respostas parecem evidenciar uma fraca cultura de participação e envolvimento na construção de um projecto que se constitui como pilar da gestão dos estabelecimentos de ensino, limitando-se os inquiridos a identificar os responsáveis que o conjunto dos normativos legais aponta para a sua concepção, nunca existindo qualquer referência a um movimento suficientemente forte que envolvesse a comunidade escolar na definição das linhas orientadoras do documento em questão.

No entanto, uma possível causa para o desconhecimento, por parte de alguns coordenadores de departamento, no que diz respeito à condução do processo de concepção e elaboração do projecto educativo de escola poderá residir no elevado grau de mobilidade que anualmente se verifica no corpo docente, fruto da existência, até ao ano de 2006, de concursos anuais⁷. Deste modo, alguns dos inquiridos poderiam não se encontrar no actual estabelecimento de ensino, no ano lectivo em que esse processo decorreu. Analisando os dados pessoais deste grupo de entrevistados, embora se verifique que a maioria possui mais de dez anos de serviço na escola onde se encontra, os Coordenadores do Departamento de Língua Portuguesa das escolas V3 e L2 possuem, respectivamente, 2 e 5 anos de serviço na instituição onde exercem,

⁷ O diploma que regula o regime jurídico dos concursos com uma periodicidade de 4 anos é o D.L. n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, na redacção dada pelo D. L. n.º 51/2009, de 27 de Fevereiro

actualmente, funções. Este dado poderá explicar o facto de não terem participado na concepção/elaboração do documento.

Questão 3

Enunciado

“Houve participação da comunidade docente? Como foram recolhidas as opiniões/sugestões dadas?”

Análise das respostas

(a) Presidentes dos Conselhos Executivos

Em cerca de um terço das escolas incluídas no estudo, os respectivos Presidentes dos Conselhos Executivos referem que os docentes puderam contribuir com sugestões emanadas de elementos dos departamentos e/ou grupos disciplinares bem como de outros elementos da comunidade educativa:

“Quem elaborou foi um grupo de professores do Conselho Pedagógico, escolhido naquele órgão. As opiniões foram recolhidas em reuniões de conselho de disciplina/grupo e de docentes e transmitidos ao grupo coordenador” (PCE-L2)

“Houve uma equipa formada em Conselho Pedagógico para elaborar as linhas gerais do PEE. Essa equipa ouviu os diversos agentes educativos: professores, pessoal auxiliar, encarregados de educação, alunos... em parte.” (PCE-V3)

Na escola L1 o processo decorreu no sentido inverso, ou seja, o documento foi primeiramente elaborado sendo, posteriormente, submetido a discussão também em reuniões de departamento e / ou grupo disciplinar.

“Tivemos um grupo de pessoas no Conselho Pedagógico que ficaram encarregues dessa tarefa. Várias pessoas e depois...em escada...Conselho Pedagógico depois vai aos coordenadores de departamentos... aos professores das disciplinas” (PCE-L1)

Outros 33% dos entrevistados afirmam ter sido o órgão a que presidem o autor dessa tarefa. Destes, o Presidente do Conselho Executivo da escola L3 faz referência a outros colaboradores e o da escola V1, torna evidente o desinteresse da comunidade docente neste processo:

“O PEE é coordenado pela Direcção Executiva, porque ele é organizado por diferentes áreas de gestão e em relação a cada área de gestão há diferentes planos de acção. Quer dizer que, no âmbito de cada área de gestão há um elemento da Comissão Executiva responsável pela sua monitorização e depois os diferentes planos são da responsabilidade das pessoas, dos colaboradores de cada área.” (PCE-L3)

“Não houve ninguém que se tivesse interessado e o Conselho Executivo assumiu essa tarefa” (PCE-V1)

Na escola V2 é mencionada a designação de uma equipa representativa de docentes, com possibilidade de haver contributos dos órgãos de gestão intermédia:

“São constituídas equipas, todas elas são minimamente representativas...mas não muito grandes, ou seja, nós não avançamos numa perspectiva de envolvimento constante de todos os professores, é dada a informação que os diversos documentos vão ser elaborados ou vão ser sujeitos a alterações, é dada a conhecer a base de trabalho para essas alterações, como existem estruturas já constituídas quer conselhos de turma e acima de tudo ao nível de departamentos curriculares, existe a possibilidade de participação de todos os professores que entendam ...de acordo com o departamento.” (PCE-V2)

Este último entrevistado ao ser questionado acerca da forma como foram definidas essas equipas refere ter sido o Conselho Pedagógico e o Conselho Executivo:

“Eu assumo as funções de Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico... é o Conselho Executivo, centra-se aí um bocado em mim...é o Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico que definem a representatividade nesses órgãos...mas, tal como o termo indica é algo que é incontornável...pelo menos todos os níveis de ensino têm que estar representados” (PCE-V2)

(b) Coordenadores de Departamento.

Quando os Coordenadores são questionados se houve participação do departamento no processo da concepção e elaboração do PEE e, em caso afirmativo, de que forma, cerca de 42% dos inquiridos referem que os departamentos puderam participar, através de informações e sugestões recolhidas em reuniões destes órgãos:

“O Conselho Executivo solicitava a cada departamento ou grupo disciplinar informações...” (DM-L1).

“Sim ao nível do departamento são feitas sugestões relativamente às metodologias tendo em conta o sucesso educativo dos alunos. Por exemplo ao nível da Língua Portuguesa fazemos no início de cada ano uma avaliação diagnóstica, recolhemos elementos que vão também fazer parte do PE no sentido de ultrapassar défices que possamos encontrar nos alunos. Também vertemos para lá toda a nossa acção como professores de Português ao nível das metodologias, das estratégias...portanto nessas áreas” (DLP-V1).

“De certeza que foram pedidas sugestões aos departamentos, mas já não me lembro quais” (DLP-V2).

“Indirectamente foram preenchidos questionários, feitas sugestões. Era solicitado nas várias reuniões de departamento” (DM/CN-V3).

“Houve pessoas no meu departamento que estiveram envolvidas. Em termos de sugestões, não me recordo” (DLP-V3).

Outros 42% respondem não ter tido qualquer tipo de participação e, apenas 16 % referem que a mesma ocorreu directamente, a título individual, como membros do Conselho Pedagógico ou da Assembleia de escola:

“...pessoas que estavam no departamento também estavam na Assembleia de Escola. Digamos que essa casualidade veio a implicar uma incidência directa entre o departamento e a própria Assembleia e a realização do próprio projecto educativo” (DM-L2).

Ao analisar as respostas dos Presidentes dos Conselhos Executivos, verifica-se que a elaboração do documento esteve a cargo de um número limitado de professores pertencentes, na sua maioria, aos conselhos Pedagógico e Executivo da respectiva escola. Apenas um terço (presidentes das escolas V3 e L3) refere o envolvimento de

outros actores, nomeadamente Encarregados de Educação, Auxiliares de Acção Educativa e alunos, sendo mencionados questionários para recolha de opinião.

Todos os Presidentes dos Conselhos Executivos referem ter sido solicitada a participação ao nível dos departamentos e grupos disciplinares. No entanto, quando analisamos as respostas dos coordenadores à mesma questão, uma elevada percentagem afirma não ter participado e vários não foram capazes de exemplificar alguma sugestão/contributo do seu departamento (por exemplo, os coordenadores de Língua Portuguesa das escolas V1 e V3).

Na escola L1, embora o Presidente do Conselho Executivo tenha referido que, após a elaboração do documento o mesmo tenha sido colocado à discussão para eventuais sugestões/ alterações, dois dos coordenadores dessa escola não exemplificam qualquer sugestão/alteração específica, mencionando apenas as actividades vertidas no Plano Anual de Actividades.

Interpretação dos resultados

Numa das escolas do distrito de Viseu, (V1), o Presidente do Conselho Executivo salienta a intenção, por parte do órgão de gestão, em fomentar um maior envolvimento dos docentes neste processo, propondo a constituição de uma equipa de professores. O mesmo refere que, por falta de interesse, tal não foi possível, ficando o Conselho Executivo encarregue dessa tarefa. Estas declarações levam-nos a admitir que a decisão de elaboração do projecto não foi vista, pela comunidade docente, como necessária, não foi encarada como uma mais-valia na identificação e resolução de problemas nem desencadeada por aspirações a eventuais mudanças e melhorias do trabalho. Os professores não sentiram necessidade de definir uma política educativa comum nem de identificar, em conjunto, objectivos próprios que servissem de referência ao trabalho a desenvolver. Foi antes considerada como uma obrigação para dar cumprimento a uma determinação legislativa que, não tendo sido considerada relevante pelos professores foi, forçosamente, desenvolvida pelo conselho executivo.

De facto, dos três Coordenadores entrevistados nessa escola (V1), dois assumem não ter participado e apenas um refere ter contribuído com informações, nomeadamente avaliação diagnóstica na disciplina de Língua Portuguesa bem como metodologias e estratégias a adoptar visando o sucesso educativo dos alunos.

Tendo em conta que “a construção de um projecto educativo de escola, em qualquer tempo ou lugar, não vive da vontade de um grupo, mesmo que nele se integrem os professores que dirigem o estabelecimento de ensino, nem dos desejos e das ideias soltas dos que se associam circunstancialmente” (Fontoura, 2006: 153) mas sim da edificação de “uma visão partilhada e um plano de acção regulado com alguma sistematicidade” (idem, ibidem), poderemos levantar a questão da emergência das lideranças educacionais de topo e intermédias em cada instituição escolar. De facto, a construção de um PEE não deverá estar associada ao entusiasmo que os líderes escolares empregam no sentido de proporcionarem uma visão/missão comuns?

Ao longo de várias entrevistas efectuadas aos coordenadores de departamento foi notória a dificuldade em definirem e identificarem o tipo de participação e contributo da sua estrutura curricular no processo da concepção e elaboração do PEE. Mesmo no caso do reconhecimento dessa participação os coordenadores não deram respostas consistentes quando solicitados a exemplificar sugestões dadas, existindo alguns que admitiram não se recordar e outros acabaram por mencionar as actividades que se propunham realizar em cada ano lectivo e que constavam do plano anual de actividades.

As participações directas, aquelas em que os actores são intervenientes nos processos de decisão, ficam reduzidas a dois coordenadores, facto que se explica por pertencerem ao Conselho Pedagógico, tendo sido esse órgão o responsável pela elaboração do documento.

Estas posições contrariam uma das condições que Barroso (1993: 23) entende como fundamental para tornar possível a ideia de projecto, que consiste na necessidade dos elementos constitutivos da organização escola se identificarem “com um conjunto de princípios, valores e políticas capazes de mobilizar a acção da escola e orientar as tomadas de decisão para a resolução de problemas”.

Na mesma linha de argumentação apresentada por Fontoura (2006), Barroso (1993) refere ainda que o Projecto Educativo de Escola deverá significar a existência de lideranças capazes de coordenar a acção e gerir conflitos e divergências, no quadro de uma gestão participativa.

Constatamos, ao longo das entrevistas, um quase alheamento por parte dos coordenadores a todo este processo. Reconhecida a complexidade na construção do projecto educativo, a mesma será possível se não houver um “querer” por parte destes

órgãos de gestão intermédia? Por outro lado o que falta para existir uma liderança efectiva a este nível? Os professores estão ou não interessados na mudança? Porquê?

Questões como estas têm surgido à medida que vamos analisando e interpretando as respostas dos inquiridos. Embora impossibilitados da obtenção de respostas concretas, uma vez que ultrapassa o âmbito deste trabalho, parecem-nos pertinentes e poderão ser exploradas em futuras investigações, designadamente as que incidam sobre as correlações entre o(s) modelo(s) de autonomia e gestão das escolas e o aparecimento de lideranças educacionais ou entre o acréscimo de formação especializada na área da gestão e desenvolvimento curricular e a liderança curricular ao nível dos departamentos que potenciem a participação e a construção de propostas curriculares locais.

(ii) Reformulação

Relativamente à reformulação do projecto educativo são colocadas as questões 4 e 5. Na primeira, questiona-se a condução desse processo e se houve participação docente, na segunda, solicitam-se alguns exemplos de alterações propostas ou efectuadas na última reformulação.

Questão 4

Enunciado:

Quando foi feita a última reformulação do documento? Como decorreu esse processo? Houve participação docente?

Análise das respostas

(a) Presidentes dos conselhos Executivos

Relativamente ao ano em que foi efectuada a última reformulação do documento, em metade das escolas, essa reformulação estaria a decorrer em 2008 tendo, nas restantes, decorrido em 2006 ou em 2007.

Um terço dos entrevistados menciona que a reformulação do documento ficou a cargo do Conselho Executivo, outro terço, do Conselho Pedagógico e, os restantes, a cargo da Assembleia de Escola ou de uma equipa de docentes.

No que diz respeito à participação da comunidade docente, o Presidente do Conselho Executivo da escola V1 insiste, uma vez mais, na dificuldade, por parte do órgão de gestão, em estimular e promover um maior envolvimento por parte dos professores:

“...nós [Conselho Executivo] pretendemos, no passado, criar uma equipa no âmbito do Conselho Pedagógico, para reformular o documento que depois foi proposto para discussão. Por razões diversas que não vêm ao caso, também não houve ninguém que se tivesse interessado e o Conselho Executivo assumiu essa tarefa” (PCE-V1).

(b) Coordenadores de Departamento

No que diz respeito à data da última reformulação do documento, nas escolas em que esse processo decorre no presente ano lectivo, as respostas coincidem com as dos presidentes dos conselhos executivos.

Na escola V3 temos afirmações contraditórias por parte dos dois Coordenadores entrevistados:

“Penso que este ano está em reformulação, mas não tenho a certeza” (DLP-V3)

“Não sei bem.... Foi no ano passado, ou há dois anos...Ah não, foi há menos tempo...O projecto educativo, salvo erro, está para o triénio 2007/2010” (DM/CN-V3).

Na escola L2, o Presidente do Conselho Executivo refere que a última reformulação foi efectuada no ano lectivo 2005/2006, o Coordenador de Língua portuguesa não se recorda e o de matemática refere o ano de 2007.

Cerca de 75% dos coordenadores não responde ou refere não se recordar de quem ficou a cargo a reformulação do documento.

Parece-nos interessante salientar a opinião de um dos coordenadores ao afirmar que, geralmente, são informados após esse trabalho estar concluído:

“...ele é reformulado e depois...temos informação que foi reformulado” (DCN-L1).

Nas restantes respostas, constata-se que foi o Conselho Executivo o responsável por essa tarefa:

“ Foi a mesma coisa, o Conselho Executivo teve a seu cargo essa tarefa... Daí foi ao Conselho Pedagógico e se surgem dúvidas, coisas sobre as quais não querem tomar decisões na altura desce aos departamentos para conversarem sobre isso...” (DLP-L1).

“Eventualmente o Conselho Executivo teria um grupo de trabalho, encarregue dessa função...receber a documentação...” (DM-L1).

Relativamente à participação dos Departamentos, cerca de metade dos coordenadores considera ter participado na reformulação do documento. Fazem referência, entre outros aspectos, ao contributo do departamento nomeadamente com sugestões/ opiniões, na realização de uma avaliação diagnóstica e nas planificações:

“Sim, foi posta à consideração a toda a escola para eventuais sugestões na maneira de o apresentar e alterações” (DM/CN-V3).

“Nessas reformulações os departamentos também foram consultados também com reuniões” (DLP-L2).

“O departamento participou não apenas na avaliação diagnóstica...mas há outros elementos que nós vertemos para o projecto educativo nomeadamente as nossas planificações...” (DLP-V1).

Na escola V3 o coordenador de língua portuguesa afirma que o documento, após elaborado, foi colocado à disposição para eventuais alterações:

“Está a decorrer. Depois de elaborado colocam ali no computador, para não tirarem fotocópias, então nós lemos e se acharmos que deveria haver alteração ou que não concordamos, vimos aqui ao Executivo e propomos essa alteração...se isso for viável...” (DLP-V3).

Um quarto dos inquiridos não respondem à questão e outros tantos consideram não haver participação, embora um deles, (DLP-L1), tenha referido o contributo do Departamento com as actividades propostas no plano anual de actividades:

“O departamento especificamente não. Nós analisamos, eventualmente alterámos à redacção nalgumas situações... esse tipo de decisões...não” (DM-L2).

“Nada assim de concreto. Mas repare numa coisa, o projecto educativo contempla o plano de actividades, nós aí contribuímos directamente” (DLP-L1).

Interpretação dos resultados

No que diz respeito à data da reformulação, em duas das escolas, não há coincidência nas respostas entre pelo menos um dos Coordenadores e os Presidentes dos Conselhos Executivos da mesma escola, o que parece ser indicativo, mais uma vez, da reduzida relevância atribuída a este processo. Mesmo nas escolas onde as datas coincidem nos dois grupos de entrevistados (possivelmente por ser um processo recente, a decorrer no presente ano lectivo), os Coordenadores têm dificuldade em exemplificar sugestões dadas pelo Departamento.

A inexistência de um envolvimento e implicações efectivos da comunidade docente desde o primeiro momento deste processo condicionam a participação na reformulação de um projecto no qual a sua participação se revelou reduzida ou inexistente.

Em geral, parece estarmos perante um cenário que Costa (2003) tipifica como o *Projecto do Chefe*, da responsabilidade do órgão de gestão ou do órgão que por imperativo legal incumbe tal tarefa, não sujeito a discussão e negociação participada dos vários elementos da Comunidade Educativa e não se constituindo, deste modo, como um processo que atinja a globalidade da escola-organização e comprometa todos os seus elementos.

Na mesma linha de pensamento Barroso (1993) refere que a construção do PEE deve ser considerada como a resultante de um processo de consensos pelo que não deverá ser apenas desenvolvido pelo chefe do estabelecimento de ensino, ou pelo conselho executivo, ou por um grupo de professores ainda que com a colaboração de outros intervenientes. Pelo contrário, deverá assumir-se como um processo que atinja e comprometa todos os elementos da comunidade educativa, não se limitando a ser construído apenas por processos de participação indirecta e imposto hierarquicamente.

Esta falta de envolvimento por parte de toda a comunidade e esta participação reduzida e indirecta são características comuns ao longo de quase todas as entrevistas, tratando-se, de facto, de um constrangimento que, em nosso entender, compromete os pressupostos e finalidades de um Projecto Educativo.

Questão 5

Enunciado:

Recorda-se de alguma alteração feita na reformulação do documento? Pode dar-me algum exemplo?

Análise das respostas

(a) Presidentes dos Conselhos Executivos.

Cerca de um terço refere não ter havido grandes alterações:

“Não foram efectuadas grandes reformulações” (PrCE-L2).

“Não. O projecto estava elaborado para três anos, o essencial manteve-se...Tivemos que alterar foi algumas questões porque entretanto saiu legislação sobre alunos (o novo estatuto e a sinalização dos alunos com necessidades educativas especiais), nova legislação para os funcionários, para os professores, nomeadamente no que diz respeito à avaliação...e foram alterações pontuais, aquilo que é estruturante no projecto educativo não sofreu alterações” (PrCE-V2).

Os restantes referem alguns exemplos quanto à natureza das alterações efectuadas. Uma delas diz respeito às actividades desenvolvidas e ao tema global constante do documento:

“O projecto mantém-se para 3 anos...e é diferente do projecto anterior...depois o que vai sendo reformulado todos os anos é o plano anual de actividades. É aqui que são feitas as únicas alterações...após os três anos pode escolher-se outro tema. Aqui não houve grandes alterações: o anterior era “educar para a cidadania”, este é “a caminho do sucesso”... (PrCE-L1).

É também referenciada a definição de políticas de promoção do sucesso escolar:

“...uma alteração do documento este ano foi a implementação de um plano de melhoria das estruturas pedagógicas do agrupamento... tornou-se necessário que aprofundássemos algumas estratégias, algumas metodologias utilizadas, quer nos departamentos, nos conselhos de turma e até na nossa **relação** com a comunidade...para solucionar problemas identificados...” (PrCE-V3).

“...o lema do nosso projecto é exactamente “Estar, ser aqui e aprender para uma escola inclusiva e de sucesso”...e as grandes modificações são em termos das estratégias para melhorar o sucesso, basicamente...e normalmente passam pela inclusão de projectos inovadores quer ao nível de actividades de enriquecimento curricular quer a nível de estratégias de inovação, investigação...” (PrCE-L3).

O Presidente de um dos Conselhos Executivos refere que, na última reformulação do documento, a quantificação de metas foi uma das prioridades:

“...a ousadia é tentar colocar metas no projecto educativo que sejam mensuráveis, ou seja, que se chegue ao final dos três anos deste projecto educativo e se faça uma avaliação por força dos números que decorrem dos resultados escolares dos alunos” (PrCE-V1).

(b) Coordenadores de Departamento

Ao serem questionados especificamente sobre as alterações efectuadas nas últimas reformulações do PEE, solicitando alguns exemplos, metade dos coordenadores referem não se recordar. Dos restantes, um quarto refere não ter havido alterações significativas:

“Nada, pelo menos que eu me tenha apercebido” (DLP-L1).

“Repare, o nosso contributo é um contributo descritivo, é daquilo que normalmente nós fazemos ... ao nível do plano de acção, e cada vez que muda o coordenador de departamento, ao nível das estratégias, ao nível das concertações de procedimentos...há sempre alguma alteração” (DLP-V1).

“Eu, pessoalmente...eu vou ser muito franca, eu li o projecto educativo quando foi elaborado e a partir daí a minha grande preocupação é a minha disciplina.” (DM-L1).

Outros 25% dos entrevistados mencionaram algumas alterações, designadamente no tema global (DCN-L1), na quantificação de metas (DM-V1) e ao nível da terminologia linguística (DM-L2).

Interpretação dos resultados

No Preâmbulo do Dec.-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, Regime de Autonomia das Escolas, pode ler-se que a autonomia das escolas concretiza-se na elaboração de um Projecto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere. O n.º 1 do artigo 2º do mesmo diploma apresenta o conceito de autonomia da escola entendendo-a como “a capacidade de elaboração e realização de um Projecto Educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.

Pese embora este imperativo legal de elaboração e participação na construção do PEE, numa análise global podemos constatar, uma vez mais, que a participação dos órgãos intermédios no processo de reformulação do projecto educativo de escola, quando existe, é bastante reduzida.

Por outro lado, a contribuição dada pelos docentes é, muitas vezes, limitada ao tema ou à redacção do próprio documento. Outras vezes, as alterações exemplificadas dizem respeito às actividades e estratégias desenvolvidas pelo departamento. Os vários departamentos fazem sugestões sendo essa documentação entregue a outros docentes que ficarão encarregues da elaboração do documento final. Não deixa de ser interessante constatar que ainda se defende a individualização do trabalho do docente como gestor do currículo, em detrimento do trabalho colaborativo em equipa multidisciplinar, como é possível constatar pelas declarações do inquirido DM-L1 quando refere,

“Eu, pessoalmente...eu vou ser muito franca, eu li o projecto educativo quando foi elaborado e a partir daí a minha grande preocupação é a minha disciplina”.

A posição assumida por este coordenador parece-nos impossibilitadora do seu envolvimento no desenvolvimento/participação em qualquer projecto e, conseqüentemente, do grupo de professores que fazem parte deste departamento curricular, numa atitude claramente contrária ao trabalho colaborativo e ao papel do docente como elemento activo e participativo da realidade organizacional da escola.

Confirmando as declarações deste inquirido Fontoura (2006: 149) afirma que “os professores preocupados com as suas disciplinas e os respectivos programas, interessam-se mais pelo que os liga directamente à sua actividade lectiva, aos métodos de trabalho e à avaliação dos alunos do que o que diz respeito à escola na sua globalidade” concluindo que “nestas circunstâncias, nada garante o reconhecimento do projecto educativo de escola por todos os actores”.

Esta postura possibilitará uma escola de aprendizagem? Não serão os alunos os que, em última instância, serão os mais lesados?

Pensamos que a definição de objectivos, de estratégias comuns e um trabalho em equipa poderá ser uma mais-valia no desenvolvimento profissional, para o desenvolvimento curricular eficaz e, em consequência, para a melhoria de aprendizagem dos alunos, tendo sempre em conta que o trabalho do professor não pode circunscrever-se à sua disciplina ou ao âmbito da sala de aula pois, como refere Hargreaves (1998: 16), “uma atenção adequada e positiva a assuntos exteriores à sala de aula, pode melhorar significativamente a qualidade daquilo que acontece no seu interior”.

Trabalhar o currículo de forma flexível, tendo como referência e meta fundamental o aluno, com as suas necessidades, interesses e motivações, requer práticas colaborativas, quer ao nível da escola, quer da turma. Esta tarefa implica que os professores articulem as suas estratégias num projecto comum, partilhado e aceite, que reflecta um compromisso efectivo com a melhoria da aprendizagem dos alunos (cf. Flores & Flores, 2000), de acordo com os princípios consignados na reorganização curricular para o ensino básico aprovada pelo Dec.-Lei n.º 6/2001, defendendo-se que “o papel da escola e dos professores não se situa essencialmente no terreno da execução mas sim nos da decisão e organização”, assumindo como indispensável o trabalho colaborativo de modo a “reforçar ou criar uma verdadeira cultura de gestão curricular e uma cultura interdisciplinar (não em oposição às disciplinas mas à sua fragmentação e isolamento) através do trabalho colaborativo e da responsabilização dos órgãos

colectivos de gestão pedagógica”, objectivo este que se constitui como o elemento mais determinante do sucesso da mudança proposta neste diploma legal.

Estas entrevistas parecem demonstrar um claro desfasamento entre as intenções desta proposta de reorganização curricular e a cultura dominante por parte dos docentes no que diz respeito à sua prática, dificultando a desejada mudança de uma política e práticas curriculares uniformes para o paradigma da flexibilização curricular, ou seja, a passagem de um perfil de docente limitado a práticas meramente reprodutivas para o de um perfil de docente produtor de um currículo moldado ao contexto escolar e orientado para a resolução de problemas práticos.

A larga maioria dos Coordenadores não se recorda ou afirma não ter havido alterações. Alguns admitem ter tido a possibilidade de fazer sugestões, embora não se mostrassem capazes de exemplificar.

Já os Presidentes dos Conselhos executivos fazem referência a algumas alterações resultantes da última reformulação do documento. Os exemplos dados são, no entanto, de carácter que consideramos superficial dizendo respeito, nomeadamente, ao tema, à linguagem constante no documento ou à melhoria de estruturas pedagógicas. Por vezes, ainda, as alterações efectuadas são remetidas especificamente para o plano anual de actividades.

(iii) Avaliação.

Questão 6

Enunciado:

Existe uma avaliação do desenvolvimento do PEE? Como decorre esse processo?

Análise das respostas:

(a) Presidentes dos Conselhos Executivos.

Metade destes entrevistados identifica o órgão a que preside como sendo o autor dessa tarefa, enquanto os restantes indicam o Conselho Pedagógico ou a Assembleia de Escola.

“O próprio documento tem definido que ainda não realizou esse trabalho, temos que o assumir, mas está definida a avaliação e em que termos é que se processa...No final dos três anos, está definida no próprio documento uma equipa...da **Assembleia de Escola**... também ela representativa que vai fazer a avaliação” (PrCE-L2)

No que diz respeito ao tipo de avaliação efectuada, podemos constatar que, em alguns casos, esta consiste essencialmente na verificação do grau de cumprimento do plano anual de actividades, embora alguns admitam não ser procedimento bastante para ser considerado um mecanismo avaliativo:

“O projecto não é avaliado. A única avaliação que se faz é saber se as coisas foram ou não cumpridas...e essa avaliação é feita pelo Conselho Pedagógico” (PrCE-L1).

“...por norma é o Executivo que faz uma avaliação anual. O ideal seria por período, mas não é possível. Anualmente faz-se uma avaliação do cumprimento ...e expõe no Pedagógico e leva depois à Assembleia a dizer o que está a cumprir e aquilo em que tem mais dificuldades em cumprir. O plano de actividades é um instrumento para cumprirmos o projecto educativo” (PrCE-V3).

Apenas numa das escolas é mencionada a existência de uma auto-avaliação, embora considerada bastante teórica:

“Nós temos tido dificuldades em avaliá-los (aos PEE) com a precisão conveniente, e por isso mesmo, temos feito relatórios mas que são relatórios que não podem, por força do conteúdo dos projectos e por serem bastante teóricos não podem traduzir uma grande e efectiva avaliação” (PrCE-V1).

Encontramos uma outra referência à existência de uma monitorização do projecto educativo mas associando-o, mais uma vez, ao plano anual de actividades:

“...existe um trabalho prévio é feito pela equipa que controla, que monitoriza no fundo o Projecto Educativo/Plano Anual de Actividades ...depois este documento de avaliação é apresentado na tal reunião conjunta Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola” (PrCE-L3).

(b) Coordenadores de Departamento

Quando questionados sobre a avaliação do PEE, metade dos coordenadores entrevistados refere não haver avaliação ou desconhecer a existência da mesma e cerca de um quarto menciona que essa tarefa é levada a cabo pelo Conselho Executivo.

“Limito-me à minha disciplina...á partida no final do ano é feito o balanço do que nos propusemos fazer e daquilo que feito ou não foi feito e porquê. Esse documento, relatório das actividades é entregue no Conselho Executivo” (DM-L1).

Os restantes apontam o Conselho Pedagógico ou a Assembleia de Escola como responsáveis por essa avaliação. Nenhum dos entrevistados participou directamente no que diz respeito à avaliação global do documento.

Interpretação dos resultados

Vários Presidentes dos Conselhos Executivos salientam a dificuldade em avaliar, convenientemente, o documento.

Parece evidente uma quase inexistência de procedimentos avaliativos e, quando referenciados pelos entrevistados, limitam-se basicamente ao grau de cumprimento do plano anual de actividades. Estes procedimentos não parecem ser encarados como transversais a todo o processo desenvolvido no sentido da sua regulação e orientação.

No conjunto das respostas dos inquiridos não ficou evidenciada a existência de monitorização e avaliação do PEE nem tão pouco ficou clara a forma como as escolas envolvem as diferentes estruturas e órgãos, designadamente os departamentos curriculares, neste processo de acompanhamento, desenvolvimento e avaliação dos seus projectos educativos. Como refere o Presidente do Conselho Executivo da escola L1 (PrCE-L1), “a única avaliação que se faz é saber se as coisas foram ou não cumpridas...e essa avaliação é feita pelo Conselho Pedagógico”.

Perante estas declarações surgem questões que nos remetem para a forma como é avaliado este projecto, em que moldes essa avaliação é efectuada, elaboração e apresentação de relatórios e tipo de consequências que advêm para o próprio projecto.

Se a avaliação, no âmbito do desenvolvimento curricular, não for encarada como um dos dispositivos mais importantes na melhoria da qualidade do ensino tendo por base uma auto-reflexão e análise crítica de todos os actores responsáveis pelo processo, não será possível, como refere Alarcão (1995), tornar a escola bem sucedida, capaz de pensar, de produzir conhecimento sobre si e de se orientar no sentido estratégico que pretende privilegiar em cada situação contextual específica.

Vários são os autores que apontam diversas consequências das práticas avaliativas do PEE. Assim Carvalho *et al.*, (1994: 66) advoga que a avaliação “deverá permitir uma retroacção contínua no sentido de redefinir a análise da situação, reelaborar os objectivos, repensar a acção a escolha dos meios, analisar os resultados. A mesma deverá fornecer dados necessários para intervir no sentido de corrigir a coerência (relação entre o projecto e o problema); a eficiência (gestão e administração de recursos e meios) e eficácia (relação entre a acção e os resultados)”. O mesmo autor adianta que “a avaliação do projecto poderá funcionar como um dispositivo de formação (levando à construção de guias de estudo que, reflectindo sobre o desenvolvimento do projecto, procuram apoios teóricos para as suas questões), devolvendo aos implicados uma reflexão teórica sobre as suas próprias práticas” (idem, *ibidem*).

No entanto, na maior parte dos casos, as escolas limitam-se a fazer um plano de actividades, embora raramente adoptem a metodologia necessária a uma planificação rigorosa, em particular pela ausência de diagnóstico e avaliação. Esta planificação deficiente funciona como um instrumento eficaz de gestão e acaba por se tornar num ritual de aparente racionalidade que a administração tenta introduzir na gestão das escolas.

Em consequência do que atrás ficou exposto, poderemos ser levados a pensar que os Projectos Educativos ainda não se constituíram como núcleos fundamentais da gestão curricular das escolas e como instrumentos de trabalho dos docentes ao nível do desenvolvimento curricular, tratando-se apenas de imperativos legais impostos às instituições educativas.

Questão 7

Esta questão foi colocada unicamente aos coordenadores de Departamento, tendo a finalidade de averiguar até que ponto estes professores consideram conhecer o Projecto Educativo da sua escola.

Enunciado

“Numa escala de 1 a 10 como avalia o grau de conhecimento que possui do Projecto Educativo desta Escola?”

Análise das respostas

A tabela seguinte regista as respostas obtidas:

	Valores na escala				
	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10
Avaliação do grau de conhecimento do PEE (%)	0	8,3	50	33,3	8,3

Tabela 1: distribuição da percentagem de coordenadores de acordo com os valores atribuídos, numa escala de 1 a 10.

Interpretação dos resultados

Metade dos Coordenadores atribui os valores 5 ou 6 na escala considerada e cerca de 33% incidem nos valores 7 ou 8.

Pela análise destes resultados poder-se-á afirmar que a maioria dos Coordenadores de Departamento conhece o Projecto Educativo da sua escola embora de uma forma que podemos considerar não muito aprofundada.

Atendendo à alínea b) do artigo 26º do Dec.-Lei 115-A/98, “ao conselho pedagógico compete apresentar propostas para a elaboração do projecto educativo e do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre os respectivos projectos”.

No que diz respeito à apresentação de propostas foi possível constatar, da análise das respostas dadas anteriormente, que ao nível dos Departamentos (que são parte integrante do Conselho Pedagógico), a mesma foi muito reduzida. Parece-nos no entanto que, mesmo não tendo tido um papel decisivo no processo de concepção e elaboração do projecto educativo, os Coordenadores de Departamento tiveram certamente contacto com o documento uma vez que, ao ser apresentado no conselho pedagógico, ter-se-ão pronunciado sobre o mesmo (tal facto poderá justificar que a larga maioria dos coordenadores afirmem ser conhecedores do projecto).

No entanto, as respostas dadas em questões anteriores, não parecem ser demonstrativas de um conhecimento efectivo do projecto existindo, a nosso ver, algumas contradições, uma vez que, por exemplo, quer na elaboração quer na reformulação houve dificuldade em exemplificar contribuições específicas por parte dos Departamentos. Assim, poderemos ser levados a pensar que o conhecimento evidenciado nesta questão não se trata de um conhecimento no sentido de domínio do seu conteúdo, como sabedoria adquirida e reflexo do projecto em si, mas apenas o saber da existência desse documento escrito.

Por outro lado, trata-se de um documento reformulado com uma periodicidade de três anos. Como, aparentemente, é pouco valorizado, à excepção das actividades propostas anualmente, o projecto em si, é posto de lado, no período entre reformulações (aparentemente, não há monitorização nem acompanhamento do processo). A principal excepção prende-se essencialmente no que diz respeito à avaliação das actividades desenvolvidas e que dele são parte integrante.

Questão 8

Enunciado:

“Numa escala de 1 a 10 como avalia a importância do PEE na dinâmica desta escola?”

Análise das respostas

a) Presidentes dos Conselhos Executivos

	Valores na escala				
	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10
Importância do PEE para a escola (%)	0	0	0	67	33

Tabela 2: distribuição da percentagem de Presidentes dos Conselhos Executivos de acordo com os valores atribuídos numa escala de 1 a 10.

b) Coordenadores de Departamento

	Valores na escala				
	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10
Importância do PEE para a escola (%)	8	17	58	17	0

Tabela 3: distribuição da percentagem de coordenadores de acordo com os valores atribuídos numa escala de 1 a 10.

Interpretação dos resultados

Os Presidentes dos Conselhos Executivos tendem a considerar o Projecto Educativo de Escola mais importante, contrariamente à opinião dos Coordenadores. Na escala considerada (1 a 10), os primeiros atribuem, na totalidade, valores iguais ou superiores a 7, os segundos, na sua maioria, incidem nos valores 5 e 6.

Tendo em conta que 75% dos Coordenadores atribui valores na escala iguais ou superiores a 5, podemos dizer que a larga maioria considera o Projecto Educativo importante, embora nenhum lhe reconheça importância nuclear ou o assuma indispensável uma vez que os valores 9 e 10 da escala não foram utilizados nas respostas.

Se, neste grupo de entrevistados, compararmos estas respostas com as dadas na questão anterior (onde se solicitava uma avaliação do conhecimento do projecto) verificamos que dois terços dos coordenadores atribuem um valor mais elevado na escala no que diz respeito ao conhecimento que possuem do PEE comparativamente à

importância que lhe conferem. Ou seja, consideram conhecê-lo razoavelmente bem (o que como já dissemos poderá ser explicado pelo facto de ter sido apresentado no Conselho Pedagógico) mas atribuem-lhe menos importância. Tal poderá estar relacionado com o facto de, praticamente, não participarem na sua execução.

O facto das responsabilidades da elaboração e da execução recaírem em elementos ou grupos distintos de docentes faz emergir alguns constrangimentos apontados por Fontoura (2006: 163), designadamente ao nível do sentido e da ruptura, considerando ser “importante assegurar a unidade e a globalidade do projecto: através da unidade que liga a instância que elabora e a instância que executa, garante-se a ligação do fim prosseguido e das estratégias a desenvolver, para se atingir esse fim; e, através da globalidade, é possível abarcar todos os domínios o que implica ter uma visão partilhada e decidir, quanto às acções educativas básicas e à gestão dos imprevistos, riscos e conflitos”.

Por outro lado, o facto de 75% dos Coordenadores atribuir valores na escala valores entre 5 e 8 não se nos afigura compatível com muitas das declarações feitas anteriormente, que reflectem frequentemente um alheamento por parte dos coordenadores a todo este processo, demonstrada pela participação quase inexistente.

Se tivermos em consideração que, maioritariamente, os Presidentes dos Conselhos Executivos estiveram envolvidos no processo de elaboração e/ou coordenação destes documentos, considerando o cargo que ocupam, poderão estar mais bem informados acerca dos propósitos e das potencialidades subjacentes a estes projectos atribuindo-lhe, conseqüentemente, maior importância.

De facto, analisando a tabela 2, somos levados a pensar que os Presidentes dos Conselhos Executivos consideram o Projecto Educativo essencial na escola (será de facto assim?) o que nos leva a questionar a falta de envolvimento dos órgãos de gestão intermédia e as razões para que essa importância não seja por eles assumida. Que outros factores, para além das questões de liderança que atrás referimos, poderão estar na base desta falta de empenhamento das estruturas de gestão curricular das escolas? Na nossa opinião, existe um conjunto de medidas de política educativa que poderão, de algum modo, potenciar a centralidade e importância do PEE em cada realidade escolar, designadamente as que favoreçam um sentido de causalidade entre o desempenho de cada docente e as metas definidas no documento e as que reconheçam a importância da gestão curricular na melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Neste sentido, parece-nos interessante transcrever as declarações do Presidente do Conselho Executivo da escola V1 que, embora tenha atribuído o valor 10, afirma que tal se verifica apenas em teoria e quando questionado sobre o que se passa em termos práticos, a sua avaliação é de apenas quatro:

“Se olhar para trás dou-lhe negativa...embora tenha que valorizar o esforço. Nós não conseguíamos avaliá-lo e mais, não conseguíamos torná-lo referente para os professores irem lá buscar as suas balizas, ou as balizas para a sua actuação. E, neste momento, os professores vão ter necessidade de ir ao projecto educativo e dizer assim: «não, o projecto educativo da minha escola tem esta preocupação mensurável então eu tenho de contribuir para ela desta forma». E ao não contribuir ele vai ser avaliado menos bem. E portanto olhando para trás, de 1 a 10, se positiva é metade, dou-lhe 4” (PrCE-V1).

Com estas afirmações o entrevistado parece estar de acordo com as respostas dadas por vários Coordenadores, quando referem que o projecto não tem grande importância. A atribuição do valor quatro na escala, referindo-se ao projecto anteriormente em vigor na sua escola, prende-se essencialmente com o facto de o documento não ser um referente na actuação dos professores, no que diz respeito aos resultados escolares dos alunos (taxas de sucesso/insucesso) e não à falta de visão ou de estratégias concretas. Note-se que esta preocupação em fazer constar no projecto educativo metas de carácter mensurável surgiu essencialmente numa altura em que o tema da avaliação de professores se encontrava em acesa discussão bem como o facto dos resultados obtidos pelos alunos poderem ter influência na mesma. Este aspecto levou a que, nesta escola, se repensasse o projecto educativo, de forma a possibilitar a definição de objectivos individuais dos docentes em função das metas constantes no documento (mais uma vez os propósitos inerentes a este projecto são remetidos para segundo plano), trazendo este documento a um plano de visibilidade que anteriormente não possuía.

A reformulação do Projecto Educativo nesta escola apresentou-se como uma necessidade de agir, de realizar uma mudança em função de uma dificuldade sentida. Mas não estará a desviar-se do verdadeiro sentido que deve ter um PEE? Esta mudança que potenciou a reformulação do documento contribuirá para uma melhoria na escola? Que escola se pretende, quando se valorizam essencialmente os resultados?

A este respeito parece-nos interessante transcrever as declarações da Coordenadora de matemática desta mesma escola, acerca da importância do PEE:

“Pode ser [importante] para esta ou para qualquer outra escola...acho que o problema é esse...é que este PEE serve para esta escola ou para outra qualquer...

O que eu acho é o seguinte: ou eu sigo as regras que vêm do Ministério a todos os níveis, e as escolas todas têm uma determinada linha de conduta...e então não é preciso um PEE. Ou, a ser preciso não pode ficar por generalidades, isto é, é verdade, está lá um contexto social, tudo bem, mas está em qualquer documento do Concelho. Como é que eu parto daí para... Este projecto não é específico, não há especificidades sociais aí definidas nem daquilo que eu entendo que deveriam ser, por exemplo, currículos alternativos”. (DM-V1)

Um dos aspectos a salientar prende-se com o facto da entrevistada considerar o Projecto Educativo da sua escola demasiado vago, não se consubstanciando num verdadeiro rosto da instituição. Como refere Macedo (1995: 79), um projecto educativo do colectivo da escola organização-sistémica deverá corresponder à referência que traduz os valores, as intenções, necessidades e aspirações dos actores que a constituem. É disso que se trata nesta escola?

Por outro lado, parece claro que a reformulação do documento, na opinião da entrevistada, teve apenas como objectivo a introdução de objectivos de carácter mensurável e que, o projecto passará a ter mais importância pelas implicações que passaria a ter na avaliação dos professores. Ou seja o projecto passa a ser mais valorizado, mais consultado, não em função da escola e do sucesso dos alunos mas sim para responder aos diferentes itens de avaliação do desempenho dos professores.

Na resposta à mesma questão esta coordenadora refere ainda:

“Um valor... talvez superior a 5. Não é por ser mais importante do que no ano passado, as pessoas querem é cumpri-lo para serem bem avaliadas. É um documento para tornar a escola melhor? Não é, nem nesta nem noutra escola qualquer. As pessoas é que lhe vão dar uma importância agora que não dariam no passado, porque vão esforçar-se e é preciso esforçar-se pouco para cumprir as metas, basta atribuir níveis. Só quando todas as disciplinas tiverem exames nacionais, e sou defensora de exames nacionais no Ensino Básico, dadas as circunstâncias, quando isso acontecer já não vai ter uma importância individual, mas colectiva.” (DM-V1)

Não é clara a forma como a introdução de exames nacionais a todas as disciplinas transforma um documento que se encontrava no “arquivo morto” de cada escola num referencial colectivo, construído e aceite por todos os elementos da comunidade educativa. Não será mais necessária a construção de uma identidade organizacional, proporcionada pela emergência de verdadeiras lideranças, que potencie a construção de políticas locais possibilitadoras de soluções para os problemas inerentes a essa comunidade?

A importância das lideranças intermédias na escola tem sido um aspecto por nós evidenciado ao longo deste estudo. De facto, no que diz respeito aos Coordenadores de Departamento torna-se claro e, a nosso ver, fundamental que, por um lado, acreditem e conheçam efectivamente o PEE e, por outro, sejam capazes de promover o envolvimento dos restantes membros do órgão que presidem. Só assim será possível conquistar os professores, envolvê-los na procura de estratégias conjuntas e possibilitar uma maior abertura dos departamentos ao trabalho em equipa, à partilha e debate de ideias perspectivando os problemas como desafios a vencer pela acção conjunta.

É nesta linha de pensamento que Barroso (1993) faz corresponder a concepção de PEE à ideia de alvo estratégico, ambição, visão do futuro assente em princípios, valores e políticas que se aplicam na acção educativa e pedagógica com os alunos, fazendo com que os elementos que constituem a organização-escola “se identifiquem com um conjunto de princípios, valores e políticas capazes de mobilizarem a acção da escola e orientem a tomada de decisão para a resolução de problemas” (Barroso, 1993: 23).

A exigência que, cada vez mais, se coloca a todas as organizações, designadamente às do sector público, para procederem à definição clara da sua missão, construírem a visão, os valores pelos quais se regem e os vectores estratégicos de actuação, poderá levar a que os líderes educacionais se consciencializem do papel fundamental que o PEE representa, como documento estratégico, nesta mudança de paradigma para as instituições educativas.

4.1.2.2. Projecto Curricular de Escola

No que diz respeito ao Projecto Curricular de Escola pretendemos averiguar a participação docente em duas fases (i) concepção/construção e (ii) avaliação. No que concerne à primeira fase quisemos saber como decorreu esse processo (questão 9) e se

houve participação dos departamentos durante a mesma (questão 10). Relativamente ao segundo momento, pretendemos averiguar a existência ou não de uma avaliação do documento e de que forma a mesma é efectuada (questão 11).

A questão 12 teve como finalidade indagar a existência ou não de opções curriculares específicas do contexto em que a escola está inserida e, em caso afirmativo, conhecer propostas feitas nesse sentido.

Por último, nesta dimensão, tal como fizemos relativamente ao Projecto Educativo, procuramos saber a importância atribuída ao projecto curricular na dinâmica da escola (questões 13, 14 e 15).

- (i) Concepção/ construção do projecto curricular de escola

Questão 9

Enunciado:

“Como decorre o processo de construção do PCE?”

Análise das respostas

- (a) Presidentes dos Conselhos Executivos.

Um terço refere ter sido o Conselho Pedagógico o responsável por essa tarefa:

“Nomeámos também uma equipa do Pedagógico e essa equipa pega no projecto curricular anterior e reformula-o considerando as orientações do projecto educativo como base, e acrescentando-lhe a especificidade dos PCT” (PrCE-V3)

“A construção e aprovação é sempre do Conselho Pedagógico.” (PrCE-V1)

Outro terço menciona os departamentos e grupos curriculares como responsáveis por essa tarefa:

“É construído pelos docentes a nível de grupo disciplinar tendo em conta os saberes e competências consideradas essenciais com base no currículo

nacional relacionando-o e reconstruindo-o de acordo com as características e recursos da escola.” (PrCE-L2)

“O PCE já é mais da responsabilidade dos departamentos curriculares. Portanto, tendo como referência sempre o Currículo Nacional, portanto depois é adaptado em cada departamento de acordo com os aspectos que são considerados mais relevantes em relação a esse Departamento”. (PrCE-L3)

O Presidente do Conselho Executivo da escola L1 afirma que o processo ficou a cargo do órgão que preside, acrescentando ainda a intervenção do Conselho Pedagógico:

“PCE é feito pelo Conselho Executivo, pelo Conselho Pedagógico...e tem a ver até com a própria organização que o Conselho Executivo também dá aos horários, não é? Porque se nós vamos ter aulas de apoio, vamos atribuir horas para apoio...tudo faz parte, se calhar, do levantamento que foi feito e os aspectos que a escola quer trabalhar...” (PrCE-L1)

Na escola V2, foi constituído um grupo de professores responsável pela elaboração do documento:

“...é elaborado por equipas também elas representativas mas onde estão representados os departamentos curriculares, um representante do 1º ciclo, um representante do pré-escolar.” (PrCE-V2)

(b) Coordenadores de departamento.

Dos doze Coordenadores questionados sobre a construção e elaboração do projecto curricular de escola, metade não responde ou não se recorda.

Todos os entrevistados da escola L1 referem ter sido o Conselho Executivo o responsável por essa tarefa:

“...cada departamento entrega ao Conselho Executivo a relação [lista] das competências a desenvolver, nos diversos anos e nos diversos ciclos obviamente.” (DM-L1)

“A elaboração é também da parte do CE mas somos tidos e achados [isto é aceitam opiniões] porque nada como os professores que trabalham directamente com os alunos para darem essas opiniões.” (DLP-L1)

“Sei como foi construído: foi o Conselho Executivo.” (DM/CN-L1)

Apenas um quarto dos coordenadores (das escolas V2 e V3) afirmam ter sido constituída uma equipa de docentes para o efeito:

“Do mesmo modo que o anterior [PEE]. Há um grupo de pessoas e são pedidas sugestões aos departamentos” (DLP-V3)

“É um grupo também de professores” (DLP-V2)

Interpretação dos resultados

Constata-se, de acordo com as respostas obtidas, que a elaboração do projecto curricular de escola ficou a cargo de um grupo reduzido de professores, maioritariamente pertencentes aos conselhos executivo e pedagógico.

Mais uma vez parece-nos que o conteúdo das respostas dos inquiridos coloca em destaque a ausência do PCE como referente da actividade dos docentes como gestores curriculares, o que nos leva a questionar a relação das suas acções com as prioridades e linhas orientadoras definidas no projecto curricular.

A corroborar essa ideia parece estar a elevada percentagem de coordenadores que não responde ou não se recorda, o que nos leva a pensar que estes acontecimentos não se revelaram significativos para os entrevistados e irrelevantes nas suas práticas.

Tal parece-nos estar de acordo com a postura dos professores como executores do currículo, com práticas curriculares aparentemente marcadas pela necessidade de cumprir directrizes e normativos centralmente definidos.

Esta postura revela-se contrária ao papel central da escola e dos professores na gestão do currículo, defendido no contexto da reorganização curricular do Ensino Básico. No ponto 3 do artigo 2º do Dec.-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, pode ler-se que “as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto do PCE, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão”.

Deste modo, como refere Hargreaves (1998), “circunscrever o papel do professor ao de mero implementador de directrizes circulares é incompatível com o processo do seu desenvolvimento profissional”, pelo que a concepção e operacionalização de um PCE na escola não é compatível “com iniciativas ocasionais ou que dependam do

voluntarismo pessoal e/ou esforço individual dos professores” (Freitas, 2001: 26), pressupondo-se a assumpção de novos papéis e novas responsabilidades por parte dos professores e das escolas na construção de um modelo curricular flexível (Flores & Flores, 2000) que, no entender de Zabalza (2003) permita converter um currículo geral, descontextualizado e normativo, num processo, ou seja, numa acção de que os actores se apropriam e a que dão forma e intencionalidade própria, contextualizando-o numa dada realidade concreta e convertendo-o assim num projecto integrado e participado.

Questão 10

Pretendemos conhecer de forma mais explícita a participação dos departamentos na elaboração do projecto curricular de escola. Neste sentido, a questão que a seguir se enuncia foi colocada apenas aos coordenadores.

Enunciado:

“O departamento participou na elaboração desse documento? Como? Recordar-se do tipo de sugestões que foram feitas?”

Análise das respostas

A esta questão, dois terços dos respondentes referem não ter participado ou não respondem, “não houve participação por parte do departamento” (DM-L2).

Os restantes tiveram uma participação indirecta, contribuindo com sugestões, designadamente a serem incluídas no plano anual de actividades:

“Todos os departamentos fazem um relatório, mesmo relativamente ao que vão fazer, e no final do ano se cumpriram ou não.” (DM-V1)

“Foram pedidas sugestões também ao departamento... Até porque o que nos perguntaram foi: “olha mantêm-se ou não aquelas actividades que o departamento tinha proposto?” (DLP-V2)

“Participou, porque participamos em tudo...eles pedem sugestões e nós contribuímos.” (DLP-V3)

É também mencionado o contributo dos departamentos ao nível das planificações com referência à definição de competências a desenvolver bem como algumas sugestões relacionadas com a distribuição da carga horária, nomeadamente nas disciplinas com componente prática.

Na escola V1, é referido um contributo específico, a uniformização das fichas de avaliação:

“Na nossa prática, as metodologias e as estratégias é que podemos de facto alterar alguma coisa. Este ano, por exemplo, decidimos no departamento de LP uniformizar as fichas de avaliação, ou seja, todos os anos têm fichas comuns e com critérios de avaliação também uniformes. Está a ver, há aqui alguma alteração...mas o plano de actividades obedece rigorosamente ao que está determinado pela tutela.” (DLP-V1)

Interpretação dos resultados

Uma vez mais é possível constatar o fraco envolvimento dos órgãos intermédios da escola desta vez no que diz respeito ao projecto curricular de escola. A participação dos departamentos resume-se, essencialmente, às planificações anuais, às actividades vertidas no plano anual de actividades e algumas sugestões sobretudo na designação de Cursos de Educação e Formação e definição de horários e aulas de apoio.

Salientamos também a elevada percentagem de Coordenadores que não respondem ou afirmam não ter participado. Esta atitude parece ser indicativa de um alheamento e secundarização da importância das questões que dizem respeito ao desenvolvimento deste projecto. Parece-nos que os coordenadores de departamento ainda não assumiram verdadeiramente o seu papel de gestores curriculares e líderes das estruturas de orientação e desenvolvimento curricular, assumindo-se tão-somente como meros executores das orientações prescritas a nível central na aplicação dos conteúdos programáticos das diversas disciplinas e áreas disciplinares. Deste modo, parecem não assumir como suas as responsabilidades da definição e operacionalização das políticas curriculares locais expressas no projecto curricular de escola. Neste âmbito, qual o papel desempenhado pelos docentes de cada departamento? Se entendermos que grande parte das suas acções se restringem a simples arranjos temporais dos conteúdos a leccionar, distribuindo-os pelo número de aulas atribuídas a cada disciplina, bem como à definição

de actividades a incluir no plano anual de actividades da escola, então, de facto, compreenderemos a ausência de respostas por parte dos coordenadores a esta questão.

Não deixa de ser interessante a medida implementada pelo departamento do inquirido DLP-V1, relativa à uniformização das fichas de avaliação para todos os alunos do mesmo ano de escolaridade na disciplina de Língua Portuguesa. Se, por lado, é positiva a existência de mecanismos que permitam aferir uniformemente os conhecimentos dos alunos de diferentes turmas, por outro lado, é questionável a correcta adequação do mesmo instrumento de avaliação aplicado a diferentes turmas possuindo, cada uma delas, especificidades próprias, quer as referentes aos alunos que as compõem, quer as que dizem respeito aos docentes que leccionam a disciplina.

Na posição defendida por este Coordenador de Departamento não fica bem esclarecida a compatibilização entre estas medidas, que poderemos considerar de uniformizadoras, com o desenvolvimento curricular ao nível dos contextos locais, designadamente ao nível de cada grupo-turma. Na concepção de operacionalização das componentes curriculares regionais e locais, defendida por Bellem (1995: 29-30), será possível compatibilizar esta medida de uniformização de testes e critérios comuns com a procura dos instrumentos e processos de avaliação que permitam detectar e melhorar as aprendizagens dos alunos concretos com dificuldades específicas determinadas e causas identificáveis? A posição deste inquirido encontra-se harmonizada com a concepção de professor executor do que é estipulado a nível nacional, expressa pela maioria dos coordenadores nas respostas dadas à questão 18 (cuja análise e interpretação terão lugar mais à frente neste trabalho). Nesta perspectiva, o professor assume o papel de implementador do programa, como um conjunto de matérias prescritas, tornando-se executor. Por outro lado, assumindo um papel prático e de reflexão sobre o programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos, torna-se construtor e investigador prático. No entanto, esta é uma postura que, em nosso entender, se revela incómoda e desconfortável para os docentes, uma vez que terão de fazer uso da autonomia curricular que lhes é conferida, desafiando a inovação, deixando a posição mais cómoda do cumprimento estrito das normas definidas a nível central. É, no fundo, uma mudança de paradigma a diversos níveis, não apenas no desempenho docente face ao currículo e ao seu desenvolvimento, mas igualmente face ao posicionamento relativamente à instituição educativa, designadamente, no que concerne à necessidade de existência de uma visão partilhada e aceite por todos nos

diferentes domínios da vida profissional dos docentes enquanto membros dessa instituição.

(ii) Avaliação.

Questão 11

Enunciado:

“Existe uma avaliação do PCE? Como?”

(a) Presidentes dos Conselhos Executivos.

Nenhum dos Presidentes dos Conselhos Executivos refere a existência de uma avaliação específica do documento, mencionando apenas a avaliação que é feita ao nível dos departamentos, essencialmente no que diz respeito ao cumprimento ou não das planificações e das actividades propostas.

O Presidente da escola L3 menciona haver uma pré-avaliação feita pela comissão executiva, sendo posteriormente apresentada numa reunião conjunta com elementos do Conselho Pedagógico e da Assembleia de Escola.

“A avaliação depois é feita também em reuniões dos departamentos...ver se de facto foram cumpridas as planificações, quer no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, quer na avaliação dos alunos que termina com isso ...e depois com a avaliação do próprio funcionamento do departamento, fica o ciclo fechado” (PrCE-L3).

(b) Coordenadores de Departamento

Mais uma vez são referidos relatórios, elaborados nos departamentos, no que diz respeito essencialmente ao cumprimento ou não do que é proposto no início de cada ano lectivo. O Coordenador da escola V1 é bastante crítico no que diz respeito a essa forma de avaliar:

“Todos os departamentos fazem um relatório, mesmo relativamente ao que vão fazer, e no final do ano se cumpriram ou não. Se calhar o C.P. até tem nas actas que aprovou.

A questão que eu levanto é: quem dos elementos do Conselho Pedagógico leu o documento, para poder ter uma visão global, e não da sua “quintinha” (do seu departamento) mas do global?” (DM-V1)

Interpretação dos resultados

Verifica-se, pois, que a avaliação do PCE é entendida pela maioria dos inquiridos como uma conformidade do grau de cumprimento das planificações efectuadas e das actividades propostas pelos diferentes departamentos curriculares, não se constatando a existência de procedimentos avaliativos que possibilitem aferir a relação das planificações e actividades propostas com as situações problemáticas e áreas prioritárias de intervenção identificadas em cada projecto curricular, bem como as formas de articulação curriculares definidas em cada departamento e interdepartamental.

As declarações do Coordenador do Departamento de Matemática da escola V1, quando, de forma crítica, questiona “*quem dos elementos do Conselho Pedagógico leu o documento* [relatório de avaliação] *para poder ter uma visão global, e não da sua “quintinha”* [do seu departamento] *mas do global?...*” evidenciam uma situação que julgamos ser frequente em muitas escolas, e que se prende com a inexistência de um trabalho cooperativo entre muitos professores. Esta constatação, que poderemos designar como uma balcanização das competências profissionais dos docentes, surge em vários momentos da interpretação desenvolvida neste trabalho, nomeadamente, nas questões que disseram respeito à elaboração e/ou reformulação do Projecto Educativo (questões 2 a 5) bem como na concepção do Projecto Curricular de Escola (questões 9 e 10). Essa ausência de cooperação não apenas entre membros de cada Departamento mas também entre diferentes Departamentos e/ou grupos disciplinares acaba por se traduzir numa visão compartimentada das situações e comprometer uma avaliação efectiva e profícua do Projecto Curricular.

É uma crítica indiciadora de ausência de práticas de colaboração e colegialidade que, no entender de Morgado (2005: 85) seriam formas de trabalho que contribuiriam para eliminar o individualismo e para reduzir a dependência dos docentes de decisões educativas externas ao seu contexto de trabalho. Entendemos que a forma dominante de colaboração docente se verifica ao nível do que Hargreaves (1998: 234) apelidou de “colegialidade artificial”. Contrariamente a uma colaboração espontânea e voluntária, sentida como uma necessidade dos professores, isenta de controlo externo, a

colegialidade que existe nas escolas resulta, basicamente, de uma imposição administrativa que procura implementar projectos de reforma numa lógica *top-down* com o propósito de obter resultados previamente fixados como objectos desejáveis. Este tipo de colaboração limita-se a reconstruir “os princípios cooperativos da associação humana entre questões administrativamente reguladas e previsíveis”, tratando-se de uma colaboração mais orientada para a implementação do que para o desenvolvimento.

Por outro lado, as afirmações deste coordenador indiciam igualmente a inexistência de equipas de auto-avaliação ou de avaliação interna nas escolas que permitam, nomeadamente, avaliar as relações das acções desenvolvidas com as prioridades do projecto educativo e aferir o envolvimento e a distribuição de responsabilidades das diferentes estruturas e órgãos de administração e gestão.

Sem essa avaliação não poderá ser assegurada a realização das medidas preconizadas, impossibilitando um adequado desempenho do sistema e dos actores implicados. Torna-se assim impossível conhecer o nível de concretização das acções tendo em conta o ponto de partida. Os resultados de uma avaliação serviriam para tomar futuras decisões no que se refere à continuidade da acção quer ao nível do planeamento, quer ao nível da implementação. Poderia ainda conduzir a uma revisão de objectivos e acções para torná-los concordantes com as características do contexto e as finalidades da mudança.

Em consequência, mais uma vez cremos ser indispensável a existência de práticas de gestão estratégica por parte das lideranças das instituições educativas, de modo a fomentar a coesão e unidade da acção de todos os elementos, propiciando uma visão globalizante da realidade educativa local facilitadora do alcance dos objectivos estratégicos propostos tanto no PEE como no PCE.

Questão 12

Enunciado:

“Considera-se ser uma das funções do PCE a adequação do currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos. Foram feitas propostas relativas ao desenvolvimento de componentes curriculares locais?”

Análise das respostas

(a) Presidentes dos Conselhos Executivos.

Um terço dos entrevistados refere a existência de Cursos de Educação e Formação (CEF) e turmas de percurso curricular alternativo (PCA):

“... acima de tudo o que nós conseguimos foi adoptando e criando novas medidas, outro tipo de percursos e outro tipo de opções relativamente ao percurso académico que os alunos pretendem seguir, ou seja, alternativas ao ensino regular...estou a falar de CEF's, do PIEF...no próximo ano se não tivermos um CEF do tipo 1, vamos ter de certeza uma turma de percurso curricular alternativo” (PrCE-V2)

“Nós não temos autonomia para introduzir componentes regionais ou locais agora podemos é no PCE introduzir algumas vertentes ...ao longo dos anos, mais concretamente a partir de 1999/ 2000, se não me foge a memória, nós fizemos opções que poucas escolas fizeram e que hoje se estão a generalizar. Estou a falar por exemplo dos Cursos de Educação e Formação” (PrCE-V1)

Metade dos inquiridos refere a utilização de tempos lectivos:

“Vou dar um exemplo que decidimos em Pedagógico e que está no projecto curricular de agrupamento e que logicamente se reflecte nos PCT: o meio tempo que a escola tem autonomia para atribuir...por decisão do C.P., ouvindo os departamentos e considerando o projecto educativo e o projecto curricular de agrupamento foi atribuído à disciplina de Matemática. Esta é uma medida clara para combater uma necessidade que tinha o agrupamento, porque na estatística verificámos que a matemática era uma disciplina com insucesso.” (PrCE-V3)

“Em termos de gestão curricular tivemos um reforço na disciplina de Matemática, no âmbito do plano da matemática e foi a criação de um apoio nessa área: um local onde os alunos podem tirar dúvidas, têm acesso às novas tecnologias de educação e formação...” (PrCE-L3)

“Não sei se é específico desta escola, mas por exemplo temos uma oficina da Matemática que trabalha muito bem...temos a oficina do Inglês, temos vários clubes...temos o clube multicultural para alunos estrangeiros.” (PrCE-L1)

(b) Coordenadores de Departamento

Um terço dos Coordenadores afirma não ter havido participação nesse sentido:

“Deveria haver mais especificidade do documento, mas não, ele é fundamentalmente genérico e preocupado com o estar de acordo com os normativos...é mais um projecto para não poder ser censurado do ponto de vista legislativo do que propriamente um documento que seja regulador e um documento de trabalho efectivo.” (DM-L2)

“Para esta escola em concreto...não me parece” (DLP-L2)

“Nada de específico.” (DLP-V3)

Dos restantes, alguns fazem referência a algumas medidas tomadas ao nível da escola para solucionar alguns problemas específicos:

“Não. Especificamente não. Temos tido alguns problemas disciplinares...a única coisa que há é o acompanhamento específico a alguns alunos com deficiência, mas o Departamento nem está envolvido.” (DLP-V2)

outros, a oferta de Cursos de Educação e Formação (CEF's):

“Ao nível dos Currículos alternativos e ao nível dos Cursos de Educação e Formação (CEF). Aí dá-nos alguma margenzinha para encontrarmos um ponto de encontro entre a comunidade e a escola.

É a única hipótese. A outro nível, no ensino regular está tudo determinado. Vamos falar na língua Portuguesa, se me disserem: vocês deviam encontrar uma estratégia para superar dificuldades nesta e naquela área... tudo bem, mas depois no 9º vem o exame nacional, com parâmetros nacionais que podiam eventualmente fugir relativamente a esses desvios que nós tentámos implementar.” (DLP-V1)

“Não sei...talvez se possa falar aí dos Cursos de Educação e Formação ou no abandono que se evita ou não evita...mas nada assim de específico.” (DM-V1)

Um Coordenador da escola L1 menciona a participação com sugestões relativamente a disciplinas de oferta de escola:

“Específico desta escola, não sei. Agora há vários projectos específicos da escola, por exemplo, começámos as TIC muito antes de fazerem parte das disciplinas, mas no fundo...iniciaram o projecto com muita resistência e depois até acabou porque o executivo mudou e não lhe deu seguimento.” (DCN-L1)

Interpretação dos resultados

Das respostas obtidas é possível identificar um conjunto de medidas e acções que visam a adequação do currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos, não sendo evidenciado, para a maioria delas, se correspondem a necessidades previamente identificadas pelos diferentes órgãos de gestão curricular da escola nem se constituem as estratégias mais adequadas a essa especificidade.

Do mesmo modo, não é claro que esse conjunto de medidas e acções adoptadas pelas escolas correspondam a opções de política curricular local sustentadas e continuadas, verificando-se mesmo que um dos inquiridos, DCN-L1, aponta a mudança do órgão executivo como causa para a cessação de um projecto de leccionação de uma disciplina de oferta de escola.

A ideia de um PCE para contextualizar o currículo prescrito a nível nacional ao nível da escola, visando torná-lo um instrumento possibilitador da participação activa do professor no processo curricular e consequentemente fomentador de uma autonomia, competências e responsabilidades parece-nos ainda pouco “enraizado” na maioria dos docentes a julgar pelo fraco envolvimento dos mesmos nos vários momentos deste projecto, pese embora o imperativo legal relativo às competências do coordenador de departamento, onde podemos encontrar, entre outras, a responsabilidade de “propor ao Conselho Pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos” (alínea d) do ponto 2 do artigo 5º do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho).

Esta dificuldade, expressa designadamente nas declarações de PrCE-V1, DLP-V1 e DM-V1, parece residir, na nossa opinião, no entendimento que os docentes fazem da operacionalização das CCRL (Componentes Curriculares Regionais e Locais) nos seus diversos domínios, designadamente, quanto aos conteúdos escolares, aos métodos de ensino e aprendizagem, organização dos tempos lectivos, à organização das relações professor/alunos na sala de aula, aos meios e materiais pedagógicos previstos nos

programas nacionais, aos objectivos escolares de desenvolvimento e à avaliação curricular nacional (cf. Bellem, 1995: 29-30).

Por outro lado, somos favoráveis à opinião que sustenta a existência, por parte das lideranças escolares, de alguma falta de ambição e ousadia no uso das competências que lhes estão atribuídas, enfraquecendo, deste modo, o poder de distintividade de cada instituição face às restantes, acabando, muitas vezes por não darem respostas consistentes aos diversos problemas identificados.

Questão 13

Enunciado

“Parece-lhe absolutamente necessária a elaboração do Projecto Curricular de Escola? Que vantagens pode trazer?”

Análise das respostas

a) Presidentes dos Conselhos Executivos

Todos os Presidentes dos Conselhos Executivos, com uma excepção, consideram o Projecto Curricular de Escola importante e necessário, atribuindo-lhe vantagens a diferentes níveis, designadamente, na organização escolar e na uniformização de procedimentos:

“Traz vantagens e acho necessário. Consegue sistematizar um conjunto de informações úteis para a organização escolar. Úteis para a orientação dos actores sociais na organização. Eu dou um exemplo: este projecto curricular de escola deve trazer os critérios de constituição de turmas, deve contemplar o critério de construção dos horários, ...isto, como exemplos são informações cruciais quer para os pais, quer para os professores quer para os outros intervenientes na educação.” (PrCE-V1)

“Acho que tem. No fundo os projectos é sistematizar e orientar um pouco as coisas num determinado sentido. Se não estiverem no papel, se não forem feitas...se calhar toda a vida se fez estas coisa mas o facto de agora ter que ser feito, obriga no fundo as pessoas a não se desviarem, a balizar mais as coisas” (PrCE-L1)

O Presidente da escola V2, referindo o documento como facilitador do trabalho para os novos professores na escola, menciona o PCE como elo de ligação entre o projecto educativo, que considera mais abstracto, e o trabalho que os professores vão realizar:

“É evidente que tem vantagens...só na sua elaboração permite logo estabelecer uma ligação entre o que está no projecto educativo e o trabalho que vão realizar...o projecto curricular do agrupamento é no fundo aquele momento que antecede a execução do trabalho dos professores, dos diversos órgãos...Estando tudo isso definido, perfeitamente planeado...é bom para todos, e é muito mais fácil até, nomeadamente para os professores novos que todos os anos chegam...é fundamental que exista um documento em que está perfeitamente claro o trabalho que tem que ser concretizado porque o projecto educativo é algo ainda mais abstracto, mais genérico” (PrCE-V2)

Outros, ainda, consideram-no vantajoso no que diz respeito à territorialização das políticas curriculares, tendo em conta o projecto educativo da escola e o currículo proposto a nível nacional ou como referência na elaboração, pelos professores, das planificações:

“Sim, Ao ajustar as intenções e prioridades estabelecidas no projecto educativo, às condições reais da escola e ao currículo proposto a nível nacional é possível proporcionar um conjunto de aprendizagens integradas: Escola/meio/área do saber que conduzam ao desenvolvimento de novas competências” (PrCE-L2)

“Absolutamente. Aliás é o ponto de referência para cada professor poder fazer a sua planificação para longo, médio e curto prazo. Depois a planificação mais específica em termos de aulas ou das didácticas...eu penso que sem isso depois não havia confluência de estratégias, não havia referências em termos de grupo e Departamento, obviamente cada um fazia o que queria não é? Até porque serve depois também para prestar contas em termos do ponto da situação do cumprimento do Desenvolvimento Curricular, das matérias, etc,” (PrCE-L3)

Um dos Presidentes dos Conselhos Executivos considera o documento importante mas afirma que o mesmo é subvalorizado e mesmo ignorado pelos docentes:

“Poderia trazer vantagens se os professores lhe dessem o valor devido. Por norma os professores estão mais direccionados para o PCT, para a sala de aula e esquecem-se que são um conjunto de documentos que têm metas e

objectivos. Há aqui qualquer coisa que falha...fazem-se os projectos mas depois...não se relêem, revêem durante o ano. É importante mas se calhar não está a ser bem explorado, utilizado...Traria vantagens de certeza ao nível do aproveitamento escolar” (PrCE-V3)

b) Coordenadores de Departamento

Constata-se que três quartos dos coordenadores referem que o projecto curricular de escola não traz vantagens apontando diversas razões para justificar esta opinião.

Alguns salientam o seu carácter burocrático:

“Não, são papéis e para mim tudo o que sejam papéis...não passam disso” (DLP-V2)

Outros referem a sua obrigatoriedade e o facto de, em termos práticos, não ter trazido nada de novo:

“É apenas um documento, não me parece absolutamente indispensável. Se me perguntar se é cumprido, respondo-lhe que sim, prosseguem-se as intenções, mas volto a referir, não podemos fugir ao que está determinado nacionalmente” (DM-V1)

“Não, um PCE não acho necessário...acho que deve haver um documento condutor de agrupamento e depois obviamente deve haver um PCT, isso aí é indiscutível” (DM-L2)

“Trabalhei muitos anos sem PCE e não acho que esteja a trabalhar melhor do que trabalhava. Eu pessoalmente dou o meu melhor como profissional com ou sem o PCE” (DM-L1)

“É um documento escrito, só e apenas, e que fica arquivado para ser consultado. Agora perguntar-me-á: na sua acção didáctico - pedagógica em sala de aula leva o documento? Claro que não. Para mim é um documento que se faz, que é obrigatório, que é requerido pela tutela e fica em arquivo. Agora quando a escola tiver mais autonomia e mais meios financeiros talvez possamos perguntar à comunidade local o que precisam mais, que técnicos é que precisam...e a escola possa formar essa gente....isso é que era bonito” (DLP-V1)

Apenas um quarto dos coordenadores atribui algum tipo de vantagens à elaboração deste documento, nomeadamente no diz respeito à autonomia escolar em termos de organização (tempos, clubes, horários...):

“O PCE tem que ter vantagens. É a partir dele que se faz o PCT, que se vêem os casos especiais dos alunos, que se sabe as horas de ocupação, os clubes, etc.... portanto tem que existir” (DCN-L1).

“Nós aqui temos alguns factores que estão contemplados no Projecto Curricular, nomeadamente a vinda dos EE à escola...aqui notamos que há uma falha muito grande...tem um pouco a ver com os transportes. Há uma flexibilidade da parte do Directores de Turma...facilitar o horário de atendimento. Os próprios horários das aulas são um pouco diferentes porque os transportes não são específicos para os alunos desta escola...por isso nós só começamos às nove menos um quarto” (DM/CN-V3)

Há uma referência ao projecto como promotor do sucesso educativo dos alunos:

“...quando começaram a vir muitos alunos de África e aí houve necessidade daqueles alunos terem um acompanhamento, em terem um currículo diferente, porque as dificuldades ao nível da LP eram muitas, as culturas são diferentes...e agora também com alunos vindos de leste” (DLP-L1)

Interpretação dos resultados

A posição dominante dos Presidentes dos Conselhos Executivos é considerar o projecto curricular de escola um documento importante, reconhecendo que a sua elaboração acarreta vantagens em termos de organização escolar (horários, turmas, espaços...) e no que diz respeito à planificação do trabalho dos professores tendo em conta o projecto educativo e o currículo definido a nível nacional.

A ideia de um projecto curricular em que os professores procuram uma articulação das decisões da administração central com as tomadas no contexto da escola parece estar subjacente em algumas respostas dadas, sendo assumido, por alguns Presidentes dos Conselhos Executivos, como um elo de ligação intermédio entre o currículo-base e o projecto educativo da escola, por um lado, e a planificação de actividades que cada professor prepara, por outro.

Parece-nos interessante salientar as declarações do Presidente do Conselho Executivo da escola V3 que afirma “*Por norma os professores estão mais direccionados para o PCT, para a sala de aula e esquecem-se que são um conjunto de documentos que têm metas e objectivos*”. Este docente considera que a subvalorização

do projecto curricular de escola se deve à focalização dos professores essencialmente no que diz respeito ao seu desempenho em sala de aula e à sua disciplina.

Esta visão fragmentada e individualista da actividade docente reduz, em nossa opinião, as possibilidades de se (re)construir o currículo, de forma coerente, em função das necessidades e valores da comunidade e, conseqüentemente, a própria identidade da escola, constituindo-se um impedimento à construção de um estabelecimento de ensino como centro de referência curricular.

A posição evidenciada na transcrição referida parece-nos, mais uma vez, estar de acordo com outras respostas já dadas anteriormente nomeadamente no que diz respeito à participação dos Departamentos nos diferentes momentos processuais dos Projectos Educativo e Curricular de Escola. De facto, podemos constatar em vários momentos desta interpretação uma postura individualista de vários docentes o que, a nosso ver, poderá constituir-se como um obstáculo ao acesso e à partilha de novas ideias e, conseqüentemente, à procura de mais e melhores soluções aos problemas surgidos. O trabalho cooperativo, essencial no desenvolvimento destes projectos, parece-nos muito pouco evidenciado nas entrevistas efectuadas não sendo, aparentemente, considerado indispensável no trabalho do professor o que, na nossa opinião, constitui um factor limitativo na procura do desenvolvimento individual e em grupo.

Nestas circunstâncias não é de estranhar que a maioria dos coordenadores considere o projecto curricular de escola pouco útil, e por vezes até, dispensável. Argumentam com o facto de ser um documento obrigatório e, na prática, não trazer nada de novo. Entendemos salientar a declaração de um dos coordenadores (DML1) que, alegando o elevado número de anos de experiência profissional, considera não ter havido melhorias no desenvolvimento do seu trabalho, desde que se elaboram estes documentos. Recordamos que, este mesmo entrevistado, quando questionado acerca da participação no Projecto Educativo de escola, responde:

“Eu, pessoalmente...eu vou ser muito franca, eu li o projecto educativo quando foi elaborado e a partir daí a minha grande preocupação é a minha disciplina” (DM-L1)

Neste discurso, parece predominar, ainda, a assumpção de que a tarefa essencial do professor é ensinar os conteúdos da “sua” disciplina e que, estes e outros documentos desviam a atenção do que para eles é o papel principal da escola e do professor.

Consequentemente, não vêem vantagens em conceber e desenvolver colectivamente estes projectos.

Esta postura parece bastante enraizada dificultando a mudança. Fontoura (2006: 162) referindo-se à construção do PCE defende que “no campo profissional, a visão do mundo e a mentalidade, inculcadas por uma longa prática, não se alteram facilmente. Não é fácil passar de perspectivas fraccionadas, construídas em torno das disciplinas e dos indivíduos, para perspectivas holísticas e racionalidades construídas em função dessas perspectivas”.

Não deixa de ser interessante a posição assumida pelo inquirido (DM-L1), que atrás reproduzimos, que parece configurar um constrangimento que vem atravessando todo o percurso de reformas educativas em Portugal, a passagem da reforma decretada pela tutela para a reforma assumida e interiorizada pelos destinatários. Por outro lado, ficamos um pouco com a percepção da resistência de alguns docentes às políticas e práticas inovadoras que conduzem a mudanças de paradigma, como é o caso da valorização da escola-organização, implicando o investimento dos estabelecimentos de ensino e dos docentes nas margens de autonomia, nos espaços de formação participada, nos centros de investigação e de experimentação (Nóvoa, 1995).

Entendemos que muitos docentes ainda não assumiram estes propósitos de descentralização e autonomia dos estabelecimentos de ensino, não desenvolvendo ainda intervenções, iniciativas e parcerias de modo a possibilitar a emergência de uma efectiva cultura de diversidade, onde o PCE tenha lugar de centralidade e a correspondente importância vital.

Salientamos, no entanto, a opinião de alguns coordenadores que conferem relevância a estes documentos. A este respeito, destacamos as declarações do Coordenador de Língua Portuguesa da escola L1 ao mencionar a necessidade de adaptação, por parte da escola, quando confrontada com a vinda de um elevado número de alunos de África e, mais recentemente, de países de Leste. Trata-se de um exemplo claro de adequação do currículo a uma situação concreta, tendo em conta os alunos com quem se trabalha e partindo de um diagnóstico prévio da situação. O professor assume claramente o papel de gestor curricular, com a adopção de medidas relativas a conteúdos, métodos, prioridades e recursos visando proporcionar as condições para a promoção da aprendizagem e do sucesso educativo destes alunos.

Questão 14

Enunciado:

“Numa escala de 1 a 10 como avalia a importância do PCE para a escola?”

Análise das respostas

a) Presidentes dos Conselhos Executivos

	Valores na escala				
	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10
Importância do PCE para a escola (%)	0	0	17	50	33

Tabela 4: distribuição da percentagem de Presidentes dos Conselhos Executivos de acordo com os valores atribuídos numa escala de 1 a 10.

b) Coordenadores de Departamento

	Valores na escala				
	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10
Importância do PCE para a escola (%)	17	8	50	25	0

Tabela 5: distribuição da percentagem de coordenadores de acordo com os valores atribuídos numa escala de 1 a 10.

Interpretação dos resultados

No que diz respeito à importância do PCE para a escola, verifica-se que os Presidentes dos Conselhos Executivos atribuem os valores mais elevados da escala, considerando portanto este projecto mais importante que os coordenadores. Destes, metade conferem-lhe uma importância intermédia (5-6) e dos restantes, metade faz uma

avaliação entre 1 e 4. Apenas um quarto atribui valores superiores a 6, num máximo de 8.

Considerando as respostas obtidas nas duas últimas questões, entendemos que a importância destacada que os Presidentes dos Conselhos Executivos atribuem ao documento em causa pode advir da permanente exigência que a administração central e regional, bem como os serviços regionais da inspecção geral de educação, fazem da conformidade dos procedimentos administrativos e pedagógicos face ao projecto curricular da escola e de cada turma em particular. De facto, os responsáveis pela gestão de cada estabelecimento de ensino são regularmente chamados a fundamentarem as suas opções em termos de política curricular local através do PCE, sendo, pois, natural que os presidentes destes órgãos lhes atribuam uma elevada importância.

Contrariamente, os coordenadores de departamento têm, em nosso entender, um contacto menos directo com este documento, em detrimento de um conjunto de normas internas, orientações emanadas do Conselho Pedagógico e despachos da responsabilidade do Presidente do Conselho Executivo, que operacionalizam, orientam e esclarecem as linhas orientadoras e definidoras da política curricular local contidas no projecto curricular. Neste sentido, o conhecimento directo do documento por partes destes inquiridos fica comprometido, não sendo, deste modo, de estranhar a importância marginal que lhe atribuem.

Questão 15

Enunciado

“Considera que o Projecto Curricular de Escola tem implicações práticas na actividade docente desta escola? Poderá dar-me algum exemplo?”

Análise das respostas

a) Presidentes dos Conselhos Executivos

Todos os presidentes entrevistados consideram haver implicações práticas, resultantes deste documento, na actividade lectiva da escola. Alguns referem a possibilidade de ajustar as intenções e prioridades às condições reais da instituição:

“Sim, tal como já referi, ao ajustar as intenções e prioridades estabelecidas no PE, às condições reais da escola e ao currículo proposto a nível nacional é possível proporcionar um conjunto de aprendizagens integradas: Escola/meio/área do saber que conduzam ao desenvolvimento de novas competências” (PrCE-L2)

“Penso ter...deverá ter...Por exemplo, se tenho uma turma que tem Necessidades Educativas Especiais...a maneira com que eu trabalho com esta turma é completamente diferente das outras, portanto isso tem a ver com os princípios que estão no projecto, o Projecto da escola tem tudo isso...” (PrCE-L1)

Outros mencionam a aplicação prática da autonomia:

“Como acabei de dizer, ao atribuir o meio tempo que a escola tem autonomia para atribuir à matemática...naturalmente que terá que se reflectir nos resultados da matemática” (PrCE-V3)

“Como já referi, ajuda a organizar, ajuda a fazer o ponto da situação do seu desenvolvimento e depois ajuda na avaliação final...o que é que falhou ou não ...em que turmas falhou...E depois têm outra vantagem: nessa reunião final, cada professor diz em relação a PC de cada turma se houve cumprimento total, onde falhou, o que quer dizer que no ano seguinte, as turmas sinalizadas com alguma situação deficitária, serão compensadas com reforços em termos de compensar aquilo que foi detectado” (PrCE-L3)

“O PEE é operacionalizado e para tal temos um PCE que traz por exemplo os desenhos curriculares, traz os critérios de distribuição dos alunos nas turmas, como devem ser feitos os horários...que depois vão ter implicações, mas não são implicações directas do ponto de vista da sala de aula. E depois há o plano de actividades. Nós temos alguns instrumentos de gestão: o PEE, o PCE e o plano de actividades da escola ou do agrupamento. E isto tudo vai baixando do geral para o particular e quanto mais baixar do geral para o particular claramente tem intervenção o professor. O plano de actividades está muito mais próximo do professor porque é o grau mais baixo da operacionalização deste documento guia que é o Projecto Educativo” (PrCE-V1)

b) Coordenadores de Departamento

Todos os Coordenadores afirmam que o documento não tem implicações a esse nível:

“Não tem. Mas esta é a minha opinião” (DLP-V1)

“Nada, ninguém lhe liga! Nada, não acredito. Mas não quer dizer que não possa haver uma ou outra excepção” (DM-V1)

“Não, nenhuma. Aliás sou uma pessoa muito prática...” (DLP-V2)

“Deveria ter se fosse um projecto suficientemente forte e suficientemente consistente e um projecto que envolvesse toda a comunidade, e que todas as pessoas estivessem envolvidas não só na feitura como inclusivamente tivessem a capacidade de dar propostas de alteração...Acho que normalmente estes projectos passam essencialmente pelas pessoas que os fazem e pelos órgãos que os aprovam” (DM-L2)

“...para nós, na nossa prática restringimo-nos mais ao nosso material, que elaboramos, o que fazemos nas aulas” (DLP-V3)

“A ideia que eu tenho é que há muita coisa que está lá escrita, é só para ficar no papel” (DLP-L1)

Alguns, por outro lado, fazem referência a implicações nomeadamente no que diz respeito a clubes ou outras actividades extracurriculares no sentido da sua organização e estruturação:

“Não acho que tenha implicações específicas na actividade docente tirando coisas como o envolvimento dos professores na área das oficinas de informática, tirando os clubes no sentido lato, as actividades que os professores fazem extra curriculares, não tem muito.

Agora a oficina da matemática é importantíssima...nós temos o Projecto Moodle, mas continua a ser um grupo restrito de professores, algumas disciplinas, outras nem entram. Quisemos alargar à escola toda, mas só para o ano talvez” (DCN-L1)

Interpretação dos resultados.

Mais uma vez, existem divergências nas respostas dadas pelos Presidentes dos Conselhos Executivos e Coordenadores de Departamento. Os primeiros consideram haver implicações do projecto curricular na prática docente e os segundos, pelo contrário, não.

A assumpção, pela maioria dos coordenadores, da dispensabilidade do PCE ou da sua não centralidade na política e gestão do currículo em cada estabelecimento de ensino, não se nos afigura compatível com a construção de componentes locais do

currículo nem tão pouco com a sua adequabilidade ao público específico de cada realidade local. A sua relativa importância encontra-se mais evidenciada na possibilidade de permitir a existência de actividades extra-curriculares e resolução de constrangimentos a nível da operacionalidade do currículo, do que propriamente na faculdade de permitir ao docente a assumpção do papel de gestor curricular.

Como refere Pacheco (1996), tais projectos são indispensáveis caso se pretenda responsabilizar e atribuir aos professores um papel decisivo e activo no desenvolvimento do currículo. A sua responsabilidade começará, conseqüentemente, pelo posicionamento perante os níveis de decisão curricular. Se assume o papel de implementador do programa, como um conjunto de matérias prescritas, tornar-se-á o executor, o operário ou o consumidor, se assume um papel prático e de reflexão sobre o programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos, tornar-se-á o construtor, o arquitecto e o investigador prático (Pacheco, 1996: 49).

Mais uma vez parece patente a limitação do papel do professor, essencialmente ao trabalho desenvolvido em sala de aula, como refere o coordenador da escola V3 "...para nós, na nossa prática nós restringimo-nos mais ao nosso material, que elaboramos, o que fazemos nas aulas" (DLP-V3).

Parece-nos, no entanto, haver algumas contradições por parte dos coordenadores nas respostas a esta questão quando comparadas com outras dadas anteriormente. De facto, embora os coordenadores tenham declarado não haver implicações na prática docente, fazem referência a algumas medidas tomadas ao nível de escola perante situações novas e específicas. Recordamos que o coordenador da escola L1 que embora tendo mencionado a necessidade, na sua escola, de adaptação curricular devido ao aparecimento de novos alunos provenientes de outros países, nesta questão, responde que o PCE não traz vantagens. Aparentemente, essas e outras adaptações não são, na opinião deste entrevistado, parte integrante desse projecto.

Aparentemente, no dia a dia das escolas, são tomadas medidas no que diz respeito à gestão curricular, no sentido de superar as dificuldades e/ou necessidades diagnosticadas, mas estas têm lugar, mais numa perspectiva compartimentada, por grupo disciplinar ou por turma (por exemplo, ao serem diagnosticadas dificuldades ao nível da Língua Portuguesa criam-se aulas de apoio ou altera-se o programa) mas

parecem carecer de uma visão global e procura comum de soluções, ou seja, um projecto comum.

4.1.3. Constrangimentos e possíveis soluções para uma participação efectiva dos professores no desenvolvimento curricular (questões 16 a 19).

Nesta última dimensão, procuramos conhecer o destaque e a relevância atribuídos aos projectos educativo e curricular de escola como instrumentos de gestão curricular, questionando se os mesmos são considerados potenciadores quer do trabalho cooperativo entre docentes, quer da assumpção de um papel mais activo do professor no desenvolvimento curricular.

Por fim, pretendemos identificar, na opinião destes docentes, alguns constrangimentos à participação efectiva dos professores nos projectos desenvolvidos ao nível da escola, assinalando possíveis formas de os solucionar.

Questão 16

Enunciado:

“Numa escala de 1 a 10 como classifica o envolvimento da comunidade docente na elaboração e reformulação destes documentos?”

Análise das respostas

a) Presidentes dos Conselhos Executivos

	Valores na escala				
	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10
Envolvimento da comunidade docente na elaboração e reformulação destes documentos (%)	0	16,7	16,7	66,7	0

Tabela 6: distribuição da percentagem de Presidentes dos Conselhos Executivos de acordo com os valores atribuídos numa escala de 1 a 10.

b) Coordenadores de Departamento

	Valores na escala				
	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10
Envolvimento da comunidade docente na elaboração e reformulação destes documentos (%)	17	33	42	8	0

Tabela 7: distribuição da percentagem de coordenadores de acordo com os valores atribuídos numa escala de 1 a 10.

Interpretação dos resultados

No que concerne ao envolvimento da comunidade docente na elaboração e reformulação destes documentos, é também evidente uma divergência na maioria das opiniões expressas nos dois grupos de entrevistados. Enquanto dois terços dos Presidentes dos Conselhos Executivos avaliam esse envolvimento atribuindo 7 ou 8 pontos, metade dos Coordenadores atribuiu-lhe, no máximo, 4 valores na escala.

Se tivermos em conta que, nestas escolas, estes documentos são elaborados por um grupo restrito de professores, o empenho salientado pelos Presidentes dos Conselhos Executivos poderá referir-se a esses elementos, enquanto os Coordenadores, atendendo precisamente ao reduzido número de pessoas envolvidas e ao facto deles próprios, na sua maioria, não terem sido intervenientes, consideram a participação da comunidade docente menos significativa.

Considerando ainda que, na sua maioria, os Presidentes dos Conselhos Executivos estiveram envolvidos no processo de elaboração e/ou coordenação destes documentos, e dado o cargo que ocupam, poderão estar mais bem informados acerca dos propósitos e das potencialidades subjacentes a estes projectos atribuindo-lhe, consequentemente, maior importância.

O fraco envolvimento da comunidade docente no processo de desenvolvimento destes projectos poderá, em parte, estar relacionado com a reduzida importância atribuída aos mesmos. Este aspecto, por sua vez, reflecte-se no desconhecimento que possuem deles e da reduzida relevância que lhes atribuem.

Parece-nos que, enquanto os professores não compreenderem os motivos e a importância que estes projectos podem ter para a escola, enquanto não os encararem desejáveis, vantajosos e necessários será difícil assumirem o seu papel de gestores no desenvolvimento curricular.

Também aqui o papel das lideranças poderá ser fundamental no sentido de proporcionarem aos docentes espaços de reflexão e diálogo que possam suscitar a adesão e o comprometimento dos docentes na assumpção da figura de gestor curricular. Contrariamente, a ausência de uma liderança curricularmente forte poderá conduzir à individualização das acções de cada docente, ao enfraquecimento da coesão curricular e organizacional das instituições educativas e à redução da participação docente na elaboração, acompanhamento e avaliação dos documentos de gestão estratégica e pedagógica, PEE e PCE.

Como refere Leite (2005: 26), “é dito, e de certo modo reconhecido que quando o desejo de inovar faz parte das pessoas envolvidas nas situações ou nos problemas concretos, isto é, *bottom-up*, há mais disponibilidade para identificar as razões dessas situações e desses problemas, mais oportunidades de desenvolver acções de acordo com essas realidades e mais entusiasmo e mobilização para encontrar modos de nelas intervir. Por isso há mesmo quem defenda que só é possível existir inovação quando ela tem origem interna à instituição escolar”.

Macedo (1995: 241) referindo-se ao PEE, afirma que “para além da importância dos textos legais de que não só não se contesta a importância como até se reclama a necessidade de maior clareza e coerência, é na participação dos diferentes actores que parece jogar-se uma parte fundamental da riqueza e do compromisso de que se faz o projecto, entendido como expressão da autonomia”, participação essa que, segundo Fontoura (2006: 55) exige um novo trabalho ao professor, “que deverá conectar, pelo menos, os seguintes aspectos: o compromisso com um objectivo moral mais activo e mais visível, o desenvolvimento do conhecimento profissional e das competências, a articulação entre o objectivo moral, a política e o desenvolvimento social, a interacção e a colaboração com outros professores, gestores/administradores, pais e outros agentes, o planeamento para assegurar a ligação aos pais e à comunidade e para a participação; a procura de novas ideias, dentro e fora dos seus locais de trabalho; a imersão nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de mudança, e o reconhecimento do conflito como inevitável”.

Em síntese, tendo em conta o paradigma que advoga o papel activo dos docentes na gestão e construção curricular defendido por diversos autores [cf. Barroso (2000), Leite (2005), Pacheco (1996), Ródão (1999)], cada docente deverá então ser solicitado a assumir o protagonismo da efectiva deslocalização e mudança do nível de decisão central para o nível local, investindo-se no papel de construtor activo das políticas locais de educação.

Questão 17

Enunciado:

“Considera que o PEE e o PCE, enquanto instrumentos de gestão pedagógica, fomentam uma reflexão e um trabalho colaborativo entre os professores... Ou, por outro lado, não são mais do que documentos com existência obrigatória, mas sem consequências na vida escolar e na prática docente?”

Análise das respostas:

a) Presidentes dos Conselhos Executivos

Dois terços dos presidentes dos conselhos executivos consideram que estes documentos não potenciam uma reflexão nem um trabalho cooperativo entre os professores, apresentando como justificações a obrigatoriedade da elaboração do documento e um evidente distanciamento entre o conteúdo (teoria) e a prática:

“...actualmente com a quantidade de coisas que foram impostas que as pessoas estão mais...mais renitentes...não sei bem se é essa a palavra certa, mas acho que de alguma maneira as pessoas empenham-se menos talvez, dão menos de carolice...dão aquilo que é obrigatório mas aquelas coisas que se faziam às vezes por carolice, as pessoas não fazem...” (PrCE-L1)

“Se virmos pelo lado das intenções do Ministério...estes documentos deveriam ser relevantes, mas quando verificamos que no terreno as pessoas estão demasiado ocupadas com a sua prática lectiva, verifica-se algum desleixo, algum esquecimento, algum desprezo...menos atenção para com estes documentos que deviam ser referências.

Essa cooperação não existe entre os professores no que diz respeito a estes documentos...na prática têm mesmo que ser feitos, e quanto à valorização são medianamente valorizados” (PrCE-V3)

O presidente do conselho executivo da escola L2 aponta a existência de colaboração/ reflexão, mas apenas para alguns elementos da comunidade educativa e o da escola V1, assume que estes projectos, por si só, não mobilizam os professores:

“Fomentam entre alguns professores e entre estes e os alunos, com consequências reais na vida escolar e na prática docente dos implicados” (PrCE-L2)

“Os professores...Não é um Projecto Educativo que não leva à mobilização dos professores para participarem ...porque eles vão fazê-lo a seguir...só que é mais fácil estar na posição de ter um documento e criticá-lo...é muito mais simples, é muito mais cómodo estar nessa posição do que dizer: vamos fazer um Projecto Educativo. Porque o Projecto Educativo será tão mais rico quanto o nº de pessoas que estiverem envolvidas” (PrCE-V1)

Um entrevistado referencia-os como fomentadores da reflexão e cooperação entre professores embora reconheça que depende, também, da forma como são elaborados:

“Penso que quando são elaborados de forma a terem alguma utilidade prática, e não um sentido utópico, porque há muitos que têm sentido utópico, penso que são fundamentais para estratégias conjuntas” (PrCE-L3)

Outro, ainda, refere o facto de o documento potenciar reflexão e colaboração na sinalização de situações eventualmente a serem melhoradas:

“Existem as duas situações. Evidentemente que nós ainda temos alguns casos em que as pessoas fazem porque têm que fazer, às vezes por iniciativa própria não são assim tantos, mas de facto, em determinados momentos temos tido a necessidade de reformular projectos, aliás, esta às vezes decorre de alguma inspecção que temos tido, não estamos a falar de fiscalização...em que são detectados alguns aspectos que é necessário melhorar e muitas vezes reparo que quando me apercebo as coisas já estão a funcionar. É evidente que isto também tem muito a ver com, nomeadamente ao nível de vice-presidentes e a assessores no Conselho Executivo...a responsabilidade e o sentido de missão com que as pessoas vão percebendo as coisas...muitas vezes o trabalho já está a ser realizado, já está a avançar, numa fase até já muito mais adiantada do que eu por vezes pensaria. A iniciativa própria tem bastante significado” (PrCE-V2)

b) Coordenadores de Departamento

Todos os coordenadores, com uma excepção, respondem não considerar estes documentos potenciadores de reflexão entre docentes.

Alguns consideram-no um documento apenas fomentador de mais burocracia salientando a obrigatoriedade na sua elaboração:

“Estes documentos não fomentam nem facilitam coisa nenhuma, porque não lhe ligam. Aliás ainda ontem, já devíamos ter, todos, debatido o Projecto Educativo nas reuniões de Departamento...dizem-me assim: mas é um documento grande e não se pode debater na totalidade, com outros pontos na ordem de trabalhos” ...tudo bem, mas pelo menos o específico, por ter implicações na parte pedagógica de cada departamento, tinham essa obrigação. Ontem diziam-me: não fizemos nem fazemos...” (DM-V1).

“Não. São documentos de existência obrigatória” (DLP-V1)

Acho que são documentos importantes mas acabam por ser utilizados mais por uma questão de obrigação. Deveria fomentar esse trabalho cooperativo, mas não é assim em todos os casos. Hoje em dia, por exemplo fala-se muito mais, noto isso nas nossas reuniões, fala-se muito mais em função destes projectos do que há uns anos atrás em que isso não se verificava” (DM/CN-V3)

“São elaborados porque são obrigatórios. Não têm consequências...As pessoas que estão a fazê-los até podem estar muito empenhadas, mas para mim é só para mostrarem trabalho, não me venham cá com histórias...Eu sou daquelas pessoas que não ligam, mas não ligam mesmo” (DLP-V2)

“São de facto documentos obrigatórios...que só servem para cumprir, mais nada” (DLP-L 2)

“Deviam reflectir tudo isso e provavelmente alguns colegas são capazes de o ver nessa perspectiva, mas para a maioria não...acha que são feitos porque têm que ser feitos mas no fundo são uma chatice...” (DLP-V3)

Outros referem o seu distanciamento relativamente à realidade, ao dia a dia do professor:

“Não fomentam reflexões porque se calhar não estão feitos de acordo com a realidade. Se calhar há muita coisa que é só para ficar ali, entende... Talvez porque não estão directamente relacionados com o que é o dia a dia do professor...se calhar...nunca pensei muito nisso...também porque nunca me

fez muita falta. Estes documentos fazem-se um pouco por obrigação, para que a parte burocrática esteja em dia...está feito e pronto, acabou-se o problema” (DLP-L1)

Outros, ainda, admitem ser um documento sem valor e com um envolvimento que se restringe a quem o elabora:

“Se eu tiver conhecimento e se eu perceber o objectivo de um projecto destes é muito útil...se lhe passar ao lado ele nem percebe a utilidade que tem” (DCN-L1)

“Podem e devem fomentar uma cooperação entre os professores mas desde que evidentemente a maneira de operar das pessoas tenha alguma relação com essa situação. Quem está envolvido na feitura e na discussão e depois na aprovação efectivamente envolve-se, mas é uma minoria em relação ao nº de docentes” (DM-L2)

Apenas um coordenador defende que a elaboração destes documentos fomenta reflexão e trabalho colaborativo entre professores mas não os considera potenciadores de novas participações:

“Claro que fomentam uma reflexão, é evidente. Mais que não seja em relação aos novos modos de aprender, à resolução de problemas...houve discussões, todas no mesmo sentido, em relação a isso. Mas acho muito sinceramente que estes documentos não levaram a que outras pessoas, que não levariam tanto isto a sério, passassem a levar. Não vejo grandes vantagens” (DM-L1)

Interpretação dos resultados

Do conjunto das respostas obtidas pelos dois grupos de entrevistados, Presidentes dos Conselhos Executivos e Coordenadores de Departamento Curricular, há uma tendência generalizada em considerar que estes projectos não conduzem nem potenciam um trabalho colaborativo entre os docentes.

A irrelevância atribuída a estes projectos parece evidente nas declarações do Coordenador de Matemática da escola V1 quando prontamente afirma: “*estes documentos não fomentam nem facilitam coisa nenhuma, porque não lhe ligam...*”, acrescentando que um projecto educativo “*não pode ser discutido em reuniões*

ordinárias de departamento onde existem outros pontos na ordem de trabalhos”. Concordamos que reduzir a discussão de um projecto desta importância a mais um ponto na ordem de trabalhos de uma reunião, não se nos afigura facilitador de uma discussão séria e efectiva sobre o mesmo.

Da mesma forma as afirmações do Coordenador de Língua Portuguesa da escola V2, “...*Não têm consequências...As pessoas que estão a fazê-los até podem estar muito empenhadas, mas para mim é só para mostrarem trabalho, não me venham cá com histórias...Eu sou daquelas pessoas que não ligam, mas não ligam mesmo*”, demonstram uma marginalização por este tipo de trabalho. Esta postura com certeza não facilita uma participação dos professores deste departamento na construção e implementação destes instrumentos de gestão curricular.

A crescente necessidade sentida pelas instituições educativas em apresentarem indicadores de qualidade, nomeadamente ao nível da gestão curricular, face à concorrência com outras instituições, poderá facilitar o surgimento de verdadeiras lideranças capazes de fomentar espaços de debate, diálogo e cooperação docente em torno destes dois documentos, PEE e PCE, de modo a possibilitar a construção de mapas estratégicos de gestão que comprometam e vinculem todos os elementos em torno da missão da instituição e do alcance dos objectivos para a alcançar, visando o surgimento de um profissional docente cada vez mais capaz de “decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais – isto é, *gerindo o currículo*” (Roldão, 1999: 48).

Aparentemente há ainda alguma resistência em abandonar certas rotinas e encarar de forma diferente o currículo e o papel/relação do professor face ao mesmo. Parece ainda não existir um clima de abertura, de relacionamento e discussão aberta entre professores, no que diz respeito à gestão do currículo e consequente desenvolvimento destes projectos. Gerir o currículo para a construção local de mudanças implica o trabalho de equipas educativas na construção e desenvolvimento de um projecto comum, com a apropriação dessa gestão pelos seus participantes.

O fraco empenho no desenvolvimento destes projectos é reconhecido por vários coordenadores ao longo das entrevistas, mas nem sempre é visto como algo de negativo uma vez que muitos os consideram desnecessário e infrutuoso. Este aspecto parece estar evidenciado nas declarações dos Coordenadores de Língua Portuguesa das escolas L1 e

V3. O primeiro ao afirmar que “...se calhar...nunca pensei muito nisso...também porque nunca me fez muita falta. Estes documentos fazem-se um pouco por obrigação, para que a parte burocrática esteja em dia...está feito e pronto, acabou-se o problema” e o segundo, quando declara que “[...] deviam reflectir tudo isso e provavelmente alguns colegas são capazes de o ver nessa perspectiva, mas para a maioria não...acha que são feitos porque têm que ser feitos mas no fundo são uma chatice...”.

A este respeito Morgado (2005) defende que o desenvolvimento profissional é uma qualidade condicionada pelos contextos em que os docentes trabalham mas, igualmente, pela visão que têm do mundo, sendo necessário que se empenhem em estabelecer debates, confrontar opiniões, obter consensos e desenvolver culturas colaborativas. Só desta forma é possível minimizar o individualismo que tem marcado a postura docente e potenciar as discussões sobre as finalidades e os princípios da educação de forma a se poder pensar em conceber e elaborar projectos educativos e projectos curriculares verdadeiramente representativos de ideias, perspectivas e vontades comuns.

São apontadas por Morgado (2005: 94) algumas justificações para esta falta de empenho dos docentes destacando a “intensificação do trabalho docente, sobretudo devido ao aumento das tarefas burocráticas e conseqüente consumo de tempo que os docentes deviam dispor para outras actividades de índole pessoal e pedagógica (descanso, reflexão, procura e elaboração de materiais curriculares mais actualizados e de melhor qualidade, valorização cultural)”, factor que segundo o mesmo autor “contribui para obstruir a sociabilidade e reduzir a interacção, constituindo, por isso, uma via propícia para aumentar o individualismo que existe entre os professores”.

Aliado a estes factores acresce o facto da maioria dos docentes que ocupam os lugares de gestão de topo e gestão intermédia nas escolas se posicionarem em escalões do topo da carreira docente, não contribuindo, desta forma, para um mais forte e mais visível investimento pessoal e profissional, mais observável nos docentes em início de carreira. Nesta linha interpretativa, Macedo (1995: 202) refere que “em muitas escolas são precisamente os professores mais antigos (e efectivos) quem procura ter menos trabalho/responsabilidade na escola”, concluindo que “esta posição é, muitas vezes, garantida através de decisões que têm como objectivo manter um “*status quo*” – travão de alterações, na rotina estável das escolas”.

Um modelo de autonomia e gestão das escolas facilitador do aparecimento de lideranças fortes e que, por um lado, fomente a participação da comunidade educativa nos órgãos de decisão e, por outro lado, responsabilize as lideranças pela gestão estratégica da instituição, poderá constituir-se como uma possível resposta para a saída desta situação de aparente estagnação.

Por outro lado, não poderemos deixar de ignorar algumas posições mais autocráticas de alguns conselhos executivos que não têm contribuído significativamente para o envolvimento de docentes posicionados em lugares de topo de carreira docente e/ou não têm permitido a sua integração na elaboração destes documentos.

Questão 18

Enunciado

“Considera que os professores têm vindo a sentir-se mais activos no desenvolvimento curricular com a construção destes documentos... Ou continuam a sentir-se como executores do que é estipulado a nível nacional, usufruindo apenas de alguma autonomia na planificação e desenvolvimento das suas aulas?”

Análise dos resultados

a) Presidentes dos Conselhos Executivos

A maioria refere o professor como executor do que é estipulado a nível nacional

“Estes documentos até aqui não têm sido uma mais-valia para os professores. Têm sido essencialmente teóricos e despídos de bússola orientadora” (PrCE-V1)

“A autonomia passa mais pelo que eu faço dentro da minha sala de aula, de resto não se pode fugir muito...para isso teriam que se criar outras condições...” (PrCE-L1)

“Até aqui tem sido apenas a preocupação dos professores, de 80 a 90 %, a sala de aula. Neste momento com as alterações que estão a ser implementadas há já uma outra preocupação que é a preocupação de haver participação, do envolvimento da comunidade. Eu penso, e é a minha opinião pessoal, é que os professores devem de facto predominantemente preocupar-se com a sala de aula, considerando que aquela aula está ligada a

outras aulas...é uma realidade chamada turma...tem que haver essa articulação do professor com os outros professores. É esta área que leva 80% do esforço dos professores e na minha opinião correcta...Maioritariamente, 80 a 90 % o professor é executor do que é estipulado a nível nacional” (PrCE-V3)

“Pouco. Não existe ainda a possibilidade das escolas tomarem por si próprias as decisões mais adequadas” (PrCE-L2)

Um terço refere o facto de as coisas estarem a melhorar, apontando como incentivo a própria dinâmica da escola e a motivação:

“É evidente que tem vindo, gradualmente a melhorar e essa participação activa é cada vez em maior volume...isso é uma realidade, umas vezes por iniciativa própria, pelo investimento que as pessoas querem fazer, outras vezes porque a discussão é promovida e são incentivados para isso...são muitas vezes convocados para isso, mas na verdade é que se nota cada vez mais...acho que também é pela própria dinâmica criada na escola...neste momento há um nº muito maiores de professores que têm vontade de fazer, de participar, de discutir, e nesse aspecto de forma voluntária têm melhorado muito. Essa participação mais activa e com um nº de intervenientes cada vez maior, tem muito a ver com a dinâmica que se cria ao nível da escola porque sinceramente em termos de autonomia não tem havido grande evolução” (PrCE-V2)

“Em boa parte são meramente executores daquilo que é definido ao nível nacional, outra parte, como são motivados a participar, muitas vezes é o ponto de partida para depois se empenharem efectivamente, porque este processo exige o seguinte: ninguém pode ficar indiferente, portanto as pessoas chegam a esta escola, têm todas as orientações possíveis para fazer tão bem como os outros, não se pode dizer “eu sou provisório ou não tenho formação, não posso”...portanto há todas as orientações de instrumentos de apoio, etc, que permitem a todos que desenvolvam o trabalho...só não desenvolve o trabalho, com estes referenciais, quem não quer...por inércia, por desinteresse ou porque está cá de passagem...” (PrCE-L3)

b) Coordenadores de Departamento

A larga maioria, cerca de 83%, afirmam sentir-se essencialmente como executores do que é estipulado superiormente usufruindo apenas de alguma autonomia na planificação e desenvolvimento das suas aulas, mas ressaltando sempre a necessidade de cumprir os programas:

“Os documentos que referiu não me parece que tenham trazido mais autonomia ao professor, porque, como já referi não podemos fugir ao que é definido superiormente. Agora o que o professor faz na sua sala de aulas é da sua responsabilidade... mas também depois interliga com o departamento. A verdade é que há...temos programas que é preciso cumprir...mas depois nós podemos cumprir bem ou menos bem, e o papel do departamento é cumpri-lo bem, nomeadamente no que diz respeito às boas práticas lectivas” (DLP-V1)

“Eu penso que apesar de tudo e, enfim, apesar de haver um currículo nacional, as pessoas têm sentem alguma autonomia ainda que, a necessidade de cumprir programas seja enfim imperiosa, eu penso que a forma como abordamos conteúdos, a forma como os passamos aos alunos, a forma nos pronunciamos ou envolvemos com maior ou menor entusiasmo...penso que permite, por enquanto...enquanto não houver escutas...nos permite alguma liberdade. Não podemos é esquecer que estamos a cumprir um programa nacional, que nas nossas disciplinas é importante” (DLP-L2)

“A maior percentagem é cumprir programas, os exames nacionais...” (DLP-L1)

Alguns destes são bastante críticos relativamente ao papel que tem vindo a ser dado ao professor:

“Provavelmente muitas vezes nem na sala de aula...caminhamos para isso! Acho que já nem aí somos autónomos. Por causa dos exames nós temos que leccionar a matéria e a matéria é extensa, não se pode faltar. Mesmo doente, não posso faltar...fiquei sem voz no outro dia e tive que vir...há turma em que até se consegue recuperar, mas há outras em que não é possível. Eu tenho que dar tudo e não me posso afastar do que é estipulado. Se não fosse obrigatório poderíamos dar até umas aulas diferentes...e assim não, temos que leccionar a matéria porque vêm aí os exames” (DLP-V3)

“Eu acho que os professores cada vez têm menos autonomia. Cada vez são mais condicionados por tudo, até pelos pais dos alunos...Somos executores...claro que nas aulas, nas nossas aulas...eu costumo dizer aos meus alunos que tenho muita pena mas os paizinhos mandam em casa e eu mando na minha aula...e como eu não vou mandem neles em casa, também não admito que eles mandem em mim...bem, qualquer dia não sei o que me vai acontecer, em vez de reformada, vou-me embora sem reforma!” (DLP-V2)

Cerca de 17% consideram a existência de autonomia referindo que o cumprimento de programas não deve constituir preocupação única e realçando o papel do docente como pensador crítico:

“Meros executores...de maneira nenhuma, eu sou muito crítica. O currículo para mim é uma linha de orientação, a partir daí podemos... a partir dessa linha de orientação há sempre uma curva à direita ou à esquerda que se pode fazer, sempre no caminho de orientação. A nossa perspectiva em relação ao currículo, mesmo em conversa na reunião de grupo...é para cumprir mas criticamente” (DM-L1)

“Acho que o professor tem bastante capacidade de manobra, mesmo inclusivamente quando existem neste momento exames nacionais ao nível do 9º ano quer de Matemática quer de Língua Portuguesa...eu acho que o professor não deve pôr de parte aquilo que pensa sobre o que é fundamental em termos do desenvolvimento dos seus alunos e privilegiar única e simplesmente o que, para a opinião pública, a tentativa de obtenção de bons níveis ...acho que é mau...acho que é preciso as pessoas terem uma postura suficientemente forte para perceber...”

Parece-me que os professores têm autonomia não apenas no contexto sala de aula, no contexto da forma como ele explicita as suas opiniões sobre determinados assuntos, ou seja o professor deve e obviamente que dentro do exercício da sua autonomia, da sua responsabilidade ele deve ser activo na maneira como pensa as coisas” (DM-L2)

Interpretação dos resultados

A maioria quer dos Presidentes dos Conselhos Executivos quer dos coordenadores assume-se essencialmente executora do que é definido superiormente, com funções análogas às de um técnico que transmite fielmente um currículo planeado pela administração central e divulgado, frequentemente, através dos manuais escolares. Alguns afirmam, de forma crítica, que a autonomia que consideram usufruir é cada vez mais reduzida e limita-se, basicamente, ao contexto sala de aula. Nenhum dos entrevistados considera o desenvolvimento e construção destes projectos como potenciadores dessa autonomia nem como essenciais na atribuição de um papel mais activo do professor no desenvolvimento curricular. Se estes projectos são encarados apenas como meros documentos obrigatórios que mais não fazem que aumentar o cariz burocrático da profissão, roubando tempo para o que os professores consideram de facto o mais importante, o desenvolvimento da sua actividade pedagógica em sala de aula, o papel do professor no que diz respeito à gestão e desenvolvimento do currículo é de facto, essencialmente a de executor. A este propósito Pacheco, in Lima *et alli*. (2006: 99), afirma que “os docentes ainda se encontram numa situação de resistência perante medidas que visam melhorar a qualidade do serviço prestado pelas escolas assente numa maior autonomia”. Estes documentos, vistos como uma sobrecarga burocrática real do trabalho dos professores, originando uma escassa eficácia são “vistos apenas como textos escritos, a produzir uma lógica de conformidade, difíceis de articular entre si, na perspectiva dos professores, e de uma utilidade que se lhes apresenta, no quadro da cultura de escola e da profissão em que estão inseridos, no mínimo duvidosa” (Roldão, 2005: 69).

Vários presidentes dos conselhos executivos referem que os professores, gradualmente, têm vindo a participar mais nestes projectos, apontando a própria dinâmica da escola e a criação de condições apropriadas como os principais factores.

Parece-nos faltar, por um lado, uma mentalidade/cultura curricular e, por outro, uma maior responsabilização dos professores na gestão do currículo, participando não apenas na implementação mas também na definição das medidas tomadas. Caso contrário esses projectos nunca passarão de meros documentos obrigatórios, impostos sem ter sido solicitada a sua opinião.

A este respeito, concordamos com Morgado (2005) ao defender que para se concretizar a tão desejada mudança, é necessário, de facto, de um outro tipo de professor, com mais maturidade curricular, que não se reveja apenas no papel de mero transmissor de matérias disciplinares. Na perspectiva curricular defendida pela administração educativa central (DEB, 1999), torna-se urgente que o currículo seja pensado como um projecto aberto e flexível, exigindo a tomada de decisões e resolução de problemas e desenvolvido a partir da análise da diversidade de necessidades e contextos locais e individuais. Parece imperativo que o professor abandone atitudes de alheamento e seja cada vez mais um profissional interventivo, de modo a conseguir o envolvimento do aluno e torná-lo num verdadeiro aprendiz.

Questão 19

Com esta última questão procuramos identificar alguns constrangimentos, reconhecidos pelos docentes, à participação efectiva nas decisões curriculares definidas no projecto curricular de escola assinalando possíveis formas de os solucionar.

Enunciado

“Na sua opinião o que falta para haver uma participação efectiva dos professores no que respeita às decisões curriculares definidas no PCE? Pouca importância atribuída ao documento, falta de formação/esclarecimento/ hábitos de trabalho em equipa...?”

Análise das respostas

a) Presidentes dos Conselhos Executivos

Nas respostas a esta questão os Presidentes dos Conselhos Executivos apresentam um leque diversificado de aspectos que consideram ser entraves à participação docente nestes projectos:

“Na minha opinião há falta de formação; hábitos de trabalho em equipa e dificuldades na gestão/ interligação dos conteúdos disciplinares.” (PrCE - L2)

O Presidente da escola V1 refere a visão limitativa do trabalho do professor ao contexto sala de aula:

“Nós, pelos registos que temos da nossa avaliação, a cooperação é um trabalho que tem sido desenvolvido na escola. O que me parece é que os professores não se têm envolvido porque os professores têm sido, até agora, aquilo que eu rotulo como “os monarcas da sala de aula”. A sala de aula é o império os professores. E os professores a partir deste momento, em que vão ser avaliados, em que alguém lhe vai assistir às aulas e em que alguém lhe vai pedir contas em função do PEE, claramente que os professores vão abrir as portas, vão dialogar mais e vão dar importância a este documento necessária e inevitavelmente” (PrCE-V1)

Na escola V2 é realçada a falta de controlo no desenvolvimento dos Projectos e a necessidade de haver uma maior responsabilização do professor ao longo de todo o processo com partilha de opiniões/sugestões entre pares.

“Neste momento ocorrem-me duas questões essenciais, uma que tem a ver com os mecanismos de controlo do processo que vão sendo criados...nós ainda há menos de um mês concertámos e abordámos algumas medidas que introduzem um controlo ao longo do processo...há pouco falávamos na avaliação dos projectos...essa é importante mas mais importante para não sermos colocados perante factos consumados é o acompanhamento e o controlo que se vai fazendo...essa é de facto uma perspectiva essencial.

Por outro lado, os professores não podem ficar responsabilizados apenas com um trabalho de uma planificação de médio ou longo prazo...não podem ficar vinculados apenas a essa fase do trabalho, tem que haver uma maior partilha no trabalho que é feito no imediato, a curto prazo, ou seja, naquilo que são as realizações diárias, no trabalho diário é necessário que exista uma partilha muito maior entre todos os professores, nomeadamente naquelas disciplinas, e naqueles casos em que existe maior dificuldade” (PrCE-V2)

O Presidente da escola L1 refere o excesso de trabalho solicitado superiormente

“Não sei o que se passa, mas acho que nós perdemos muito no meio desta quantidade de coisas que nos pedem...às vezes perde-se um bocadinho nos objectivos pedagógicos e o ensino propriamente dito, que acho que é a grande função da escola.

Não concordo quando dizem que não há cooperação entre os professores...” (PrCE-L1)

Na escola V3 salienta-se a formação quer inicial quer contínua e a necessidade da existência de debate permanente entre os professores.

“Na minha opinião a primeira vertente é importantíssima...a formação. Na minha perspectiva devia ser uma formação vinculada e não aquela imposta...aquela formação “tens que” que digamos é imposta superiormente, mas sim acordada entre os agentes...sem ressentimentos, sem juízos de valor que se possam fazer. Verifica-se que a formação é fundamental e houve anos, recentes, se calhar, em que a formação dos professores não foi a mais adequada. Surgem professores com posturas, formações totalmente diferentes, isto depois choca...

Isto em relação à formação inicial...no que diz respeito à formação contínua, aí defendo que deveria ser uma formação por necessidade, por aceitação de que era necessária...e não porque preciso de...Vou solicitar formação nesta área porque acho necessária.

Em relação aos hábitos de trabalho, considerando que nós professores temos uma formação científica e universitária muito diversificada, diferente uns dos outros, e com siderando que as escolas são pólos essenciais para discussão de ideias, é compreensível que haja dispersão de ideias e logo devemos aceitar o debate, o que é salutar...é de louvar o debate e a troca de pontos de vista, mas o que não aceito facilmente é que não haja consenso, acordo e definição clara de objectivos. Acho que as pessoas não podem levar as coisas para o orgulho, para o lado do quero, posso e mando...da autoridade. Não há uma atitude de abertura, de toda a informação que nos chega...sem ressentimentos e sem desvalorizar o papel de cada um que é importante” (PrCE-V3)

Numa das escolas são referidos a falta de recursos físicos e tempo:

“Aqui, essencialmente falta disponibilidade de recursos físicos e disponibilidade de tempo...dão-lhe importância, conhecem-nos, têm-nos como referência...agora em termos de desenvolvimento de projectos inovadores, normalmente é por falta de condições. Porque por exemplo, actualmente temos 53 turmas e a escola está feita para metade...o que quer dizer que não temos um espaço livre para as pessoas se juntarem e desenvolverem determinados projectos, etc, portanto, temos que aproveitar os espaços que são deixados livres por este motivo ou aquele...basicamente o nosso problema é esse, a grande escola que somos em termos de população e a falta de recursos físicos e financeiros também, porque não dizê-lo” (PrCE-L3)

b) Coordenadores de Departamento

Metade dos entrevistados salienta o excesso de trabalho como impedimento a essa participação:

“Em relação a estes projectos, de facto não lhe dão importância, há falta de formação, não há trabalho em equipa, mas antes disso tudo: dão trabalho...exigem muitas horas de trabalho”(DM-V1)

“As pessoas também têm demasiado trabalho, demasiadas horas lectivas...agora então, muito mais. Continuam a ter as horas não lectivas em casa porque o trabalho na escola não vai diminuir, a carga do se faz em casa, de modo algum...as pessoas cada vez têm menos tempo para si próprias, menos tempo para desanuviar” (DM-L1)

“Acho que muitos gostam de coopera e participam, outros acham uma chatice e participam menos, talvez não gostem de ter muito trabalho... e provavelmente também a vida particular de cada um...têm os filhos, problemas de saúde... o Ministério acha que somos umas máquinas, que nunca temos problemas de saúde” (DLP-V3)

Nas restantes respostas há referência a vários aspectos. Alguns associam o fraco envolvimento por parte dos docentes à falta de sentido atribuído aos documentos e ao distanciamento dos mesmos em relação à prática pedagógica no quotidiano escolar:

“Falta envolvimento. Se os professores se sentirem envolvidos...Acho que não é falta de formação, mas talvez falta de sensibilização, ou então podemos ver de outra maneira que é, achar que é um documento que é um acessório para a prática pedagógica, portanto, todo o ênfase é dado na prática pedagógica, no modo de dar as aulas, do ensinar, do aprender e esquecem-se estes documentos que são vistos um pouco como burocracia, penso que é este o problema...”

Em relação à falta de cooperação, de um modo geral talvez não haja, mas se houver um objectivo, têm. Eu discordo quando se diz que os professores não querem fazer coisas...é mentira, eles têm é que ter um objectivo” (DCN-L1)

“Acho que os professores o que precisavam era que vissem nesses projectos algo que realmente fosse beneficiar os alunos, a nível de aproveitamento. Eu falo por mim...eu acho que se isso contribuísse para que eu tivesse mais sucesso na minha disciplina com os meus alunos, aí empenhava-me totalmente e acho que os outros pensam assim.

Estes documentos não nos vêm ajudar em nada...” (DLP-V2)

“Se calhar faltam menos imposições e coisas mais práticas que tenham a ver com cada escola, problemas específicos, situações específicas que tenham a ver com cada escola” (DLP-V1)

Existem referências à falta de cooperação entre colegas, à desmotivação e à inexistência de espaços/tempos apropriados:

“Parece-me que não há grande cooperação entre os colegas...a não ser quando são “obrigados.

Actualmente, na minha opinião, falta uma política educativa que valorize de facto o ensino e a aprendizagem. Que não valorize a indisciplina dos alunos ou que não seja conivente com eles. Falta uma política em que se dê voz de facto aos intervenientes principais que são os professores e também aos representantes das associações de pais. Mas falta de facto que quem está no terreno possa ter uma palavra a dizer no momento das decisões. E é o que não tem acontecido neste últimos anos, concretamente com esta última ministra.

E por isso, isso leva à desmotivação global...Eu costumo dizer que ainda sou do tempo, comecei em 86, em que os professores eram felizes no ensino...e hoje em dia ninguém é feliz no ensino” (DM/CN-V3)

“...até porque no que toca às aulas, fazer comentários com outros colegas sobre a forma como correm, ou se correm bem ou mal, sentem-se avaliados pelos pares e aí entra noutro domínio não é?

Falta conseguirem perceber que é necessária a sua participação nesses documentos, e ter um espaço próprio para isso...se, numa reunião de notas, ou num pedagógico em que há uma série de informações e haveria mais uma, que seria esta...no final de 2, 3 ou 4 horas quer-se é “despachar” as coisas, não lhe dão atenção. Se for numa reunião de grupo ou Departamento, penso que seria uma abordagem completamente diferente” (DCN-L1)

“ O sistema em si não está a contribuir para que o professor se sinta na plenitude das suas actividades. É cada vez mais burocrata, por exemplo do que professor. E acho que o condiciona em muitas coisas...acho que falta por exemplo motivação.

Não se trata de não dar importância a estes documentos, como digo, dão muito mais importância agora do que há uns anos atrás...Agora até para tirar determinadas dúvidas até como nos devemos reger vamos consultar a legislação ou o que temos feito, o que está registado, portanto não é uma questão de não dar importância...” (DM/CN-V3)

Outros, ainda, mencionam a falta de informação/formação:

“Em relação a estes projectos, por ser uma obrigação...passa-se por cima...fica no papel, e nunca mais se pensa nisso.

E se calhar, e falo por mim, as pessoas estão mal informadas das potencialidades, se quiseres, destes projectos” (DLP-L2)

Interpretação dos resultados.

Os Presidentes dos Conselhos Executivos apontam como principais constrangimentos à participação dos docentes na operacionalização do currículo o excesso de trabalho exigido aos professores e conseqüente falta de tempo, a reduzida responsabilização dos mesmos no desenvolvimento destes projectos, a formação contínua nem sempre adequada e a focalização dos professores essencialmente no trabalho em sala de aula.

No que diz respeito aos Coordenadores, muitos referem mais uma vez o excesso de trabalho como um dos grandes entraves à participação docente nestes projectos, salientando o número de horas dedicadas à profissão dentro e fora da escola, o que se traduz na escassez, cada vez mais sentida, do tempo disponibilizado para si para a sua família. Fazem também referência, à falta de motivação, por vezes relacionada com a pouca importância e sentido atribuídos a estes projectos.

Como refere Olinto Silva em Leite (2005: 214) *“para que efectivamente, os docentes queiram ser “configuradores” do currículo, é, pois, indispensável conquistá-los para a colaboração real e efectiva entre todos os intervenientes; é necessário propiciar as condições para que essa colaboração seja sentida como uma “mais valia” e não como mais trabalho ou mais reuniões que não conduzem a nada...”*

Do lado da tutela, responsável pelas políticas de educação, deverá observar-se um conjunto de acções que sejam promotoras de uma efectiva participação do corpo docente e da valorização das acções que potenciem a mudança, uma vez que “qualquer mudança efectiva que se pretenda introduzir ao nível das práticas educativas passa, inevitavelmente, por valorizar ou optar por políticas que enfatizem um conjunto de questões que fundamentem uma mudança de atitudes ao nível dos agentes curriculares, consciencializando-os da necessidade de uma cultura curricular participada que vá ao encontro das expressões, desejos, aspirações e ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática” (Morgado, 2005: 78).

Embora os discursos políticos e educativos apelem para uma envolvência efectiva dos diversos agentes na mudança em educação, dotando os professores de instrumentos que lhes permitiriam assumir o papel de gestores no desenvolvimento curricular, na realidade, muitos professores continuam a assumir-se como meros elementos passivos e solitários. Nalgumas circunstâncias a própria tutela tem confundido o papel de gestor do currículo, como decisor de opções de desenvolvimentos curriculares concordantes com a realidade local, com o de simples técnico administrativo, a quem se solicita o preenchimento de número vasto de documentos.

Não obstante alguns coordenadores assumirem existir pouca informação no que diz respeito a estes projectos e às potencialidades que oferecem, não parecem sentir necessidade nem motivação para a procura dessa mesma informação. Não deverá ser indiferente para o posicionamento destes docentes coordenadores, o facto de se encontrarem situados, na sua maioria, no último terço da carreira docente, numa altura em que já não existe uma evidente predisposição para investimentos ao nível da sua formação pessoal.

Assim, sem envolvência, adesão e motivação não é possível qualquer tipo de mudança e inovação, uma vez que as escolas "...são habitadas por pessoas com as suas próprias necessidades de auto desenvolvimento, de participação e com visões particulares do que se pode fazer, ..., pessoas que, em última instância, são as que mantêm, modificam ou criam um determinado tipo de prática em função das suas crenças, valores e actuação [e] ... sem uma modificação das atitudes e mentalidades, sem a formação de professores, todo o projecto fracassará ou ficará no plano das intenções..." (González e Escudero Munoz citados por Pacheco, 1996: 165).

E se, por um lado, reconhecemos nesta atitude de imobilismo e não participação inúmeros aspectos negativos e identificamo-la como causa de disfunções organizacionais de vária ordem, por outro, ela provoca uma sensação de segurança e comodidade (porventura, comodismo!) alicerçada na sua previsibilidade, imutabilidade, normatividade e rotina de procedimentos.

Se não existir mudança quer na mentalidade, quer nas práticas curriculares, quer na formação de professores, teremos uma reforma sem inovação, isto é, essencialmente determinada e imposta pelas lógicas centrais em detrimento das lógicas locais... e poderemos afirmar como Cuban, citado por Barroso *et al.* (2000), que "em vez das reformas mudarem as escolas, foram as escolas que mudaram as reformas".

De facto, são vários os professores coordenadores que afirmam não sentir diferenças ou vantagens significativas no que diz respeito ao antes e depois da existência destes documentos. Para Leite (2005: 214), a criação de condições para o desenvolvimento de novas formas organizativas e de colaboração passa necessariamente pelo reconhecimento dos “professores como profissionais configuradores de projectos curriculares e não como meros executores do prescrito”, sendo igualmente “necessário que os professores queiram ser, de facto, seus configuradores”.

Ainda no mesmo sentido, Leite (2005: 24) defende que “as mudanças em educação não se dão por decreto, ou seja, não bastou a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) e a enunciação do princípio da igualdade de oportunidade de acesso e de sucesso para que essa igualdade ocorresse, não bastou a publicação do normativo que decreta a autonomia para que as escolas fossem autónomas...”.

Todas as mudanças quando são impostas normativamente sem buscarem a efectiva participação dos seus destinatários “geralmente, não são duradoiras, pois não desencadeiam, ou têm dificuldade em desencadear, uma incorporação dos princípios que as norteiam. É talvez por isso que a actual reorganização curricular, em algumas escolas, provocou, até agora, mais efeitos ao nível da burocracia do que das práticas de desenvolvimento do currículo” (Leite, 2005: 25).

4.2. Inquérito por questionário.

O inquérito por questionário teve como destinatários os docentes do 3º ciclo do Ensino Básico das seis escolas seleccionadas pertencentes aos grupos disciplinares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais.

A apresentação, análise e interpretação dos resultados relativos aos inquéritos efectuados serão análogas às efectuadas para os inquéritos por entrevista. Tendo em conta a estrutura do inquérito, apresentaremos o enunciado de cada questão, seguindo-se a análise das respostas obtidas e a respectiva interpretação.

Assim, para além da caracterização pessoal e profissional dos entrevistados, serão tidas em conta as seguintes dimensões:

- (i) conceito de currículo (questões 1 e 2 da parte II do questionário);
- (ii) participação no Projecto Educativo de Escola (questões 1 a 5 da parte III do questionário);
- (iii) níveis de decisão curricular (questões 1 e 2 da parte IV do questionário).

4.2.1. Caracterização pessoal e profissional

Relativamente aos questionários distribuídos nas seis escolas que constituíram a amostra do presente estudo, verificou-se um retorno de respostas de cerca de 71 %, cinquenta e seis inquéritos recebidos num total de setenta e nove.

Da caracterização pessoal e profissional destes inquiridos, relativamente aos aspectos mais relevantes para o presente estudo, destacamos o sexo, idade, habilitações académicas, tipo de estágio e aspectos identificadores da situação profissional.

Estes dados estão sintetizados no quadro seguinte:

Sexo	Feminino	73%
	Masculino	27%
Idade (anos)	Até 30	14%
	De 31 a 40	45%
	De 41 a 50	34%
	De 51 a 60	7%
Habilitações Académicas	Licenciatura	73%
	Pós Graduação	14%
	Mestrado	13%
Tipo de Estágio	Integrado	32%
	Ramo educacional	34%
	Profissionalização em serviço	34%
Situação profissional	Contratado	21%
	PQND desta escola	48%
	PQND de outra escola	13%
	PQZP	18%
Tempo de serviço docente (anos)	Menos de 5	14%
	6 a 10	23%
	11 a 15	14%
	16 a 20	31%
	21 a 25	7%
	Mais de 25	11%
Grupo de docência a que pertence	300 (Língua Portuguesa)	41%
	500 (Matemática)	39%
	520 (Biologia e Geologia)	20%

Tempo de serviço nesta escola (anos)	Menos de 3	46%
	3 a 6	21%
	7 a 10	20%
	11 a 14	4%
	15 a 19	5%
	Não responderam	4%
Escola onde lecciona	Viseu 1	20%
	Viseu 2	18%
	Viseu 3	14%
	Lisboa 1	9%
	Lisboa 2	12%
	Lisboa 3	27%

Quadro 3: caracterização pessoal e profissional dos inquiridos por questionário.

4.2.2. O conceito de currículo.

Questão 1

Nesta questão foi solicitado a cada um dos inquiridos que escrevesse, numa frase, a sua definição de currículo.

Enunciado:

“Escreva, numa frase curta, o que é para si, como professor, o currículo”

Análise e interpretação das respostas

Dimensão	Categorias	Frequência	Percentagem
Conceito de currículo	Centrado nos resultados de aprendizagem	13	23.2
	Centrado nos conteúdos a ensinar	25	44.7
	Centrado nos processos de aprendizagem	7	12.5
	Centrado nos meios ou materiais de aprendizagem	–	–
	Outra	5	8.9
	Não respondem	6	10.7
Total		56	100.0

Tabela 8: distribuição da frequência e percentagem de inquiridos de acordo com a definição apresentada do conceito de currículo.

É possível constatar que uma elevada percentagem dos inquiridos (cerca de 45%), centra o conceito de currículo nos **conteúdos a ensinar**.

As definições do currículo que salientam a componente conteúdos, de acordo com Gaspar & Roldão (2007), associam-se à ideia de matéria ou conteúdo programático, constituindo um plano de estudos permanentes. O currículo consistirá, então, no conjunto de conhecimentos que faculta, capacidades e aptidões que promove e desenvolve, competências que proporciona e até valores que incute (p. 27).

De facto, e após uma análise mais pormenorizada das respostas que valorizam os conteúdos, na sua maioria, foi possível constatar a ênfase num dos seguintes aspectos do currículo (i) matéria ou conteúdo programático, (ii) plano de estudos, (iii) conhecimentos que faculta e (iv) competências que proporciona e valores que incute.

Transcrevemos algumas das respostas que evidenciam, a nosso ver, essa constatação.

Numa valorização clara das matérias e/ou conteúdos programáticos (i) e aproximando-se do conceito de programa transcrevemos as seguintes respostas que nos parecem ser representativas desta visão conceptual:

“Conjunto de conteúdos/temas a desenvolver em determinado período, tentando atingir os objectivos delineados para esse efeito” (Q7V2)

“Conjunto de matérias seleccionadas para serem trabalhadas com os alunos no sentido de desenvolverem nestes determinadas competências”(Q3-L1)

“O currículo é o conjunto dos conteúdos programáticos e respectivas competências que constituem o processo de ensino-aprendizagem” (Q5-V1)

“Currículo é o programa onde estão estipuladas as competências gerais e específicas a alcançar” (Q2-L2)

Outras respostas aproximam-se claramente da ideia de plano de estudos. Como referem as autoras citadas anteriormente, Gaspar & Roldão (2007: 27), “o plano de estudos poderá ser bem diverso, quer quanto ao modo como esses estudos se organizam, quer em relação às fontes que privilegiam como proposta de conhecimento, quer mesmo quanto às hierarquias estabelecidas para que tal conhecimento seja adquirido ou desenvolvido”.

Vejamos algumas das respostas que, a nosso ver, enfatizam essa vertente do currículo:

“Plano curricular com definição de objectivos globais, áreas e conteúdos “prioritários” e uma abordagem dos métodos de ensino aprendizagem bem como a avaliação e aquisição de competências a ter em conta num determinado ano/turma/ciclo/área” (Q4-L3)

“O currículo é um plano estruturado de ensino aprendizagem que inclui objectivos, conteúdos a ensinar e experiências de aprendizagem que se pretendem desenvolver. O currículo deve estar, necessariamente, ligado ao contexto escolar e não pode ser apenas planificação mas deve ter em conta a parceria entre os técnicos, os professores e os alunos, no sentido de proporcionar oportunidades aos alunos de aprenderem num tempo e ritmo adequados ao seu desenvolvimento” (Q4-V4)

“Conjunto de disciplinas que visam o desenvolvimento de um determinado número de competências por parte dos formandos” (Q2-L1)

“Trata-se de um conjunto de disciplinas e respectivos objectivos definidos pela tutela por ano e ciclo” (Q3-L2)

Verificamos que algumas definições parecem, ainda, aproximar-se da ideia de currículo como um conjunto de disciplinas que são parte integrante de um plano estruturado em função de determinados objectivos ou competências que se pretendem e que são definidos superiormente (Q3-L2). Nesta resposta, o professor e o contexto escolar são demarcados do currículo, que assume um carácter rígido e estático sendo definido por outros.

Gaspar & Roldão (2007: 135) referem que uma leitura do currículo como plano se associa ao formato escolar que vem organizando o currículo numa estrutura permanente e sequencial de disciplinas, estabelecendo, em cada disciplina, uma organização-plano sequencial de temas ou tópicos, vulgarmente designada como programa. Tal estrutura, apropriada como prescritiva ou normativa pelas escolas e professores, tem contribuído para uma leitura redutora do currículo, tomado como uma lista de conteúdos e disciplinas, quando, a sustentação e legitimação social desse currículo se funda nas aprendizagens que intencionaliza, e face às quais os conteúdos são apenas meios ou caminhos, e não fins em si mesmos, ainda que indispensáveis ao percurso de aprendizagem e integração social pretendido.

Também Zabalza (2003: 46) refere que, na prática, continua a prevalecer a ideia do professor como executor das prescrições e orientações dadas no programa pelas competentes hierarquias da administração educativa.

Outras vezes, para além dos objectivos, esse plano de estudos abrange também os conteúdos, métodos de ensino aprendizagem e até experiências que se pretendem desenvolver. (Q4-L3)

Privilegiando ainda os conteúdos mas valorizando os conhecimentos que o currículo faculta, transcrevemos algumas respostas:

“Conjunto de saberes que se vão adquirindo dia a dia” (Q6-V1)

“Tendo em consideração que existem vários tipos de currículo, este engloba todo o conjunto de aprendizagens que o aluno realiza formal e informalmente no seu percurso escolar” (Q5-V4)

“Conjunto de referências sobre aprendizagens consideradas essenciais” (Q5-V3)

“É o conjunto das aprendizagens que os alunos têm de adquirir ao longo da sua vida escolar” (Q7-V3)

“Conjunto de saberes/procedimentos a assimilar ao longo de um determinado período de tempo” (Q6-V4)

As duas primeiras transcrições (Q6-V1 e Q5-V4) parecem mais centradas na aprendizagem como resultado do currículo.

As duas últimas parecem situar-se mais no plano das intenções, centrado na expectativa do que os alunos serão capazes de aprender.

Esta visão parece-nos ir ao encontro da defendida por Machado *et al.* (1999: 54-55) que apresenta o currículo como sistematização de resultados de aprendizagem pretendidos, ou seja, prescreve (ou, pelo menos, antecipa) os resultados do ensino. Desta forma, o currículo liga-se a fins, indicando o que deve ser aprendido.

Existe, assim, um currículo formal (entendido como um conjunto de previsões) e um currículo real (compreendido como um conjunto de realizações), residindo a questão principal não no que é o currículo, mas sim no modo como é concretizado.

Noutras definições de currículo, a valorização dos conteúdos associa-se às competências que proporciona e valores que incute:

“[Currículo é um] conjunto de elementos que valorizam a formação pessoal e profissional de cada indivíduo” (Q1-V2)

“[Currículo] é o conjunto de elementos que são necessários para a formação de um indivíduo” (Q2-V2)

“O currículo é o que parece essencial para ensinar e aprender, tendo em conta as competências previamente adquiridas” (Q4-L1)

Verificámos também que cerca de 23% centra o conceito de currículo nos resultados, referindo-o como uma listagem de finalidades e objectivos a atingir pela escola:

“[O currículo é] o que se espera do aluno em termos de competências num prazo minimamente dilatado de tempo” (Q6-L2)

“Currículo é um conjunto de competências a atingir, tendo por base os conteúdos programáticos com vista a alcançar um objectivo” (Q3-V1)

“Conjunto de competências, objectivos, conteúdos, etc. que se pretende que os alunos atinjam às várias disciplinas” (Q1-L3)

Cerca de 13% dos inquiridos, centram a definição de currículo nos processos de aprendizagem. Neste grupo, vários salientam as actividades/acções desenvolvidas em contexto escolar nas áreas disciplinares e não disciplinares visando a aquisição de objectivos ou competências.

Em algumas respostas é possível verificar que esse processo é centralizado no professor confinando-o aos objectivos da sua disciplina ou área curricular:

“[O currículo é] conjunto de actividades, métodos de ensino e meios utilizados pelo professor para alcançar os objectivos que se propõe ensinar” (Q2-V3)

“[O currículo é um] conjunto das acções a realizar para permitir que cada aluno adquira as competências gerais e específicas definidas” (Q2-L3), (Q6-L3) e (Q7-L3)

“Processo de ensino aprendizagem centrado num conjunto de competências, integrando conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos deverão desenvolver ao longo dos anos do ensino básico” (Q5-L3)

Em síntese, é possível constatar uma concordância entre as posições assumidas pelos Presidentes dos Conselhos Executivos e Coordenadores de Departamento obtidas através das entrevistas e o conjunto de docentes inquiridos por questionário, centrando o conceito de currículo nos conteúdos a ensinar, organizados e planificados por disciplinas onde se incluem os objectivos para a aprendizagem e as principais competências a desenvolver.

Questão 2

Enunciado:

“Apresentamos a seguir um conjunto de elementos que vulgarmente são referidos como as tónicas dominantes da apreensão do conceito de currículo.

Distribua 100 pontos por estes diferentes elementos de acordo com a importância que confere a cada um deles.

1. Plano de estudos
2. Conteúdos programáticos
3. Objectivos
4. Competências
5. Processo de ensino-aprendizagem
6. Materiais de estudo
7. Actividades extracurriculares”

Análise e interpretação dos resultados

Responderam a esta questão cinquenta inquiridos. Uma vez que em cada questionário era solicitada a atribuição de 100 pontos, distribuídos pelos vários elementos do currículo, obtivemos um total de 5000 pontos atribuídos da seguinte forma:

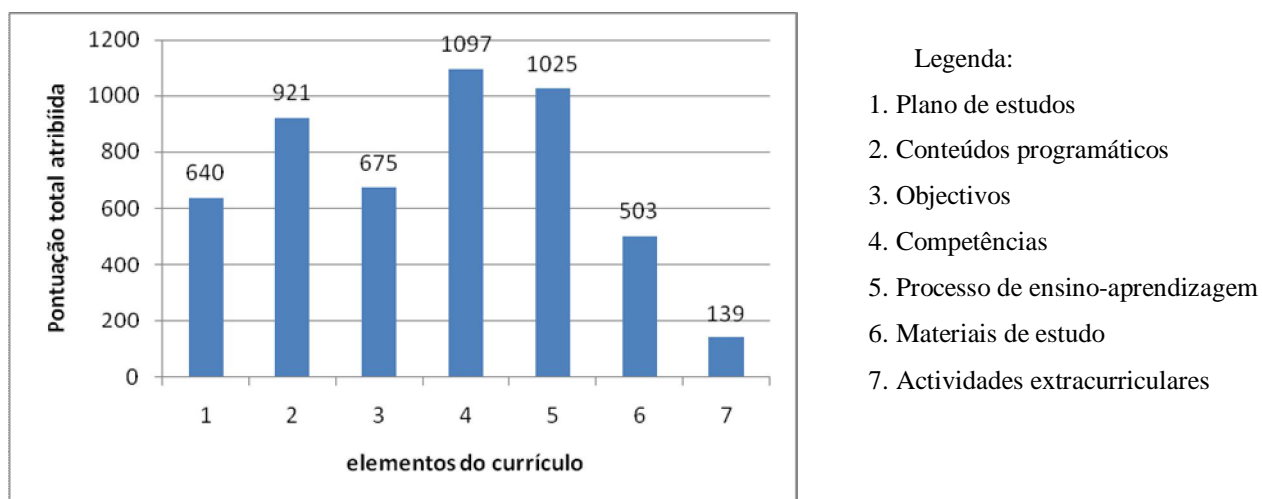


Gráfico 1: distribuição da pontuação obtida pelos diferentes elementos do currículo.

É possível verificar que os elementos mais valorizados são as competências, o processo ensino-aprendizagem e os conteúdos programáticos.

Na questão anterior (quando solicitámos, numa frase, o conceito de currículo) os conteúdos e os resultados foram os aspectos mais evidenciados nas respostas e, em ambos, as competências assumiram um papel de destaque, por isso compreende-se que, nesta questão, as competências e os conteúdos programáticos tenham sido bastante valorizados. O mesmo não podemos concluir relativamente ao elemento - processo ensino-aprendizagem - que foi considerado central no conceito de currículo por apenas cerca de 13%. A ênfase colocada neste aspecto para o conceito de currículo, na questão anterior, contrasta com o verificado nas respostas a esta questão, em que parece ser bastante mais valorizado.

Este facto poderá estar relacionado com a apresentação explícita de um conjunto de itens valorativos do conceito de currículo e a correspondente indução em especial face à ponderação com os restantes itens em análise.

4.2.3. Participação no Projecto Educativo de Escola.

Esta dimensão inclui cinco questões, correspondentes às questões numeradas de 1 a 5, constantes da parte III do inquérito por questionário:

Questão 1

Enunciado:

“Participou na elaboração/reformulação do Projecto Educativo desta escola?”

Análise e interpretação dos resultados

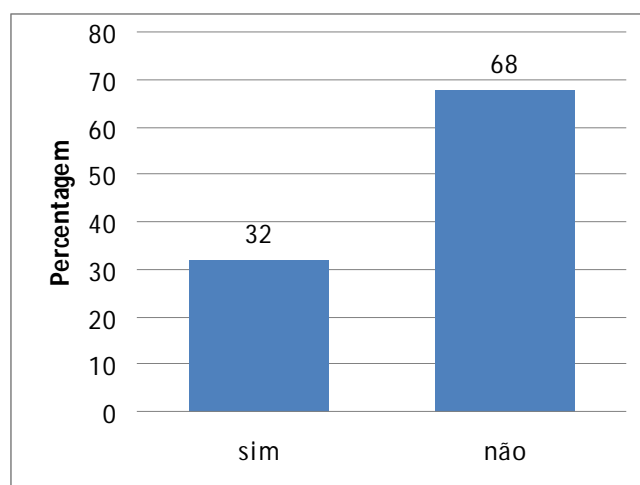


Gráfico 2: participação dos docentes na elaboração/reformulação do PEE.

Constatamos que mais de dois terços dos inquiridos não participaram na elaboração ou reformulação do Projecto Educativo de Escola. Tal facto vai ao encontro das respostas obtidas nas entrevistas realizadas aos Coordenadores de Departamento, que afirmam, na sua maioria, não ter participado ou tê-lo feito de forma pouco evidente.

De facto, afirmou-se que a condução do processo de elaboração e/ou reformulação do PEE esteve a cargo do Conselho Executivo, da Assembleia de Escola ou de uma equipa de docentes nomeados para esse efeito e, nas entrevistas efectuadas aos PCE e Coordenadores de Departamento, foi possível concluir pela falta de envolvimento da

comunidade educativa e por uma reduzida participação dos docentes. Parece-nos igualmente poder constatar algum alheamento e falta de liderança na condução deste processo de participação efectiva do corpo docente, pelo que admitimos como consistente a existência de mais de dois terços de inquiridos correspondente à não participação na elaboração/reformulação do Projecto Educativo da sua escola.

Questão 2

Esta questão foi colocada aos docentes que, na questão anterior, responderam não ter participado.

Enunciado:

“Porque razão não participou na elaboração/reformulação do Projecto Educativo de escola? (indique apenas uma razão assinalando com um (x) na respectiva linha)

a) Por ter delegado a minha participação no coordenador de Departamento	
b) Por ser extemporâneo	
c) Por não ter sido contemplada a minha participação, na metodologia aplicada na escola	
d) Por não ter opiniões/sugestões a dar	
e) Por ausência de conhecimento suficiente da escola	
f) Por considerar que esta função deverá ser da competência dos órgãos de administração e gestão da escola (Assembleia de Escola. C. Pedagógico; C. Executivo...)	
g) Por considerar que a existência de um PEE não tem implicações significativas na minha prática docente.	
h) Outra... Qual?”	

Os resultados obtidos encontram-se expressos no gráfico 3:

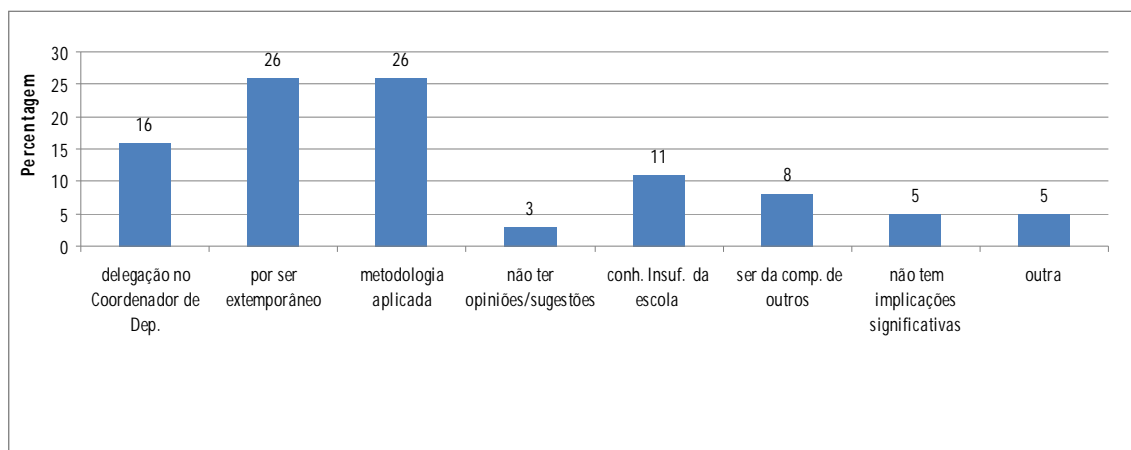


Gráfico 3: razões apontadas pelos docentes para a não participação no PEE.

Cerca de um quarto dos inquiridos justifica inexistência de participação com o facto de estarem ausentes (alínea b) quando decorreu a elaboração/reformulação do documento. Poderemos compreender este aspecto se pensarmos que uma elevada percentagem de respondentes (cerca de 46%) possuíam menos de três anos de serviço na escola onde se encontravam à data deste inquérito.

Cerca de 26% dos docentes respondem não ter participado por não ter sido contemplada a sua participação na metodologia definida pela escola.

Este facto parece-nos ir ao encontro das respostas obtidas nas entrevistas (questões 2 e 3) onde foi possível constatar que, em todas as escolas, a elaboração do Projecto Educativo esteve a cargo de um grupo restrito de professores todos pertencentes ao Conselho Pedagógico e/ou Conselho Executivo.

Ficou claro que a maioria dos Coordenadores de Departamento não esteve envolvida directamente na construção/elaboração do projecto nem interveio nos processos de decisão. Por outro lado, os dados indicaram também desconhecimento, por parte destes professores, da forma como foi desenvolvido esse processo o que parece ser demonstrativo da reduzida relevância atribuída ao mesmo.

Desta forma, parece-nos compreensível que um quarto destes inquiridos tenha feito referência à metodologia da escola como impedimento à sua participação efectiva na elaboração/reformulação do Projecto Educativo da escola onde se encontravam.

A indicação deste sentimento de não envolvência parece-nos ser significativa, por contraste com as opiniões defendidas por diversos autores [(Barroso (1993), Costa (2003), Alonso, Peralta & Alaiz. (2001), entre outros)] em que a construção do PEE deve ser considerada como a resultante de um processo de consensos não devendo ser

apenas desenvolvida pelos responsáveis dos estabelecimentos de ensino, ou pelo conselho executivo, ou por um grupo de professores ainda que com a colaboração de outros intervenientes. Pelo contrário, deverá assumir-se como um processo que atinja e comprometa todos os elementos da comunidade educativa, não se limitando a ser construído apenas por processos de participação indirecta e imposto hierarquicamente, promovendo o questionamento, a discussão e a reflexão crítica, atribuindo aos professores um papel central na mediação do currículo e conferindo-lhes uma autonomia partilhada na sua gestão flexível e integrada.

Devemos ainda assinalar como terceira razão de não participação a delegação de competências no coordenador, ficando por saber se tal se ficou a dever ao reconhecimento da importância dos órgãos de gestão intermédia, ao reconhecimento das competências ao nível da gestão curricular, à capacidade de liderança do coordenador, ou a qualquer outra razão.

Questão 3

Esta questão e as questões 4 e 5 destinaram-se aos inquiridos que, na questão 2, assinalaram afirmativamente a sua participação na elaboração/reformulação do Projecto Educativo da escola.

Enunciado

“Como participou na elaboração do PEE? (indique apenas **um** modo, assinalando com um (X) na respectiva linha)

a) Estando inserido(a) numa equipa (conjunto de professores) que tinha a seu cargo essa função	
b) Manifestando a minha opinião em reuniões do departamento a que pertence	
c) Dando o meu contributo/opinião ao nível do grupo disciplinar	
d) Respondendo a um inquérito para recolha de opinião	
e) Debatendo o assunto em reuniões especialmente convocadas para o efeito	
f) Outra...qual?”	

Análise e interpretação dos resultados



Gráfico 4: modo de participação docente no PEE.

Dos professores que afirmam ter participado (recordamos que se trata de menos de um quinto do total de inquiridos), cerca de 39% assinalam que o fizeram manifestando a sua opinião em reuniões de Departamento.

Tendo em conta as opiniões manifestadas nas entrevistas pelos Presidentes dos Conselhos Executivos e Coordenadores de Departamento, apontando para as dificuldades em estimular e promover um maior envolvimento por parte dos docentes, não podemos deixar de nos questionar acerca da qualidade, pertinência e frequência das opiniões manifestadas e do contributo prestado nas equipas e ao nível do Departamento e grupo disciplinar.

Questão 4

Enunciado

“Porque participou na elaboração/reformulação do PEE? (indique apenas **um** motivo assinalando com um (X) na respectiva linha)

a) Para responder a um pedido de participação que me foi feito	
b) Por considerar que o PEE tem significado para a minha acção pedagógica	
c) Por considerar que a participação dos professores no PEE se reflecte na dinâmica da escola	
d) Outro motivo. Qual?”	

Análise e interpretação dos resultados

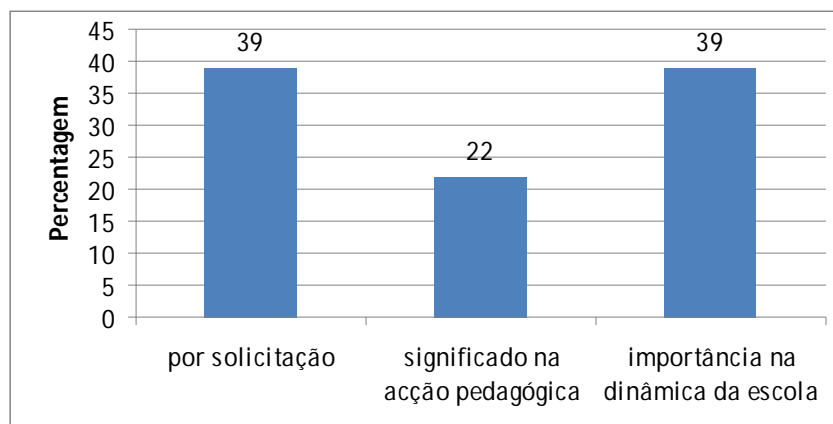


Gráfico 5: razões apontadas pelos docentes para a participação na elaboração/reformulação do PEE.

As duas principais razões apontadas pelos inquiridos foram a participação por solicitação e a participação motivada pela importância do PEE na dinâmica da escola.

Somos levados a pensar, por um lado, que existe participação por obrigação e, por outro, na descrença dos docentes participantes nas implicações deste projecto na acção pedagógica do professor, o que o torna, à partida, inútil. Na mesma linha de pensamento se encontram os Coordenadores de Departamento entrevistados, que não reconhecem ao PEE importância nuclear nem o consideram indispensável, bem como alguns Presidentes dos Conselhos Executivos entrevistados, ao afirmarem a sua incapacidade de tornarem este documento um referente para os docentes.

Questão 5

Enunciado

“Que contributo (s) deu na elaboração do Projecto Educativo? (indique com um (X) a (s) sua (s) opção(ões))

a) Quanto á caracterização da situação da escola (problemas, aspirações, condições...	
b) Quanto às aprendizagens pretendidas face às características e necessidades da população.	

c) Quanto à definição de competências que deverão ser adquiridas por todos os alunos da escola.	
d) Quanto à definição da oferta de aprendizagens em campos não cobertos pelo currículo nacional.	
e) Quanto a metodologias de ensino que a escola deverá privilegiar em função da sua proposta educativa	
f) Quanto aos modos de funcionamento e organização da escola e/ou das aulas.	
g) Quanto à avaliação do resultado das opções tomadas (avaliação das aprendizagens definidas no projecto curricular de escola, construção de instrumentos de avaliação adequados...)	
h) Outro. Qual?" _____	

Análise e interpretação dos resultados

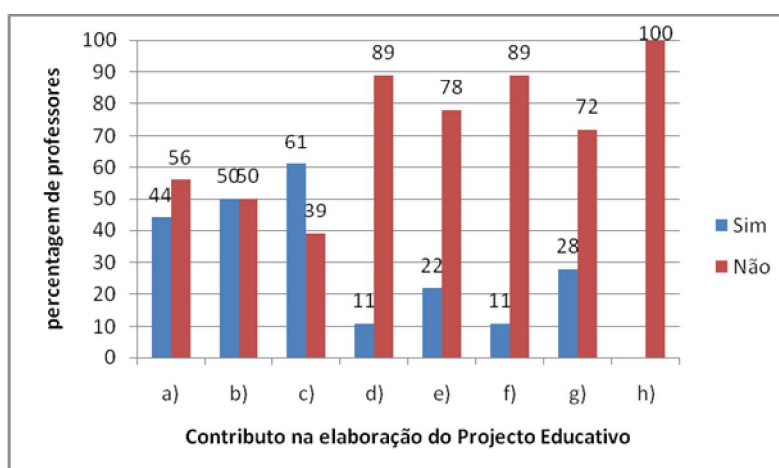


Gráfico 6: contributo docente na elaboração do Projecto Educativo de Escola.

É possível constatar que, os contributos dos professores que participaram na elaboração do PEE se prendem essencialmente com a definição de competências a serem adquiridas por todos os alunos da escola (alínea c), as aprendizagens pretendidas face às características e necessidades da população escolar (alínea b) e a caracterização da situação da escola (alínea a).

Importa igualmente salientar a reduzida participação no que diz respeito aos modos de funcionamento e organização da escola e/ou aulas e na definição da oferta de aprendizagens em campos não cobertos pelo currículo nacional o que, conjuntamente com os principais contributos já referidos, nos leva a considerar que a natureza desta

participação não conduz à construção de um verdadeiro rosto da instituição, nem traduz os valores, as intenções, necessidades e aspirações dos elementos que a constituem. Este posicionamento dos docentes face ao PEE correlaciona-se com a sua atitude face ao currículo, entendida como uma relação de “*execução*, com escassa *construção* ou *decisão*, e níveis bastante restritos de *gestão* (Roldão, 1999: 39).

Por outro lado, as metodologias a privilegiar pela escola e a avaliação dos resultados das opções tomadas são claramente colocadas nas mãos de outros. Estas respostas estão de acordo com o anteriormente constatado (não apenas nas respostas às questões anteriores mas também nas entrevistas), ou seja, o desenvolvimento deste projecto não tem implicações significativas na actividade lectiva e a avaliação do mesmo não é valorizada, uma vez que, quando existe, envolve um número reduzido de professores.

4.2.4. Níveis de decisão curricular.

A gestão curricular exige tomada de decisão a vários níveis. Os órgãos intermédios da escola (Conselhos de Docentes, Departamentos Curriculares, Grupos Disciplinares, Conselhos de Turma, ...) são sedes privilegiadas do processo de gestão do currículo na escola. O professor, a título individual, no contexto sala e aula toma decisões no plano da sua acção docente.

Questão 1

Enunciado:

“No que diz respeito ao trabalho desenvolvido ao nível do grupo disciplinar / departamento em que está inserido, para cada um dos itens apresentados, indique com um (X) na respectiva linha, se participou ou não na delineação dos mesmos. “
Os quadros (ou tabelas) só fazem sentido no texto se tiverem informação útil, designadamente, a quantidade de respostas.

	Ocorreu participação no Dep./grupo disciplinar	
	Sim	Não
1. Planificação e adequação à realidade da escola do plano de estudos estabelecidos a nível nacional		
2. Elaboração e aplicação de medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas		
3. Adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local de currículo		
4. Adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão		
5. Sequencialização e gestão da extensão e da profundidade dos conteúdos.		
6. Elaboração de propostas curriculares diversificadas em função da especificidade de grupos de alunos		
7. Identificação de necessidades de formação dos docentes		

Análise e interpretação dos resultados

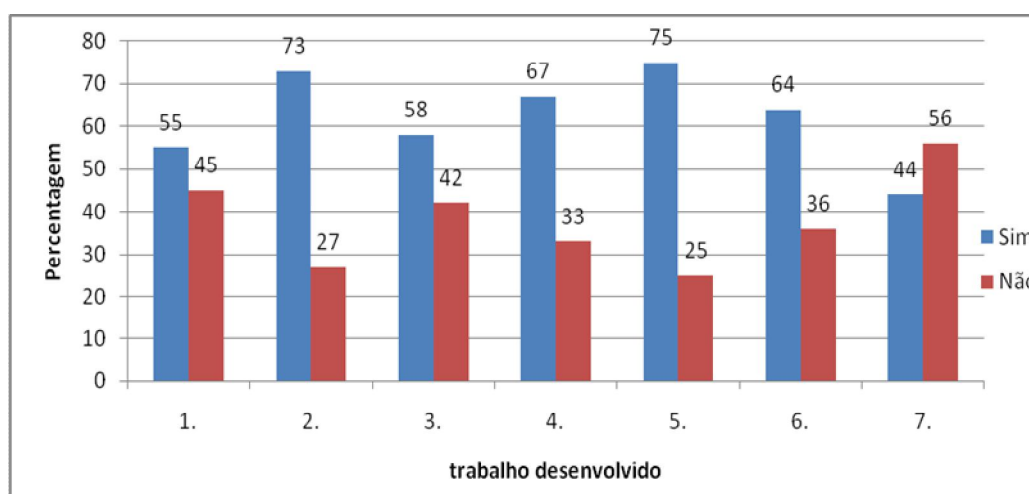


Gráfico 7: trabalho desenvolvido ao nível do departamento e grupo disciplinar.

A leitura dos dados incluídos neste gráfico deverá ser efectuada em conjunto com as respostas obtidas na questão seguinte, uma vez que as elevadas percentagens verificadas para a participação ao nível do grupo disciplinar e/ou departamento curricular, nomeadamente nos itens relativos à adopção de metodologias específicas, adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e elaboração de propostas

curriculares diversificadas em função da especificidade de grupos de alunos, não se articulam nem se compatibilizam com as percentagens verificadas para a participação, a título individual, na questão seguinte, relativamente à planificação das actividades em sala de aula, adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e adequação do currículo às características dos alunos.

A nosso ver, parecem existir alguns aspectos em que, nesta questão, os docentes referem fazer parte do trabalho que desenvolvem no grupo disciplinar e ou departamento curricular e, na questão seguinte, evidenciam desenvolvê-lo a título individual.

Questão 2

Enunciado:

“Apresentam-se a seguir um conjunto de princípios orientadores da acção do professor no acompanhamento do percurso escolar dos alunos em contexto **turma**.

Para cada um desses princípios, indique com um (X), se participou ou não no seu desenvolvimento e, em caso afirmativo, se o mesmo ocorreu individualmente ou ao nível do Conselho de turma.”

Análise e interpretação dos resultados

	Participei		Não participei
	Individualmente	No conselho de turma	
1. Análise da situação da turma			
2. Identificação das características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem			
3. Planificação do desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto sala de aula			
4. Identificação de diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais, delineando medidas em ordem à sua superação			
5. Adopção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos			
6. Adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas			
7. Concepção de actividades em complemento do currículo proposto			
8. Definição de competências pretendidas nas áreas curriculares não disciplinares”			

Para a análise das respostas a esta questão elaborámos um gráfico ilustrativo da taxa de participação no desenvolvimento dos princípios orientadores da acção do professor no acompanhamento do percurso escolar dos alunos em contexto turma, bem como o tipo de participação, efectuada a título individual e/ou em conselho de turma, tendo por referência cada um desses princípios.

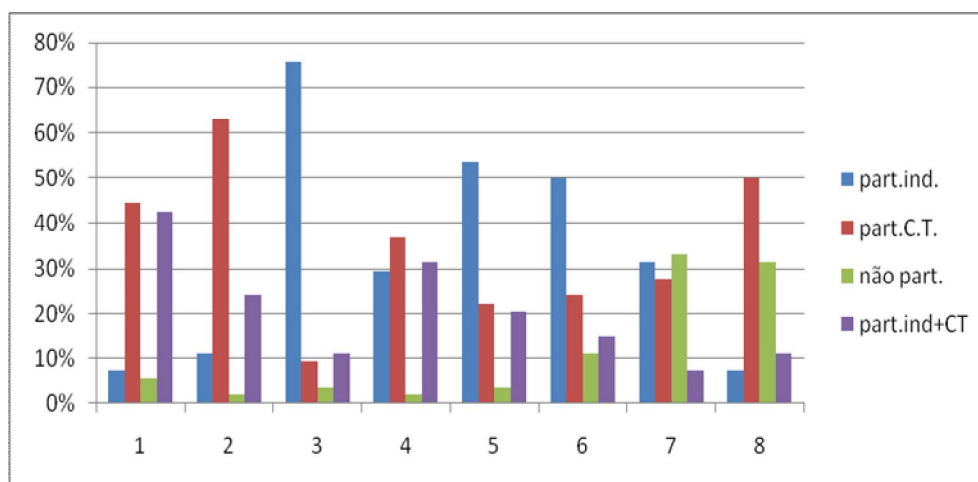


Gráfico 8: participação docente em acções desenvolvidas no contexto turma.

Constatamos que as maiores percentagens de participação a título individual ocorreram na planificação das actividades em sala de aula, na adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e na adequação do currículo às características dos alunos, situação esta que encontra correspondência na análise realizadas às entrevistas dos Coordenadores de Departamento quanto ao tipo de propostas efectuadas para o desenvolvimento das componentes curriculares locais.

De facto, já ao nível do Departamento Curricular foi possível constatar uma fraca cultura contextualizadora do currículo prescrito a nível nacional às especificidades e problemáticas de cada escola, de cada turma e de cada aluno destacando-se, nesta perspectiva, a visão fragmentada e individualista da actividade docente. A ênfase da participação individual na planificação das actividades, adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e na adequação do currículo às características dos alunos parece-nos demonstrativa da reduzida importância atribuída ao trabalho cooperativo, patente, igualmente nas entrevistas efectuadas aos Coordenadores de Departamento Curricular.

4.2.5. Análise Estatística.

No caso da questão aberta inserida neste questionário relativa ao conceito de currículo, foi efectuado a análise de conteúdo tendo em conta a mesma categorização que foi definida para a questão correspondente nas entrevistas efectuadas aos Presidentes dos Conselhos Executivos e Coordenadores de Departamento.

Em relação às questões fechadas do questionário, procedemos ao tratamento estatístico envolvendo estatística descritiva (frequências, percentagens e médias) e análise inferencial (cruzamentos, e/ou concordâncias existentes), recorrendo ao programa SPSS, Statistical Package for the Social Sciences, versão 11.5. e ao programa Office Excel 2007, sendo os dados introduzidos segundo as diferentes questões. Cada questão foi analisada separadamente, sendo os resultados obtidos apresentados por meios de gráficos, elaborados de forma a permitir uma fácil leitura e interpretação.

Foram efectuados testes de significância, tendo como objectivo averiguar a relação entre variáveis, considerando as variáveis independentes conceito de currículo, níveis de decisão curricular, formação inicial e formação especializada na área da gestão

e desenvolvimento curricular, tendo em conta o nível de significância (p) de 0,05, o nível usualmente usado em Educação e Ciências Sociais, tendo-se, para o efeito, utilizado o teste não paramétrico de independência do qui-quadrado, uma vez que nos encontramos em presença de variáveis com nível de medida nominal.

Com o objectivo de verificar a possibilidade de uma relação quanto à definição de medidas de desenvolvimento curricular, quer no âmbito do departamento curricular e/ou grupo disciplinar quer no âmbito do grupo turma, da responsabilidade de docentes com diferentes concepções de currículo, apresentamos os resultados nos quadros 4, 4.1, 4.2, 4.3 e 5

	Medidas de desenvolvimento curricular no âmbito do departamento curricular e/ou grupo disciplinar	Nível de sig. (p)
Conceito de currículo	1. Planificação e adequação à realidade da escola do plano de estudos estabelecidos a nível nacional	0.006
	2. Elaboração e aplicação de medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas	0.203
	3. Adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local de currículo	0.055
	4. Adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão	0.035
	5. Sequencialização e gestão da extensão e da profundidade dos conteúdos.	0.172
	6. Elaboração de propostas curriculares diversificadas em função da especificidade de grupos de alunos	0.127
	7. Identificação de necessidades de formação dos docentes	0.004

Quadro 4: Relação entre o conceito de currículo e a participação na tomada de medidas no âmbito do Departamento e/ou grupo disciplinar

Crosstab				
Count				
		Planificação e adequação do plano de estudos		Total
		sim	não	
conceito de currículo	centrado nos resultados	6	7	13
	centrado nos conteúdos	10	15	25
	centrado nos processos de aprendizagem	7	0	7
	outra	5	0	5
Total		28	22	50

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,537 ^a	3	,006
Likelihood Ratio	16,998	3	,001
Linear-by-Linear Association	7,538	1	,006
N of Valid Cases	50		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,20.

Quadro 4.1: Relação entre o conceito de currículo e a participação na planificação e adequação do plano de estudos

Crosstab				
Count				
		Adopção de medidas de gestão flexível dos currículos		Total
		sim	não	
Conceito de currículo	centrado nos resultados	9	4	13
	centrado nos conteúdos	13	12	25
	centrado nos processos de aprendizagem	7	0	7
	outra	5	0	5
Total		34	16	50

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,597(a)	3	,035
Likelihood Ratio	12,021	3	,007
Linear-by-Linear Association	3,364	1	,067
N of Valid Cases	50		

a 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,60.

Quadro 4.2: Relação entre o conceito de currículo e a participação na adopção de medidas de gestão flexível dos currículos

Crosstab				
Count				
		Identificação de necessidades de formação docente		Total
		sim	não	
conceito de currículo	centrado nos resultados	4	9	13
	centrado nos conteúdos	8	17	25
	centrado nos processos de aprendizagem	6	1	7
	outra	5	0	5
Total		23	27	50

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,501(a)	3	,004
Likelihood Ratio	15,861	3	,001
Linear-by-Linear Association	10,294	1	,001
N of Valid Cases	50		

a 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,30.

Quadro 4.3: Relação entre o conceito de currículo e a participação identificação de necessidades de formação dos docentes

	Medidas de desenvolvimento curricular em contexto turma	Nível de sig.(p)
Conceito de currículo	1. Análise da situação da turma	0.144
	2. Identificação das características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem	0.442
	3. Planificação do desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto sala de aula	0.909
	4. Identificação de diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais, delineando medidas em ordem à sua superação	0.087
	5. Adopção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos	0.929
	5. Adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas	0.097
	6. Conceção de actividades em complemento do currículo proposto	0.079
	7. Definição de competências pretendidas nas áreas curriculares não disciplinares”	0.106

Quadro 5: Relação entre o conceito de currículo e a participação na tomada de medidas no âmbito do grupo turma

Ao nível das medidas tomadas em departamento curricular e/ou grupo disciplinar, poderemos constatar que apenas a participação na planificação e adequação à realidade da escola do plano de estudos estabelecidos a nível nacional ($X^2 = 12,54$; $p=0,006$), a adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão ($X^2 = 8,60$; $p=0,035$) e a identificação de necessidades de formação dos docentes ($X^2 = 13,50$; $p=0,004$) apresentam uma relação estatisticamente significativa em relação à variável conceito de currículo.

Da análise do quadro 4.1., podemos concluir que a maioria dos professores (28 num total dos 50 que responderam), participa na adequação e planificação do plano de estudos, dos quais, mais de 50% direccionou o conceito de currículo para os conteúdos ou resultados. No entanto, a maioria destes docentes respondem não participar nas medidas referidas.

Como já referimos anteriormente, este conceito de currículo encontra-se frequentemente associado à ideia de plano de estudos, enfatizando as disciplinas e os programas definidos pela administração central. Tendo em conta a opinião dos coordenadores e PrCE no que diz respeito à autonomia dos professores (esta praticamente está limitada à sala de aula) parece-nos admissível estes professores afirmarem não participar na adequação e planificação do plano de estudos, considerando

serem aspectos da competência dos decisores da política curricular inseridos na administração central do sistema educativo.

O mesmo se poderá dizer acerca dos docentes que centram o currículo nos resultados, sendo referidos como uma listagem de finalidades e objectivos a atingir pela escola.

Embora tratando-se de uma pequena percentagem do total dos inquiridos, todos os docentes que enfatizam os processos de aprendizagem na definição de currículo, participam na planificação e adequação do plano de estudos, assumindo um posicionamento mais nítido de gestores curriculares que não meramente executores.

No que diz respeito ao quadro 4.2., a maioria (34 em 50) participa na adopção de medidas de gestão flexível de currículo no âmbito do departamento ou grupo disciplinar. Poderemos interpretar esta atitude de adopção de medidas de gestão flexível de currículo e outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e prevenir a exclusão por se relacionarem com o contexto mais próximo da sala de aula, promovendo nos docentes atitudes pró-activas no âmbito do desenvolvimento curricular.

No quadro 4.3., constatamos que a maioria dos docentes não participa na identificação das necessidades de formação docente. Uma das razões para a existência destes dados poderá ser o facto destes professores não estarem envolvidos na definição do plano de formação dos docentes. Por outro lado, a existência de formação esteve destinada prioritariamente aos docentes com necessidade de transição na carreira docente.

A fim de verificarmos a possibilidade da existência de uma relação entre o tipo de formação inicial de cada docente e a sua intervenção ao nível da definição de medidas de desenvolvimento curricular, quer no âmbito do departamento curricular e/ou grupo disciplinar quer no âmbito do grupo turma, apresentamos os resultados nos quadros 6 e 7.

	Medidas de desenvolvimento curricular no âmbito do departamento curricular e/ou grupo disciplinar	Nível de sig.(p)
Tipo de estágio	1. Planificação e adequação à realidade da escola do plano de estudos estabelecidos a nível nacional	0.566
	2. Elaboração e aplicação de medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas	0.120
	3. Adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local de currículo	0.944
	4. Adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão	0.840
	5. Sequencialização e gestão da extensão e da profundidade dos conteúdos.	0.345
	6. Elaboração de propostas curriculares diversificadas em função da especificidade de grupos de alunos	0.441
	7. Identificação de necessidades de formação dos docentes	0.986

Quadro 6: Relação entre o tipo de formação inicial e a participação na tomada de medidas no âmbito do Departamento e/ou grupo disciplina

	Medidas de desenvolvimento curricular em contexto turma	Nível de sig.(p)
Tipo de Formação inicial	1. Análise da situação da turma	0.388
	2. Identificação das características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem	0.494
	3. Planificação do desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto sala de aula	0.322
	4. Identificação de diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais, delineando medidas em ordem à sua superação	0.861
	5. Adopção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos	0.836
	6. Adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas	0.508
	7. Concepção de actividades em complemento do currículo proposto	0.242
	8. Definição de competências pretendidas nas áreas curriculares não disciplinares”	0.849

Quadro 7: Relação entre o tipo de formação inicial e a participação na tomada de medidas no âmbito do grupo turma

Através da análise destes dois últimos quadros apresentados, verificamos que em ambos os níveis de decisão curricular as variáveis relacionadas são independentes, não se podendo, deste modo, inferir qualquer relação estatisticamente significativa para esta amostra de inquiridos.

Com o objectivo de verificar a possibilidade de uma relação entre a formação especializada obtida por cada docente na área da gestão curricular e supervisão pedagógica e a respectiva intervenção ao nível da definição de medidas de desenvolvimento curricular, quer no âmbito do departamento curricular e/ou grupo disciplinar quer no âmbito do grupo turma, apresentamos os quadros 8, 9 e 9.1.

	Medidas de desenvolvimento curricular no âmbito do departamento curricular e/ou grupo disciplinar	Nível de sig. (p)
Formação na área da gestão e desenvolvimento curricular	1. Planificação e adequação à realidade da escola do plano de estudos estabelecidos a nível nacional	0.470
	2. Elaboração e aplicação de medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas	0.425
	3. Adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local de currículo	0.510
	4. Adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão	0.060
	5. Sequencialização e gestão da extensão e da profundidade dos conteúdos.	0.297
	6. Elaboração de propostas curriculares diversificadas em função da especificidade de grupos de alunos	0.592
	7. Identificação de necessidades de formação dos docentes	0.588

Quadro 8: Relação entre o tipo de formação especializada e a participação na tomada de medidas no âmbito do Departamento e/ou grupo disciplinar

	Medidas de desenvolvimento curricular em contexto turma	Nível de sig. (p)
Formação na área da gestão e desenvolvimento curricular	1. Análise da situação da turma	0.780
	2. Identificação das características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem	0.481
	3. Planificação do desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto sala de aula	0.915
	4. Identificação de diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais, delineando medidas em ordem à sua superação	0.639
	5. Adopção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos	0.007
	6. Adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas	0.119
	7. Concepção de actividades em complemento do currículo proposto	0.119
	8. Definição de competências pretendidas nas áreas curriculares não disciplinares”	0.303

Quadro 9: Relação entre o tipo de formação especializada e a participação na tomada de medidas no âmbito do grupo turma

Crosstab Count						
		Adopção de estratégias de diferenciação pedagógica				Total
		Participação individual	Participação no CT	Não houve participação	Participação ind. e no CT	
formação área curricular	sim	11	4	0	10	25
	não	18	8	2	1	29
Total		29	12	2	11	54

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,157(a)	3	,007
Likelihood Ratio	14,089	3	,003
Linear-by-Linear Association	10,062	1	,002
N of Valid Cases	54		

a. 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .93

Quadro 9.1: Relação entre as variáveis tipo de formação especializada e participação na tomada de medidas

Se relativamente às variáveis *tipo de formação especializada* e *tomada de medidas no âmbito do Departamento e/ou grupo disciplinar*, não é possível inferir uma relação estatisticamente significativa, já a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos é uma medida que, para esta amostra, depende da formação especializada na área da gestão curricular obtida pelos docentes ($\chi^2 = 12,16$; $p=0,007$).

Pela análise do quadro 9.1, verificamos que dos 25 inquiridos que afirmam ter formação na área do Desenvolvimento Curricular, cerca de 40% fazem-no em termos individuais mas também em Conselho de Turma, embora cerca de 44% (11) participem individualmente na adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos. Por outro lado, dos professores sem formação na área referida, a maioria (cerca de 62%) menciona apenas o trabalho individual na adoção dessas estratégias.

Pela análise destes dados, parece-nos que a aquisição de formação especializada na área do desenvolvimento curricular não se afigura, por si só, mobilizadora de um trabalho colaborativo entre os docentes, quer na estrutura departamental, quer ao nível do CT, embora a maioria, cerca de 60%, o faça. Questionamo-nos se esta relativa

ausência de participação colaborativa estará relacionada unicamente com a aquisição de formação especializada ou se existirão outros factores que contribuirão para esta situação, designadamente a forma individualizada dominante no corpo docente, a cultura de escola, ou ainda, a forma de funcionamento dos departamentos e CT.

De notar ainda que, do total dos inquiridos que responderam a esta questão, mais de 50% (29 num total de 54) privilegia o trabalho individual na tomada de decisão desta medida em concreto.

Este aspecto parece-nos, mais uma vez, ir ao encontro do que já foi por nós referenciado, na análise de conteúdo das entrevistas e corroborado pela interpretação dos dados do questionário. Parece-nos evidente a dificuldade em existir um trabalho colaborativo entre muitos professores, o que se prende, com a valorização da sala de aula como palco de desenvolvimento curricular e, conseqüentemente, na centralização do papel do professor neste contexto para o desenvolvimento das estratégias de diferenciação.

Somos levados a questionar se a existência de Departamentos / Grupos disciplinares na sua forma actual de funcionamento nas escolas, se apresenta como facilitadora do exercício de uma reflexão crítica sobre as experiências dos professores, da partilha de práticas profissionais bem como da definição de estratégias de diferenciação pedagógica.

À partida, em Conselho de Turma, a definição dessas estratégias deveria ser mais eficaz, uma vez que todos os docentes que o constituem são conhecedores dos mesmos alunos e poderiam, em conjunto, ter sucesso na identificação dos problemas e na procura de possíveis soluções. No entanto, esta nem sempre parece ser a realidade que encontramos nas escolas. Ao longo das entrevistas a limitação de tempo e o carácter burocrático de determinados pontos da agenda de trabalho das reuniões foram referenciados como aspectos limitadores à existência de atitudes colaborativas e reflexivas dos professores.

CONCLUSÕES

Terminada a apresentação, análise e discussão dos dados deste estudo, procuramos elaborar uma síntese final, enfatizando as principais conclusões do mesmo, tendo como referência o problema e os objectivos de investigação inicialmente definidos.

Na presente investigação, pretendemos identificar as percepções dos professores do 3º ciclo do Ensino Básico sobre o currículo, verificar os níveis de intervenção/participação docente no desenvolvimento curricular e identificar problemas e possíveis soluções para uma participação efectiva dos professores na operacionalização/ implementação do currículo. Importará referir que, em relação às concepções dos professores sobre o currículo, constatámos a centralização do conceito nos conteúdos a ensinar, com referência constante à sua organização e planificação por disciplinas bem como aos objectivos para a aprendizagem e as principais competências a desenvolver. Verificámos, também, que a maioria dos docentes associam o currículo às aprendizagens pretendidas, assumindo-o como um “plano de estudos”. Nos inquiridos por questionário, os elementos do currículo mais valorizados foram as competências, o processo ensino-aprendizagem e os conteúdos programáticos.

Quanto ao segundo objectivo, níveis de intervenção/participação docente no desenvolvimento curricular, procurámos conhecer o envolvimento e participação docente na construção das componentes locais do currículo assumindo os projectos educativo e curricular como documentos centrais de gestão curricular. Relativamente ao **Projecto Educativo de Escola** e especificamente no que diz respeito à sua concepção/elaboração, em todas as escolas, percebemos que esteve a cargo de um grupo restrito de professores, com o envolvimento directo ou indirecto do Presidente do Conselho Executivo. Verificou-se uma elevada percentagem de Coordenadores de Departamento entrevistados que não conseguiram identificar o(s) responsável(eis) por essa tarefa o que, em nosso entender, reflecte uma ausência de envolvimento e de intervenção directos em todos estes docentes nos processos de decisão. Constatou-se ainda um desconhecimento da forma como decorreu este processo, aspecto indicativo de uma reduzida relevância atribuída ao mesmo. Este processo pareceu ter decorrido à

margem da acção docente dos Coordenadores e, conseqüentemente, de outros que representam, sem conseqüências profissionais. Muitos limitaram-se a identificar os responsáveis que os normativos legais apontam para a concepção do Projecto Educativo de Escola sem, no entanto, ser evidente a existência de uma cultura de participação e envolvimento da comunidade escolar na sua construção.

Todos os Presidentes dos Conselhos Executivos referiram ter sido solicitada a participação ao nível dos departamentos e grupos disciplinares, tendo-se, no entanto, constatado que da análise das respostas dadas pelos Coordenadores, uma elevada percentagem afirmou não ter participado sendo notória a dificuldade por parte desses docentes em definirem e exemplificarem o tipo de participação e contributo no processo da concepção e elaboração do PEE, referenciando apenas as actividades constantes do Plano Anual de actividades propostas pelo seu Departamento Curricular.

Esta falta de envolvimento por parte da comunidade escolar ficou igualmente patente na fase de reformulação do PEE, uma vez que a participação reduzida e indirecta neste processo são características comuns ao longo das várias entrevistas efectuadas aos Coordenadores. A maioria não se recordou ou afirmou não terem existido alterações aquando da reformulação do documento e embora alguns tenham admitido ter tido a possibilidade de fazerem sugestões, não conseguiram exemplificar nenhuma delas. A participação ficou limitada à definição do tema ou à redacção do próprio documento ou, uma vez mais, às actividades e estratégias desenvolvidas pelo Departamento. Esta não participação ficou também evidente nas respostas obtidas nos questionários verificando-se que mais de dois terços dos inquiridos não participaram na elaboração ou reformulação do PEE. Salientamos, contudo, que um quarto destes docentes justifica a não participação pelo facto de não se encontrarem a leccionar na escola quando decorreu esse processo. Dos restantes, alguns fazem referência à metodologia da escola e outros respondem ter delegado a sua participação no coordenador de Departamento. Se tivermos em conta o que já referimos relativamente às respostas dos Coordenadores de Departamento, parece-nos mais compreensível o desconhecimento e participação efectiva destes professores neste processo.

Ainda nos inquéritos por questionário, os professores que afirmaram ter participado na elaboração/reformulação do PEE (menos de um quinto do total), assinalam tê-lo feito em reuniões de Departamento e apontaram como razões principais o facto de ter sido solicitada a sua participação e por considerarem que esta se reflecte

na dinâmica da escola. Relativamente aos contributos dos professores para a elaboração do PEE, estes prenderam-se essencialmente com a definição de competências a serem adquiridas por todos os alunos da escola, as aprendizagens pretendidas face às características e necessidades da população escolar e a caracterização da situação da escola. Aspectos como a definição de ofertas de aprendizagem, modos de funcionamento e organização da escola e avaliação do resultado das opções tomadas, têm uma participação muito reduzida.

Também no que diz respeito à avaliação do PEE, nenhum dos entrevistados participou directamente neste processo, sendo evidente uma quase inexistência de procedimentos avaliativos. Estes, quando referenciados, limitaram-se basicamente ao grau de cumprimento do plano anual de actividades.

Em síntese, parece-nos estar evidenciado, nesta amostra de inquiridos, que os Projectos Educativos ainda não se constituíram como núcleos fundamentais da gestão curricular das escolas nem tão pouco como instrumentos de trabalho dos docentes ao nível do desenvolvimento curricular, sendo apenas encarados como imperativos legais impostos às instituições educativas. Os Coordenadores entrevistados revelaram indícios de um não conhecimento efectivo do Projecto Educativo da sua escola nem se mostraram capazes de promover o envolvimento dos professores pertencentes ao órgão que coordenam.

Foi também possível constatar o fraco envolvimento dos órgãos intermédios das escolas no que diz respeito ao Projecto Curricular. As respostas dos inquiridos colocaram em destaque a ausência deste documento como referente na actividade dos docentes como gestores curriculares, evidenciando desconhecimento do mesmo e considerando-o irrelevante nas suas práticas.

A avaliação do PCE é entendida pela maioria dos inquiridos como uma conformidade do grau de cumprimento das planificações efectuadas e das actividades propostas pelos vários Departamentos Curriculares. Por outro lado, constatou-se uma ausência de cooperação não apenas entre membros de cada Departamento mas também entre Departamentos e/ou grupos disciplinares, o que acaba por traduzir-se numa visão compartimentada das situações e comprometer uma avaliação efectiva e profícua do Projecto Curricular. Muitos consideraram-no como sendo um documento de pouca utilidade e, por vezes, até dispensável, argumentando-se com o facto de possuir carácter obrigatório e, na prática, não acrescentar nada de novo. Consequentemente, não vêm

vantagens na sua concepção e desenvolvimento de forma colectiva. Estas posturas individualistas e desvalorizadoras do trabalho colaborativo foram aspectos manifestados por vários docentes ao longo das entrevistas.

Da análise às respostas obtidas por questionário, constatámos que, no trabalho desenvolvido ao nível do Departamento e/ou Grupo disciplinar, a participação docente ocorre principalmente no domínio da sequencialização e gestão da extensão e da profundidade dos conteúdos, da elaboração e aplicação de medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas e da adopção de medidas destinadas à promoção da aprendizagem e prevenção da exclusão. A participação manifestou-se reduzida nos itens respeitantes à identificação de necessidades de formação dos docentes, à planificação e adequação à realidade da escola e do plano de estudos estabelecidos a nível nacional bem como à adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local de currículo.

Quanto ao trabalho desenvolvido pelos professores em conselho de turma, o mesmo incidiu essencialmente na identificação das características específicas dos alunos associadas ao processo de ensino e aprendizagem. A planificação das actividades para o contexto de sala de aula revelou-se um trabalho desenvolvido essencialmente em termos individuais enquanto que outros aspectos como a análise da situação da turma foi efectuada quer individualmente quer em Conselho de Turma.

No que se refere ao último dos objectivos de investigação enunciados, identificação de problemas e possíveis soluções para uma participação efectiva dos professores na operacionalização/implementação do currículo, verificámos que, no conjunto das respostas obtidas mediante entrevista, existiu uma tendência generalizada em considerar que o Projecto Educativo e o Projecto Curricular não conduziram nem potenciaram um trabalho colaborativo entre os docentes, não se assumindo como potenciadores de uma participação dos professores na construção e implementação destes instrumentos de gestão curricular.

Por outro lado, a maioria, quer dos Presidentes dos Conselhos Executivos quer dos Coordenadores de Departamento, assumiram-se essencialmente como executores do que é definido superiormente, considerando usufruírem de uma autonomia limitada basicamente ao contexto da sala de aula, conferindo importância a estes documentos na atribuição de um papel mais activo do professor no desenvolvimento curricular.

Os Presidentes dos Conselhos Executivos apontaram como principais constrangimentos à participação dos docentes na operacionalização do currículo, o excesso de trabalho exigido aos professores e conseqüente falta de tempo, a formação contínua nem sempre adequada e a focalização do trabalho docente essencialmente em contexto de sala de aula. Os coordenadores fizeram ainda referência à falta de motivação, muitas vezes relacionada com a pouca importância e sentido atribuídos a estes documentos. De facto, ao longo deste estudo tornou-se evidente que a maioria dos professores coordenadores encararam estes projectos como uma obrigação dando cumprimento às normas legais e não como uma mais-valia ou uma referência no trabalho a desenvolver. Nas entrevistas realizadas não foram feitas quaisquer referências aos propósitos e potencialidades dos projectos educativo e curricular nem evidenciadas implicações dos mesmos na prática docente o que reflecte o alheamento, desvalorização e não participação dos professores nestes processos.

Decorrente do problema de investigação formulado para esta dissertação - *Quais são as concepções de currículo defendidas pelos docentes do 3º ciclo do EB das disciplinas de Português, Matemática e Ciências da Natureza e quais os níveis de intervenção no respectivo desenvolvimento curricular?* – foram formuladas duas hipóteses de investigação, (i) o nível de intervenção no desenvolvimento curricular das disciplinas que leccionam está correlacionado com o tipo de formação inicial recebido e (ii) o conceito de currículo apresentado pelos docentes está de acordo com o respectivo nível de intervenção no desenvolvimento curricular.

Nos testes de significância estatística efectuados nesta amostra, pudemos constatar a inexistência de uma relação estatisticamente significativa entre o tipo de formação inicial recebido pelos inquiridos e a intervenção dos mesmos na gestão curricular ao nível dos órgãos intermédios da escola, quer no Departamento e/ou grupo disciplinar quer no Conselho de Turma.

Verificámos, no entanto, que ao nível do Conselho de Turma a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica facilitadoras das aprendizagens dos alunos dependiam da formação especializada dos docentes na área da gestão curricular.

A variável conceito de currículo apresentou uma relação estatisticamente significativa em relação às seguintes medidas de desenvolvimento curricular no âmbito do departamento curricular e/ou grupo disciplinar: (i) planificação e adequação à realidade da escola e do plano de estudos estabelecidos a nível nacional, (ii) adopção de

medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão e (iii) identificação de necessidades de formação dos docentes.

Limitações do estudo

Ao longo da presente investigação foram sublinhados aspectos e apresentadas algumas questões que se constituem como preditores de futuras linhas de investigação. Assim, na questão três do guião das entrevistas efectuadas, foi elencado um conjunto de questões sugeridas a partir da correspondente análise de conteúdo, das quais destacamos:

- A construção de um PEE deverá estar associada ao entusiasmo que os líderes educacionais (de topo e intermédios) empregam no sentido de proporcionarem uma visão/missão comuns?
- Existirão lideranças escolares capazes de coordenar a acção, gerir conflitos e divergências num quadro de uma gestão participativa, construindo uma identificação com princípios, valores e políticas capazes de mobilizar a acção da escola e orientar as tomadas de decisão para resolução de problemas?
- A construção do PEE será possível se não existir um “querer” por parte dos órgãos de gestão intermédia? Por outro lado, o que falta para existir uma liderança efectiva a este nível?

Também na questão oito da entrevista, relativa à importância atribuída ao PEE, e na questão dezassete, trabalho colaborativo dos docentes induzido pelos documentos PEE e PCE, foram enumeradas algumas questões:

- Que outros factores, para além das questões de liderança que atrás referimos poderão estar na base desta falta de empenhamento das estruturas curriculares das escolas?
- Como proporcionar aos docentes espaços de reflexão e diálogo que possam suscitar adesão e o comprometimento dos docentes na assumpção da figura de gestor curricular?
- Como investir no papel do professor como construtor activo das políticas locais de educação?
- Poderá um modelo de autonomia e gestão das escolas facilitar o aparecimento de lideranças fortes que, por um lado, fomentem a participação da comunidade

educativa nos órgãos de decisão, por outro, responsabilize as lideranças pela gestão estratégica da instituição? E constituir-se-á numa possível resposta para a saída desta situação de aparente estagnação?

Todas estas interrogações se interligam na diferenciação curricular tendo em conta a “diversidade dos alunos, tornada visível, e tida por problemática, no quadro da massificação escolar, e na conseqüente emergência da necessidade de adequar de forma satisfatória as respostas da escola, enquanto instituição curricular, e dos professores, enquanto profissionais do currículo, às funções socialmente esperadas da escola” (Roldão, 2003: 9).

Deste modo, parece-nos pertinente que futuras linhas de investigação possam incidir sobre três linhas consideradas pertinentes: (i) as correlações entre o(s) modelo(s) de autonomia e gestão das escolas e o aparecimento de lideranças educacionais potenciadores de políticas de diferenciação curricular; (ii) entre o modelo de governação e funcionamento das instituições educativas e o empenhamento dos docentes na construção das componente curriculares locais ou (iii) entre o acréscimo de formação especializada na área da gestão e desenvolvimento curricular e a liderança curricular ao nível dos departamentos que potenciem a participação e construção de propostas curriculares locais.

Referências Bibliográficas:

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional: Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Universidade do Minho: IEP – CEEP.
- Alarcão, Isabel. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Cidine.
- Alonso, L., Peralta, H. & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alonso, M. L. (1994). Inovação Curricular, Profissionalidade Docente e Mudança Educativa. *Actas do Profmat 93*, 17-27. Ponta Delgada: APM.
- Alonso, M. L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de professores e Melhoria da Escola*. Vol. I e II. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, na área de Conhecimento de Currículo e Metodologia. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, M. L. (2000). A Construção Social do Currículo: Uma Abordagem Ecológica e Prática. *Revista de Educação*, vol. IX, 1, 53-67. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – Universidade de Lisboa.
- Azevedo, Joaquim. (2000). *O Ensino Secundário na Europa – O Neoprofissionalismo e o Sistema Educativo Mundial*. Porto: Edições Asa.
- Bárrios, A. (1999). Contributos para uma Análise Reflexiva sobre o Funcionamento da Escola. *Inovação*, vol. 12, 3, 85-103.
- Barroso, J. (1991). Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: Sentido de uma Evolução. *Inovação*, vol. 4, n.º 2-3.
- Barroso, J. (1993). *Escola, Projectos, Redes e Territórios: Educação de Todos, Para Todos e Com Todos*. Cadernos PEPT. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1999a). A Escola entre o Local e o Global: Perspectivas para o Século XXI. O Caso de Portugal. In Barroso, J. (Coord.). *A Escola entre o Local e o Global: Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1999b). Regulação e Autonomia da Escola Pública. *Inovação*, vol. 12, 3, 9-33.

- Barroso, J. *et al.* (2000). O Século da Escola: Do Mito da Reforma à Reforma de um Mito. In *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Realidade*. Porto: Edições Asa.
- Barroso, João. (Org.). (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Bell, Judith. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bellem, João. (1995). *A Gestão Local e Regional dos Currículos*. Cadernos PEPT n.º 8. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabrito, B. *et al.* (1995). Escola e Espaço Local. *Ciências da Educação: Investigação e Acção*. (vol. II). Porto: SPCE.
- Canário, R. (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. *et al.* (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Correia, A. (1999). *Gestão Flexível do Currículo no Ensino Básico – entre o olhar sobre o umbigo e a caixa de Pandora*. Comunicação apresentada no encontro AFIRSE/AIPELF em Novembro de 1999. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Costa, J. A. (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2003). Projectos Educativos das Escolas: Um Contributo para a sua (Des)construção. *Educação e Sociedade*, vol. 24, 85, 1319-1340. Brasil: Campinas.
- Costa, J. A., Ventura, A. & Dias, C. (2002). Dos Projectos de Escola aos Projectos de Turma: Perspectivas de Mudança nas Práticas Organizacionais. In *Gestão Flexível do Currículo – Reflexões de Formadores e Investigadores*. Lisboa: ME – DEB.
- D'Ambrósio, U. (1994). A Pesquisa em Educação Matemática: Da Teoria à Prática - Ou da Prática à Teoria?. In A. Vieira, E. Veloso e L. Vicente (Orgs.), *Actas do Profmat 94*, 17-23. Lisboa: APM.
- DEB (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.

-
- Delors, J. *et al.* (1996). *Educação. Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Lisboa: Edições Asa.
- Diogo, F. e Vilar, A. (1998). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições Asa.
- Eurydice (1997). *Dez Anos de Reformas ao Nível do Ensino Obrigatório na União Europeia (1984-1994)*. Lisboa: ME – GEP.
- Fernandes, A. Sousa. (1988). A Distribuição de Competências entre a Administração Central, Regional, Local e Institucional da Educação Escolar Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo. In *A Gestão do Sistema Escolar*. CRSE. Lisboa: ME.
- Fernandes, A. Sousa. (1995). O Nível Local da Administração Escolar. Contributo para a sua Caracterização no Sistema Educativo Português. In *Ciências da Educação: Investigação e Acção*, (vol. I). Porto: SPCE.
- Fernandes, A. Sousa. (1999). Descentralização Educativa e Intervenção Municipal. *Noesis*, 50, 30-34.
- Flores, M. Assunção & Flores, Manuel. (2000). Do Currículo Uniforme à Flexibilização Curricular: algumas reflexões. In *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Fontoura, Madalena. (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares. Fundamentos, Processos e Procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1987). Currículo Uniforme, Pronto-a-Vestir de Tamanho Único. In *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho.
- Freitas, C. V. (2000). O Currículo em Debate: Positivismo – Pós-Modernismo. Teoria-Prática. *Revista de Educação*, vol. IX, 1, 39-50. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – Universidade de Lisboa.
- Freitas, C. V. *et al.* (2001). *Gestão Flexível do Currículo: Contributos para uma Reflexão Crítica*. Lisboa Texto Editora.
- Gaspar, M. Ivone & Roldão, M. Céu. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- Gimeno-Sacristán, J. (1998). *O Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática*. Porto Alegre: Artmed.

-
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Leite, Carlinda. (Org.). (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o Século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e Limites da Gestão Curricular Local para a (Re)construção de uma Escola com Sentido para Todos. In *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de Formadores e Investigadores* (pp. 41-46). Lisboa: DEB – Ministério da Educação.
- Lima, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974/1988)*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Lima, Licínio C. et alii. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Macedo, Berta. (1995). *A Construção do Projecto Educativo da Escola. Processos de Definição da Lógica de Funcionamento da Escola*. Lisboa: Ministério da Educação – IIE.
- Machado, F. et al. (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular. Problemas e Perspectivas*. Porto: Edições Asa.
- Maia, I. (2002). Reorganização Curricular: Caminhos para uma Nova Identidade Profissional. In *Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares – Currículo e Produção de Identidades*. Braga: Universidade do Minho.
- Ministério da Educação. (1996). *Projecto Reflexão Participada sobre os Currículos: Gestão Curricular – Linhas Orientadoras* (documento de trabalho). Lisboa: ME.
- Ministério da Educação. (1996). *Pacto Educativo para o Futuro*. Mem Martins: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1998). *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico – Educação, Integração, Cidadania*. Lisboa: ME.
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: Artes Gráficas, Lda.
- Morgado, J. Carlos. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

-
- Nóvoa, A. (Coord.). (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. (2ªed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pacheco, J. Augusto. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. Augusto. (Org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. Augusto. (2005). *Estudos Curriculares. Para a Compreensão Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. *et al.* (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pinto, A. C. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Pires, E. Lemos. (1988). A Massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1.
- Ponte, J. (1994). O Estudo de Caso na Investigação em Educação Matemática. *Quadrante*, 3(1) 3- 19.
- Ponte, J. P., Matos, J. M. & Abrantes, P. (1998). *Investigações em Educação Matemática: Implicações Curriculares*. Lisboa: IIE.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C., Nunes, L. & Silveira, T. (1997). Relatório do Projecto *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*. Lisboa: DEB – Ministério da Educação.
- Roldão, M. Céu. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação – IIE.
- Roldão, M. Céu. (1998). Um Processo de Construção, Gestão e Formação Reflexiva Centrado na Escola. In Cebola, G. & Pinheiro, M. (eds), *Desenvolvimento Curricular em Matemática*, 31-39. Portalegre: SPCE.
- Roldão, M. Céu. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Ministério da educação.
- Roldão, M. Céu. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. Céu. (2000). A Problemática da Diferenciação Curricular no Contexto das Políticas Actuais. In Roldão, M.C. & Marques, R. (Orgs). *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 121-133). Porto: Porto Editora.

-
- Roldão, M. Céu. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, Discurso e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. Céu (Coord.). (2005). *Formação e Práticas de Gestão Curricular. Crenças e Equívocos*. Porto: Edições Asa.
- Sarmento, M. Jacinto. (1999). *Agrupamentos Educativos, Territorialização e Autonomia: Raízes Estruturais e Efeitos de Superfície*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Sarmento, M. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Stake, Robert E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trigo, M. Márcia (1993). *A Construção Local dos Currículos. A Relação Escola-Meio*. Cadernos PEPT, n.º 5. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, M. M. (2001). A Gestão Flexível do Currículo: Abordagem Sociológica. In Freitas *et al.* *Gestão Flexível do Currículo: Contributos para uma Reflexão Crítica*, (pp. 15-22). Lisboa Texto Editora.
- Vilar, A. Matos. (1994). *O Currículo e o Ensino. Para uma Prática Teórica*. Porto: Edições Asa.
- Yin, R. K. (2007). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. S. Paulo: Artmed Editora S.A.
- Zabalza, Miguel A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Legislação Referenciada:

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de bases do sistema educativo)

Lei n.º 24/99, de 22 de Abril – alteração ao Dec. - Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto (define os planos curriculares dos ensinos básico e secundário)

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico

Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro – Revisão Curricular do Ensino Secundário

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março – Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular.

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro – Regime Jurídico do Concurso para Selecção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 51/2009, de 27 de Fevereiro – Alteração ao Regime Jurídico do Concurso para Selecção e Recrutamento do Pessoal Docente.

Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho – Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico.

Despacho Normativo n.º 644-A/94 de 13 de Setembro – Alteração ao Despacho Normativo n.º 98-A/92

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho – Regulamenta o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho – Desenvolvimento de Projectos de Gestão Flexível do Currículo.

Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio – Orientações para a Gestão Flexível do Currículo

ANEXOS

Anexo 1: Pedido autorização de realização de inquérito

Ex.mo Senhor
Presidente do Conselho Executivo / Director:

Eu, Isabel Lacerda Ferreira, aluna do Curso de Mestrado em Supervisão, da Universidade Aberta, venho, por este meio, solicitar a sua autorização para a recolha de dados junto dos docentes das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza do 3º ciclo do Ensino Básico através de inquérito por questionário, bem como proceder a inquéritos por entrevistas aos coordenadores dos departamentos curriculares destas disciplinas e ao Presidente do Conselho Executivo.

Como já referi no fax datado de 16 de Janeiro que enviei para a vossa escola, de um modo muito sucinto, este projecto centra-se na relação do professor com o desenvolvimento curricular procurando identificar o modo como esta se projecta na prática docente pretendendo-se, desta forma, conhecer o modo como é interpretado o currículo por parte dos professores do Ensino Básico bem como a que nível se processa a sua participação no desenvolvimento curricular.

O projecto insere-se no âmbito de uma investigação individual que culminará na minha Dissertação de Mestrado.

Por razões de ética de investigação **serão mantidos o anonimato e confidencialidade de toda a informação recolhida**, a não ser que seja solicitada a sua publicação. Fico à inteira disposição de V. Ex.^a para complementar toda a informação que julgue oportuna.

Agradeço desde já a sua colaboração solicitando, o mais urgente possível, uma resposta para o endereço: ilacerda76@hotmail.com ou pelo telefone 934663489.

Subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Atenciosamente

(Isabel Lacerda Ferreira)

Sátão, 6 de Fevereiro de 2008

Anexo 2: Questionário

QUESTIONÁRIO
SOBRE
OPERACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Outubro/2007

Caro(a) colega:

Este inquérito tem como objectivo recolher dados para um estudo sobre a relação dos professores com o desenvolvimento curricular procurando identificar o modo como esta se projecta na prática docente. Estes dados serão utilizados no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica - na Universidade Aberta.

Solicitamos respostas de acordo com as instruções que vai encontrando, o que desde já agradecemos. Os dados recolhidos serão objecto de tratamento estatístico, salvaguardando-se a sua confidencialidade.

No caso de estar interessado(a) em conhecer os resultados desta investigação, teremos todo o prazer em facultá-los, logo que conhecidos. Bastará, para tal, preencher os espaços seguintes:

Sim.....

Morada _____

Não.....

I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL
(Nas questões de 1 a 8 deste grupo indique com um (X) a opção correcta)

1. Sexo

Masculino	Feminino

2. Idade (em 31.12.07)

Até 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	De 51 a 60 anos	Mais de 60 anos

3. Habilitações Académicas

Bacharelato	Licenciatura	Curso de Especialização (Pós-Graduação)	Mestrado	Outra (mencione qual)

4. Tipo de estágio

Estágio integrado	Ramo educacional	Profissionalização em serviço/ em exercício	Outro (refira qual)

5. Teve algum tipo de formação na área científica curricular (relacionada com o currículo, desenvolvimento curricular, gestão do currículo...)?

Sim	Não

Se respondeu **sim** na questão 5, responda à questão 6, caso contrário passe à questão 7.

6. A sua formação na área científica do currículo foi adquirida:

Durante a formação inicial (numa disciplina integrante do curso)	Área de especialização (Pós-graduação)	Mestrado	Frequência de acções de formação.	Outra (mencione qual)

7. Situação Profissional (em 01.09.07)

(i) Professor contratado	(ii) Professor do quadro de nomeação definitiva desta escola	(iii) Professor do quadro de nomeação definitiva de outra escola	(iv) Professor do quadro de zona pedagógica	(v) Outra (mencione qual)

8. Tempo de Serviço Docente - ano(s) (em 31.08.07)

Menos de 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	Mais de 25

9. Tempo de serviço docente nesta escola: _____ ano (s)

10. Grupo de docência a que pertence: _____.

11. Disciplina (s) que lecciona: _____.

II – O CONCEITO DE CURRÍCULO

O conceito *Currículo* tem muitas definições, pelo que pode abranger diversas perspectivas.

1. Escreva, numa frase curta, o que é para si, como professor, o *Currículo*:

2. Apresentamos a seguir, um conjunto de elementos que vulgarmente são referidos como as tónicas dominantes da apreensão do **conceito de Currículo**.

Distribua 100 pontos por estes diferentes elementos de acordo com a importância que confere a cada um deles.

- (1) Plano de estudos..... _____
- (2) Conteúdos programáticos..... _____
- (3) Objectivos..... _____
- (4) Competências..... _____
- (5) Processo de ensino-aprendizagem..... _____
- (6) Materiais de estudo..... _____

III – PARTICIPAÇÃO NO PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA

O currículo em processo determina o desenvolvimento curricular. Este, ao nível da escola, envolve a construção dos Projectos Educativo e Curricular.

1. Participou na elaboração/reformulação do Projecto Educativo (PEE) desta escola?

Sim	Não

Se respondeu **sim** na questão anterior complete este **grupo III** respondendo às questões **3, 4 e 5**.

Se a sua resposta foi **não**, neste **grupo III**, responda apenas à questão **2**.

2. Porque razão não participou na elaboração/ reformulação do Projecto Educativo de Escola? (indique apenas uma razão assinalando com um (x) na respectiva linha)

a) Por ter delegado a minha participação no coordenador de Departamento	
b) Por ser extemporâneo	
c) Por não ter sido contemplada a minha participação, na metodologia aplicada na escola	
d) Por não ter opiniões/sugestões a dar	
e) Por ausência de conhecimento suficiente da escola	
f) Por considerar que esta função deverá ser da competência dos órgãos de administração e gestão da escola (Assembleia de Escola. C. Pedagógico; C. Executivo...)	
g) Por considerar que a existência de um PEE não tem implicações significativas na minha prática docente.	
h) Outra... Qual? _____	

3. Como participou na elaboração do PEE? (indique apenas **um** modo, assinalando com um (X) na respectiva linha)

a) Estando inserido(a) numa equipa (conjunto de professores) que tinha a seu cargo essa função	
b) Manifestando a minha opinião em reuniões do departamento a que pertença	
c) Dando o meu contributo/opinião ao nível do grupo disciplinar	
d) Respondendo a um inquérito para recolha de opinião	
e) Debatendo o assunto em reuniões especialmente convocadas para o efeito	
f) Outra... qual? _____	

4. Porque participou na elaboração/reformulação do PEE? (indique apenas **um** motivo assinalando com um (X) na respectiva linha)

a) Para responder a um pedido de participação que me foi feito	
b) Por considerar que o PEE tem significado para a minha acção pedagógica	
c) Por considerar que a participação dos professores no PEE se reflecte na dinâmica da escola	
d) Outro motivo. Qual? _____	

5. Que contributo (s) deu na elaboração do projecto educativo? (indique com um (X) a (s) sua (s) opção (ões))

a) Quanto á caracterização da situação da escola (problemas, aspirações, condições...	
b) Quanto às aprendizagens pretendidas face às características e necessidades da população.	
c) Quanto à definição de competências que deverão ser adquiridas por todos os alunos da escola	
d) Quanto à definição da oferta de aprendizagens em campos não cobertos pelo currículo nacional.	
e) Quanto a metodologias de ensino que a escola deverá privilegiar em função da sua proposta educativa	
f) Quanto aos modos de funcionamento e organização da escola e/ou das aulas.	
g) Quanto à avaliação do resultado das opções tomadas (avaliação das aprendizagens definidas no projecto curricular de escola, construção de instrumentos de avaliação adequados...)	
j) Outro. Qual? _____	

IV- Níveis de decisão curricular

A gestão curricular exige tomada de decisão a vários níveis. Os órgãos intermédios (conselhos de docentes, departamentos curriculares, grupos disciplinares, conselhos de turma...) são sedes privilegiadas do processo de gestão do currículo na escola. O professor, a título individual, no contexto sala de aula toma decisões no plano da sua acção docente.

1. No que diz respeito ao trabalho desenvolvido ao nível do **grupo disciplinar/ departamento** em que está inserido, para cada um dos itens apresentados, indique com um (X) na respectiva linha, se participou ou não na delineação dos mesmos.

	Ocorreu participação no Dep./ grupo disciplinar	
	Sim	Não
1. Planificação e adequação à realidade da escola do plano de estudos estabelecidos a nível nacional		
2. Elaboração e aplicação de medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas		
3. Adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local de currículo		
4. Adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão		
5. Sequencialização e gestão da extensão e da profundidade dos conteúdos.		
6. Elaboração de propostas curriculares diversificadas em função da especificidade de grupos de alunos		
7. Identificação de necessidades de formação dos docentes		

2. Apresentam-se a seguir um conjunto de princípios orientadores da acção do professor no acompanhamento do percurso escolar dos alunos em contexto **turma**. Para cada um desses princípios, indique com um (X), se participou ou não no seu desenvolvimento e, em caso afirmativo, se o mesmo ocorreu individualmente ou ao nível do Conselho de turma.

	Participei		Não participei
	Individualmente	No conselho de turma	
1. Análise da situação da turma			
2. Identificação das características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem			
3. Planificação do desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto sala de aula			
4. Identificação de diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais, delineando medidas em ordem à sua superação			
5. Adopção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos			
5. Adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas			
6. Concepção de actividades em complemento do currículo proposto			
7. Definição de competências pretendidas nas áreas curriculares não disciplinares			

Anexo 3: Guião da entrevista aos Presidentes dos Conselhos Executivos

ENTREVISTA AO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO

No nosso estudo, a entrevista semi-estruturada foi pensada para recolher dados sobre a concepção dos docentes sobre o currículo, os níveis de intervenção e participação no Desenvolvimento Curricular e os possíveis constrangimentos verificados a esse nível. Foi nossa intenção recolher elementos que nos permitissem aprofundar algumas respostas obtidas através do questionário

As entrevistas dirigem-se, em cada uma das escolas que constituem a amostra, a um membro do Conselho Executivo e aos docentes que, no ano 2006/2007 exerceram o cargo de Coordenador de Departamento dos grupos disciplinares de Língua portuguesa, Matemática e Ciências Naturais. Organizam-se em duas partes: com a primeira parte pretende-se recolher informação relativa às características pessoais e profissionais dos entrevistados, enquanto a segunda parte inclui três dimensões em estudo e que se identificam com:

1. O currículo, procurando obter informação acerca da percepção do entrevistado sobre o seu conceito;
2. Participação dos professores na concepção, gestão e avaliação do PEE e PCE;
3. Constrangimentos e possíveis soluções para uma participação efectiva dos professores no processo de DC na escola.

Partindo destas três dimensões foram identificadas as categorias para a análise do conteúdo das respostas.

I - Caracterização do entrevistado

Dados pessoais e profissionais

12. Sexo

Masculino	Feminino

13. Idade (em 31.12.07)

Até 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	De 51 a 60 anos	Mais de 60 anos

14. Habilitações Académicas

Bacharelato	Licenciatura	Curso de Especialização (Pós-Graduação)	Mestrado	Outra (mencione qual)

15. Situação profissional _____
 16. Grupo disciplinar a que pertence _____
 17. Cargo desempenhado na escola _____
 18. Tempo de serviço nesta escola _____

II – Conceito de currículo e a participação docente na gestão curricular na escola

Dimensões	Categorias	Questões
1. Currículo	Conceito	Como sabe, o conceito <i>Currículo</i> tem muitas definições, pelo que pode abranger diversas perspectivas. O que é para si, como professor, o <i>Currículo</i> ?
		Como relaciona <i>Currículo</i> com <i>Desenvolvimento Curricular</i> ?
2. Participação dos professores na concepção, gestão e avaliação do PEE e PCE	Projecto Educativo de Escola:	
	-concepção e elaboração	Como foi conduzido o processo de concepção/elaboração do PEE desta escola? Quem ficou encarregue dessa tarefa? Houve participação da comunidade docente? Como foram recolhidas as opiniões/sugestões dadas?
	-processo de reformulação	Quando foi feita a última reformulação do documento? Como decorreu esse processo? Recorda-se de alguma (s) alteração (ões) feita(s) na reformulação do PEE? Pode dar-me algum (ns) exemplos? Foi solicitada a participação dos docentes no que diz respeito a eventuais sugestões para a reformulação do PEE? <i>Qual o procedimento?</i>

	-acompanhamento e avaliação	Existe uma avaliação do desenvolvimento do PEE? Como decorre esse processo? (Se não existe, porquê?)
	- Importância atribuída ao documento	Numa escala de 1 a 10 como avalia a importância do PEE na dinâmica desta escola?
	Projecto Curricular de escola	
	- Construção, gestão e avaliação	Como decorre o processo de construção, gestão e avaliação do Projecto Curricular de Escola?
	- Opções curriculares específicas do contexto em que a escola está inserida	Considera-se como uma das funções do PCE a adequação do currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos. Recorda-se de opções curriculares específicas desta escola nesse sentido? Poderá dar-me alguns exemplos?
	-importância atribuída ao documento na dinâmica da escola	Parece-lhe absolutamente necessária a elaboração de um PCE? Que vantagens pode trazer? Numa escala de 1 a 10 como avalia a importância do PCE para a escola? Considera que o PCE tem implicações práticas na actividade docente desta escola? Poderá dar-me algum (ns) exemplo (s)?
3.Constrangimentos e possíveis soluções para uma participação efectiva dos professores no DC.	-importância atribuída ao PEE e PCT como instrumentos de gestão curricular na escola	Numa escala de 1 a 10 como classifica o envolvimento da comunidade docente na elaboração e reformulação destes documentos? Considera que o PEE e o PCE, enquanto instrumentos de gestão pedagógica, fomentam uma reflexão e um trabalho cooperativo entre os professores? Ou, por outro lado, não são mais do que documentos com existência obrigatória, mas sem consequências reais na vida escolar e na prática docente?

		<p>Considera que os professores têm vindo a sentir-se mais activos no desenvolvimento curricular, com a construção destes documentos? Ou continuam a sentir-se como executores do que é estipulado a nível nacional usufruindo apenas de alguma autonomia na planificação e desenvolvimento das suas aulas?</p>
	<p>Opiniões / Sugestões de melhoria para uma participação efectiva dos professores na gestão curricular.</p>	<p>Na sua opinião o que falta para haver uma participação efectiva dos professores no que respeita às decisões curriculares definidas no PCE? Pouca importância atribuída ao documento, falta de formação/esclarecimento, /hábitos de trabalho em equipa?</p>