

A Autonomia da Escola e a Participação dos Professores na Vida da Escola e na Gestão Curricular: Como Melhorá-las?

José Orlando Rodrigues

*Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para
obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação - Administração Educacional*

Orientado por

Professor Doutor Henrique da Costa Ferreira

Mestre Isidro Carlos Pereira Rodrigues

Bragança

Junho de 2012

A Autonomia da Escola e a Participação dos Professores na Vida da Escola e na Gestão Curricular: Como Melhorá-las?

José Orlando Rodrigues

*Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para
obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação - Administração Educacional*

Orientado por

Professor Doutor Henrique da Costa Ferreira

Mestre Isidro Carlos Pereira Rodrigues

Bragança

Junho de 2012

DEUS esconde-nos as coisas pondo-as muito perto de nós.

Provérbio antigo

À minha querida mãe, cujas memórias alimentam o meu espírito.

Ao meu pai, pela paciência, apesar da minha ausência.

Ao Valério e à Dulce, com a promessa de um “regresso” para breve.

Agradecimentos

Apesar do longo e árduo caminho percorrido individualmente, este trabalho só foi possível com a ajuda e incentivo de várias pessoas que aceitaram comigo caminhar.

Começo por manifestar o meu agradecimento aos meus orientadores, Professor Doutor Henrique da Costa Ferreira e Mestre Isidro Carlos Pereira Rodrigues pela forma como orientaram este trabalho, disponibilizando o saber e o rigor necessário para que este projeto chegasse ao fim.

Agradeço a todos os colegas que aceitaram participar no processo de investigação, especialmente aos coordenadores de departamento curricular que colaboraram na recolha dos questionários e à direção do Agrupamento estudado, que possibilitou a realização deste estudo.

À amiga, Doutora Cristina do Espírito Santo Martins que me incentivou e encaminhou para este curso, o meu muito obrigado.

À colega, Mestre Iria dos Anjos Gonçalves, pelas sugestões propostas para o resumo deste Trabalho, um agradecimento também.

Aos meus pais agradeço todo amor e o permanente incentivo na minha valorização profissional e humana;

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, agradeço o incentivo e encorajamento para avançar neste projeto, e um especial obrigado ao Alex pela ajuda na tradução do resumo deste Trabalho.

Ao Valério, que privei da minha companhia e da minha ajuda, ao longo deste percurso – obrigado, filho, pela espera.

À Dulce, que viveu cada segundo do meu trabalho, o maior de todos os agradecimentos, por ter sido a minha âncora e o meu pilar, quando a escassez de forças ameaçava derrubar-me.

Resumo

O presente Trabalho de Projeto centra-se numa análise da participação dos professores na conceção, adaptação aos contextos, desenvolvimento e avaliação do currículo escolar num agrupamento de escolas, a partir da análise das conceções dos professores sobre os níveis de elaboração e de decisão e sobre as formas de participação dos professores na conceção, desenho e implementação do currículo.

A par deste propósito, apresentamos aquelas que considerámos serem as formas de participação mais evidentes na organização escolar e as variáveis curriculares que mais se cruzam com a atividade docente, tanto no plano individual como no plano coletivo.

Este estudo, que se dirige intencionalmente a uma das vertentes da escola, levou-nos a viajar pelas teorias organizacionais mais reconhecidas pela literatura, e possibilitou-nos um enquadramento e uma visão da escola enquanto organização, no seio das organizações de âmbito geral.

O Projeto que apresentamos alicerçou-se também num estudo empírico que nos permitiu conhecer *in loco* as conceções curriculares de um grupo de professores e as formas de participação destes profissionais, em função dessas conceções e do exercício de autonomia que lhes é facultado e/ou conquistado.

Ressalta deste estudo a periclitante relação de (con)vivência que os professores têm com uma autonomia «decretada», que consideram limitada, e com práticas de participação reais e efetivas, seja porque essa possibilidade lhes é amputada, seja porque os próprios se sentem incapazes de intervir na escassa margem de autonomia curricular que lhes é facultada pelo poder central, atrevido-se a atuar, na lógica de uma nova profissionalidade, como construtores do currículo, pese embora a convicção, mais ou menos consolidada, de que a sala de aula é o *oásis*, onde podem matar a sede de um currículo mais real e contextualizado.

Palavras chave: Organização, participação, autonomia, currículo, gestão curricular

Abstract

This Work Project is focused in an analysis of teachers participation in the conception, adaptation to the contexts, development and evaluation of the curriculum in an assembly of schools, done by assessing both the teachers' understanding of the levels of elaboration and decision, and the participation in the conception, designing and implementation of the curriculum.

Along with this aim, we present what we consider to be the most evident ways of participating in the school organization and the curriculum variables that are more related with the teachers' activity, both at the individual and collective level.

This study, which is intentionally designed to study one specific aspect of the school, has taken us through the most acknowledged organizational theories, providing a framework and a view of the school as an organization within organizations of general scope.

The project we present builds also upon an empirical study that allowed us to get to know *in loco* the curricular conceptions and the ways of participating of a group of teachers according to those conceptions and the use of the autonomy that they are given and/or earned.

It arises from this study the periclitating relationship of (co)existence that the teachers have with an “established” autonomy, which they consider to be limited, and with the real and effective participation actions, either because such a possibility is taken away from them or because they feel incapable of intervening in the narrow curricular autonomy that is given to them by the central power, daring to act, within the logic of a new professionalism, as curriculum constructors, despite their conviction, more or less firm, that the classroom is the *oasis* where they can satisfy their eagerness of a more real and contextualized curriculum.

Keywords: Organization, participation, autonomy, curriculum, curriculum management

Siglário

Af. - Afirmação

DC – Departamento Curricular

DGRHE – Direção Geral de Recurso Humanos da Educação

ME – Ministério da Educação

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PGFC – Projeto de Gestão Flexível do Currículo

PQ – Professor/questionário(n.º)

QA – Quadro de agrupamento

Qinv – Questões de investigação

QZP – Quadro de zona pedagógica

RI – Regulamento Interno

Índice Geral

AGRADECIMENTOS.....	IV
RESUMO	V
ABSTRACT.....	VI
SIGLÁRIO.....	VII
ÍNDICE GERAL	VIII
ÍNDICE DE TABELAS	XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XII
INTRODUÇÃO.....	1
1.1. EXPLICITAÇÃO DO PROBLEMA.	4
1.2. ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA E DO TRABALHO NA DINÂMICA ORGANIZACIONAL E NUM CAMPO TEÓRICO ESPECÍFICO.	6
1.3. OBJETIVOS DO ESTUDO E QUESTÕES AUXILIARES DE INVESTIGAÇÃO.....	9
1.4. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO.....	10
1.5. BREVE SÍNTESE DAS METODOLOGIAS USADAS	12
1.6. ESTRUTURA DO TRABALHO.	13
CAPÍTULO I - A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	15
1. MODELOS ORGANIZACIONAIS.	15
1.1. TEORIAS CLÁSSICAS	15
1.2. ABORDAGENS COMPORTAMENTALISTAS.....	19
1.3. ABORDAGENS PRAGMÁTICAS.....	21
1.4. TEORIAS DE SISTEMAS E CONTINGENCIAL	22
1.5. ABORDAGEM POLÍTICA.....	24
2. ALGUNS MODELOS DE ABORDAGEM DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	26
3. FORMAS DE PARTICIPAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO	27
CAPÍTULO II - O CURRÍCULO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	31
1. CONCEITO OU CONCEITOS DE CURRÍCULO	31
2. AUTONOMIA CURRICULAR.....	34
3. ORGANIZAÇÃO E EXECUÇÃO DE PROGRAMAS.....	39
4. NÍVEIS DE DECISÃO CURRICULAR	42
4.1. COMPETÊNCIAS CURRICULARES DA ADMINISTRAÇÃO CENTRAL	42
4.2. COMPETÊNCIAS CURRICULARES DA ESCOLA.....	44
4.3. COMPETÊNCIAS CURRICULARES DO PROFESSOR	46

CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	49
1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	49
2. TRABALHO DE PROJETO COMO INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	49
3. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	50
3.1. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA E INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA.....	50
3.2. ESTUDO DE CASO.....	51
4. DESCRIÇÃO DO PROJETO.....	54
5. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	54
5.1. CONTEXTUALIZAÇÃO	54
5.2. OPERACIONALIZAÇÃO	55
CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO.....	58
1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS	58
1.1. POPULAÇÃO E AMOSTRA	58
1.2. CARATERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO E DA AMOSTRA.....	58
1.3. REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES.....	59
1.3.1. Políticas educativas curriculares	59
1.3.2. Conceção e participação na elaboração de projetos	60
1.3.3. Flexibilização e diferenciação curriculares.....	61
1.3.4. Órgãos intermédios.....	63
1.3.5. Estruturas técnicas.....	65
1.3.6. Intervenientes na construção e desenvolvimento do currículo na escola.....	67
1.3.7. Influência do Professor na tomada de decisões na escola	69
1.3.8. A autonomia do agrupamento	70
1.3.9. Participação dos professores	72
2. INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	75
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	82
1. CONCLUSÕES	82
1.1. EM FUNÇÃO DOS OBJETIVOS DEFINIDOS	82
1.2. EM FUNÇÃO DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO (QINV)	85
2. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO/MELHORIA.....	86
2.1. DIFICULDADES IDENTIFICADAS	89
2.2. OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DA PROPOSTA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
OUTRA BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	99

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS.....	100
ANEXO 1 - INQUÉRITO.....	102
ANEXO 2 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO.....	108
ANEXO 3 – COMPLEMENTO DO CAPÍTULO I (PONTO 2).....	109
2. ALGUNS MODELOS DE ABORDAGEM DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO.....	109
2.1. MODELO POLÍTICO.....	110
2.2. MODELO DEMOCRÁTICO.....	112
2.3. MODELO DE SISTEMA SOCIAL.....	113
2.4. MODELO RACIONAL.....	113
2.5. MODELO ANÁRQUICO.....	115
2.6. ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DOS MODELOS ORGANIZACIONAIS DE ESCOLA.....	116
ANEXO 4 – COMPLEMENTO DO CAPÍTULO II (PONTO 5).....	118
5. AS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL.....	118
5.1. POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA A MUDANÇA.....	119
5.2. REFORMAS DO SISTEMA DE ENSINO PORTUGUÊS.....	120
5.2.1. <i>Reforma do Sistema de Ensino de 1989.....</i>	<i>120</i>
5.2.2. <i>Reorganização Curricular do Ensino Básico de 2001.....</i>	<i>122</i>
5.2.3. <i>Novas propostas curriculares.....</i>	<i>125</i>
ANEXO 5 – COMPLEMENTO DO CAPÍTULO III (PONTOS 2, 3 E 4).....	127
2. TRABALHO DE PROJETO COMO INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	127
3. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	130
3.1. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA E INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA.....	131
3.2. ESTUDO DE CASO.....	135
4. DESCRIÇÃO DO PROJETO.....	141
4.1. A CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO E DO PROJETO FACE À SITUAÇÃO.....	141
4.2. A DÉMARCHE DO PROJETO.....	143
4.3. A ESTRUTURA E ETAPAS.....	143
4.3.1. <i>Conceção/planeamento.....</i>	<i>143</i>
4.3.2. <i>Implementação/operacionalização.....</i>	<i>145</i>
4.3.2.1. O pré-teste. 145	
4.3.3. <i>Avaliação.....</i>	<i>148</i>
4.4. OS RECURSOS E OS INTERVENIENTES NO PROJETO.....	148
ANEXO 6 – CONCLUSÕES DOS ESTUDOS REFERIDOS NO CAPÍTULO III.....	150
ANEXO 7 – COMPLEMENTO DO CAPÍTULO IV.....	153
1.2. CARATERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO E DA AMOSTRA.....	153

Índice de Tabelas

Tabela 1 – População e amostra.....	58
Tabela 2 – População e amostra por nível de ensino.	155
Tabela 3 - Distribuição dos docentes segundo as variáveis: género, nível de ensino e habilitações literárias.....	157
Tabela 4 - Políticas educativas curriculares (P8).	59
Tabela 5 - Projetos Educativo e Curricular de Escola e Curricular de Turma (P9).	60
Tabela 6 - Flexibilização e diferenciação curriculares (P. 10).	62
Tabela 7 - Órgãos intermédios (P.11).	63
Tabela 8 - Percentagem de docentes que dizem ser regularmente ouvidos sobre as decisões do CP e DC e que podem fazer propostas (P11.4) por departamento, mas numa análise interna destes setores, em função da amostra respondente.	64
Tabela 9 - Conselho de Turma, Direção de Turma e Professores (P12).	65
Tabela 10 - Influência de alguns intervenientes na construção e desenvolvimento do currículo na escola.....	68
Tabela 11 - Planificação docente.	69
Tabela 12 - Influência do professor na tomada de decisões na escola.	69
Tabela 13 - Justificações (P18) sobre a resposta à questão P17.....	71
Tabela 14 - Importância da existência de um currículo nacional ... (P8.1).....	71
Tabela 15 - Deve ser competência do ME a definição das aprendizagens básicas ... (P8.2). 72	
Tabela 16 - Influência do Ministério da Educação na construção e desenvolvimento do currículo (P13.9).....	72
Tabela 17 - Participação dos professores na gestão do currículo (P20).....	72
Tabela 18 - Atuação dos professores face às diferentes planificações.....	74

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição dos docentes por género.....	153
Gráfico 2 - Distribuição dos docentes por idade.....	153
Gráfico 3 - Distribuição dos docentes de acordo com o tempo de serviço.....	153
Gráfico 4 - Distribuição dos docentes por habilitações literárias.....	153
Gráfico 5 - Distribuição dos docentes segundo a sua situação profissional.....	154
Gráfico 6 - Distribuição dos docentes da amostra por nível de ensino.....	154
Gráfico 7 – Repartição dos docentes e respetiva situação profissional dos docentes por níveis de ensino.....	155
Gráfico 8 - Distribuição dos docentes da amostra por departamento curricular.....	155
Gráfico 9 - Distribuição das idades dos docentes por género.....	156
Gráfico 10 - Tempo de serviço dos docentes por género.....	156
Gráfico 11 - Percentagem de docentes que dizem ser regularmente ouvidos sobre as decisões do CP e do DC e que podem fazer propostas (P11.4) por departamento curricular.....	64
Gráfico 12 - Distribuição dos docentes que dizem ser chamados a participar e a decidir regularmente nas reuniões e decisões do conselho de turma (P12.4), por nível de ensino.....	66
Gráfico 13 - Distribuição dos departamentos curriculares, relativamente à afirmação de que têm autonomia e possibilidade de adaptar as planificações, decisões e recomendações do CT aos alunos (P12.5).....	67
Gráfico 14 - Percentagens de docentes que dizem praticar regularmente a autonomia (P12.6) por situação profissional.....	67
Gráfico 15 - Considera que o seu Agrupamento tem autonomia? (P16).....	70
Gráfico 16 - Onde pensa terem surgido espaços de autonomia curricular? (P17).....	70
Gráfico 17 - O currículo deve ser definido a nível... (P19).....	71
Gráfico 18 - A que nível é definida a planificação das unidades didáticas, ...? (P21).....	73

INTRODUÇÃO

A escola atual é designada por muitos como “escola de projetos”¹.

Atentos ao alerta deixado por Carvalho & Afonso (1993, p. 16) não cairemos na tentação de «procurar encontrar a uniformidade de pontos de vista acerca da noção de projecto» dada a diferente perspetiva que o vocábulo assume mediante os distintos contextos em que possa surgir, tanto numa análise diacrónica como numa abordagem sincrónica. No entanto, não deixaremos de discorrer um pouco sobre o conceito do termo *projeto*, para o que propomos uma pequena viagem no tempo, em busca do seu conceito etimológico, que nos leva ao vocábulo do latim *projectu*,² particípio passado do verbo *projicere*, que significa projetar, no sentido de lançar sobre (para a frente), conceito que estando na origem das modernas aceções de projeto, ainda se encontra algo distante destas. Esta é pelo menos a teoria de Boutinet, referido por Ponte *et al.* (1998, p. 11) quando considera

«que o conceito de projecto era ainda estranho ao pensamento medieval, muito marcado, tal como a mentalidade da maior parte das sociedades tradicionais, não por preocupações com o futuro mas por um “tempo repetitivo”, em que “o presente se quer a reatualização de um passado considerado como nunca cumprido”».

Boutinet indica o século XV como o período em que terá surgido uma primeira tentativa de formalização do conceito de projeto, ligado especificamente à arquitetura, referindo-se ao trabalho de planificação e conceção de uma obra. Refere mesmo que terão sido os arquitetos renascentistas italianos a criar esta aceção (Ponte *et al.*, 1998, p. 11).

A evolução concetual do termo projeto acompanha a própria evolução tecnológica desta disciplina, referindo-se à fase de antecipação da execução, ao que crescem novas dimensões «nomeadamente a gestão da complexidade e a coordenação das múltiplas técnicas que vão sendo usadas, assim como a articulação entre concepção e realização» (*Idem, ibidem*).

A etapa seguinte na evolução concetual de projeto, Boutinet situa-a no século XVIII, época em que o conceito de projeto surge «associado ao progresso, e especialmente ao progresso social» (Ponte *et al.*, 1998, p. 12), de que resultam os projetos de sociedade, os projetos de paz

¹ Esta alusão à «escola de projetos» justifica-se pelo facto de a organização das instituições escolares funcionar em grande parte por projetos: projeto curricular de escola, projeto educativo, projeto curricular de turma, são os mais destacados, mas todo o trabalho dos docentes que se propõem fazer à margem da atividade pedagógica, configura a tipologia de um projeto, o que faz com que muitas escolas/agrupamentos criem uma equipa de coordenação de projetos, cujo coordenador tem assento no Conselho Pedagógico.

² **Projeto**, sub.: do Latim *projectu*-, «que se lança sobre, proeminente, saliente, transbordante, sem medida, desenfreado; abatido», certamente pelo francês *projet*, que sofreu influência formal do citado vocábulo latino, por via culta. Séc. XVIII. Adjetivo: do Latim *projectu*-: por via culta, directamente. In Machado, J. P. (1977). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.

e de liberdade (*Idem, ibidem*), na sequência do aparecimento das novas correntes filosóficas que veem o homem como um agente de mudança.

Nos dois séculos seguintes emergem novas concepções de projeto, considerando umas abordagens que ele está relacionado com o conceito de *intencionalidade* e com a «relação que o ser humano estabelece com os objectos do seu ambiente para os quais se orienta a sua consciência» (Ponte *et al.*, 1998, p. 12), enquanto outras abordagens o veem como a própria «revelação do ser humano» (*Idem, ibidem*) em que «compreender significa projectar-se em direcção às suas possibilidades» (*Idem, ibidem*), ligado a sentimentos de «inquietação, utopia concreta, esperança ou consciência antecipadora» (*Idem, ibidem*).

Esta ambiguidade na concepção de projeto permanece na atualidade, entendendo-se, por um lado, que projeto se refere a uma «racionalidade técnica» ou seja, à programação e àquilo «que se realiza através de uma cuidadosa sequência de acções» e, por outro, se reporta «à procura de ideais e de significado» na senda da «ideia de lançar-se para a frente, ver para o futuro, projectar-se naquilo que se quer ser» (*Idem, ibidem*).

A propósito do surgimento do conceito de projeto no campo da educação, Ponte *et al.* (1998, p. 13) cita John Dewey (1859-1952) no seu *Credo Pedagógico*, onde diz que a ideia de que «A educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. A escola deve representar vida presente — tão real e vital para a criança como aquela que ela vive em casa, no bairro ou no pátio» está na origem das aproximações ao conceito de projeto em educação, onde se apela para a filosofia de «*learning by doing*», «em que o aluno se torna actor da sua própria formação através de aprendizagens concretas e significativas» (Ponte *et al.*, 1998, p. 13), mas atribui a William H. Kilpatrick (1871-1965) o início da reflexão sobre o trabalho de projeto enquanto método educativo, para o que cita um artigo seu, publicado em 1918³ onde Kilpatrick procura salientar a relevância do conceito de projeto para a educação, que apresenta como unificador dos diferentes aspetos do processo de ensino e aprendizagem, ressaltando três proposições aglutinadoras: «a acção realizada com empenhamento pessoal; a intencionalidade dessa acção; e a sua inserção num contexto social» (*Idem, ibidem*).

Se é verdade que as concepções à volta destas ideias de projeto ficaram durante anos em estado de letargia, não é menos verdade que, a partir dos anos 70 até aos anos 80 e 90, elas são recuperadas, talvez em reacção contra «o insucesso da pedagogia por objectivos», como pensa Boutinet (*Idem, ibidem*), mas, sobretudo, pela necessidade de confinar novas políticas educativas marcadas por novos conceitos de aprendizagem, sustentados pela ideia da

³ Falamos do artigo de William H. Kilpatrick, intitulado “*The Project method*”, publicado em 1918, na revista *Teachers College Record*, vol.XIX, nº 4, pp. 319-335 (Ponte *et al.*, 1998).

importância dos ambientes de aprendizagem, da relação do indivíduo com o meio, da necessidade de autonomia como forma de encontrar os melhores meios para a dinamização das organizações escolares, tanto a nível administrativo como curricular. É esta filosofia de escola, onde os diferentes atores assumem um papel ativo e interventivo que a torna numa organização participada que levam a considerar a nova escola como uma escola de projetos.

Dentro de uma escola são várias as oportunidades para implementar projetos, sendo o projeto educativo o que maior importância tem, por ser o documento norteador das políticas educativas das escolas e/ou agrupamento de escolas, uma ferramenta capaz de contribuir de forma incisiva para a resolução de alguns problemas e constrangimentos que se possam colocar à escola, tal como o afirma Rui Gomes (1996, p. 105):

«Em síntese, o projecto educativo de escola aparece como um instrumento de administração da escola que visa superar alguns dos seus défices crónicos – isolamento, ausência de empenhamento, fragmentação, indeterminação dos objectivos, fluidez dos meios – através da introdução de novos processos».

A introdução dos tais novos processos a que se refere a citação anterior, impõe que o projeto educativo seja alicerçado em objetivos claramente definidos, tendo em vista metas quantificadas, que antecipem os resultados que se pretendem.

Regressando à discussão sobre o conceito de projeto, Matos Vilar (1993, p. 27) define-o como sendo «um plano de (ou para a) acção, “construído” segundo determinados propósitos e/ou hipóteses em torno a algo ou alguma coisa» configurando-se como «um conjunto de decisões articuladas e fundamentadas que permitirão concretizar um determinado curso de acção “iluminado” por certas hipóteses e /ou propósitos» (*Idem, ibidem*) e nasce «da vontade de satisfazer uma dada necessidade ou resolver um determinado problema e/ou dilema que a realidade nos coloca» (*Idem, ibidem*) depois de analisadas todas as «“dimensões” ou “variáveis” ideológicas, políticas históricas...» que permitirão chegar às tais hipóteses ou propósitos (*Idem, ibidem*).

Mais recentemente, Maria do Céu Roldão (2000, p. 16) refere que a ideia de projeto, tem a ver essencialmente com três coisas:

1. «O haver uma adequação em contexto – um projeto concebe-se para uma situação;
2. Um projeto qualquer, em qualquer campo que se queira imaginar, obedece a uma finalidade;
3. Um projeto é alguma coisa que é apropriada pelas pessoas que o fazem. Isto é, o projeto tem a ver com uma realidade, orienta-se para um fim e é concebido e gerido pelas pessoas que nele se envolvem.».

Numa dialética mais rebuscada, Jean-Marie Barbier (1996, p. 35) considera que «elaborar um projecto de acção é produzir uma representação» explicando que:

«as práticas de elaboração de projecto e de planificação são experiências que se situam no campo dos *fenómenos mentais e intelectuais*, tendo como suporte estados de

consciência. Têm como produto *representações*, isto é, *realidades que têm a característica dominante de se reportarem elas próprias a outros objectos sendo simultaneamente dotadas de uma existência independente destes últimos e podendo, portanto aparecer e desenvolver-se na sua ausência» (Idem, ibidem).*

O autor está a referir-se a representações cognitivas através das quais lidamos com certos acontecimentos, independentemente de estarmos ou não perante esses mesmos acontecimentos.

Barbier (1996, p. 44) acrescenta que o «projecto é uma representação aferente a uma acção particular» pois

«não aparece a propósito de qualquer realidade: aparece a propósito de uma acção específica, não repetitiva, com carácter eventualmente experimental, implicando uma estrutura particular, inédita, de operações que permitem realizá-lo e para a qual os actores implicados não dispõe, portanto, de uma imagem prévia dessa estrutura de operações» (*Idem, ibidem*).

Barbier (1996, p. 49) considera ainda que projeto é «uma antecipação» pelo facto de se debruçar não sobre os factos em si mesmos, mas sim sobre as possibilidades, ou seja, sobre «um tempo a vir» (*Idem, ibidem*) constituindo-se como uma antecipação do futuro, isto é, sobre «acontecimentos ou objectos ainda não verificados» (*Idem, ibidem*).

É alicerçado nestas ideias que emerge este projeto de investigação, envolto na capa de um Trabalho de Projeto de carácter científico, cujo somatório de intenções nos encaminha para a busca de uma melhor atitude dos professores no desempenho do seu papel de agentes reflexivos, enquanto atores do processo educativo, com papel de relevo, no *drama* da escola enquanto organização, com nobres fins de formar homens e cidadãos cultos e civicamente dotados.

1.1. Explicitação do problema.

Uma das discussões mais atrativas à volta da escola, talvez até pelo agradável aroma que resulta da semântica das palavras envolvidas, é a introdução de conceitos como *qualidade, eficácia, excelência, melhoria*, só para referir alguns dos vocábulos que muito têm animado alguma da literatura da especialidade. Neste nosso Trabalho, convém referir, procurámos fugir à, por vezes, irresistível tentação, de cair nesses conceitos, não só porque os percebemos tão deliciosos como perigosos ⁴, mas também porque na realidade se desviam dos

⁴ Esta adjetivação resulta do facto destes conceitos, nomeadamente o conceito de eficácia, não serem totalmente consensuais, por trazerem consigo algumas marcas demasiado *industrializadas* e serem geradoras de desnivelamentos sociais, não favorecendo a igualdade de oportunidades, pois não podemos esquecer que conceitos como a eficácia estão muito ligados aos resultados e às estatísticas, correndo o risco de ignorarem elementos intrínsecos ao processo, como é, por exemplo, o meio e o envolvimento dos atores nesse mesmo processo.

propósitos prioritários deste estudo. Confessamos, no entanto, que a alusão a eles não é totalmente fortuita, nem tão pouco inocente pois, mesmo não sendo nossa intenção enveredar por essa via, a verdade é que, a partir do momento em que definimos o nosso tema de trabalho, implicitamente acabamos por lhe tocar *ao de leve*, quando decidimos estudar a **participação dos professores na construção do currículo**, o que, pela natureza da investigação, acabou por nos *impor* a apresentação de uma **proposta de melhoria dessa mesma participação**.

Pretendemos que o estudo que apresentamos neste documento seja uma **análise da participação dos professores na construção e desenvolvimento do currículo**, à luz dos modelos organizacionais da administração educativa, sem esquecer que a análise da participação dos professores no campo do currículo, implica necessariamente também **analisar a participação dos professores na gestão e organização da escola**, por lhe estar intrinsecamente ligada, tal como implica **analisar o conceito ou conceitos de participação e o conceito ou conceitos de currículo**, na perspectiva de encontrar uma maior e melhor participação dos professores.

O papel que os professores têm, pensam ter, ou devem ter no plano do desenvolvimento do currículo tem sido muito discutido entre os especialistas no tema. De um lado, situam-se as opiniões e as políticas que atribuem ao professor um papel relevante na (re)definição curricular, e do outro, as práticas e as políticas que acabam por desvanecer o relevo do papel do professor nesse campo.

Do mesmo modo, os próprios professores têm dificuldade em encontrar os consensos necessários para o esclarecimento do seu papel no quadro da construção e do desenvolvimento curricular, achando uns que a configuração do currículo definido a nível central é suficientemente flexível para lhes permitir a eles reconfigurarem esse currículo, em função do contexto social e dos alunos com que se relacionam, e outros, no entanto, que o seu papel se restringe à função de executores do currículo prescrito pelo poder central, cabendo-lhes apenas “cumprir” esse currículo ⁵.

Para além de tudo isto, fica da literatura a **ambiguidade com que os professores se têm movimentado nesta ideia de por um lado quererem a autonomia** para poderem, quer a nível coletivo, a resguardo dos normativos internos da escola, quer individualmente na sua sala de aula, redefinirem o currículo, mas por outro, temerem essa mesma autonomia, seja

⁵ Para o elencar destas opiniões, para além da nossa prática quotidiana, serviram-nos de apoio as opiniões manifestadas nos estudos referenciados mais à frente e que nos ajudaram na construção do nosso questionário, nomeadamente no estudo realizado para a dissertação de mestrado com o tema: *O Papel do Professor na Construção do Currículo*, de Maria Paula Neves Machado.

pelo facto de isso lhes acarretar maior responsabilidade, seja pelo facto de se sentirem pouco confortáveis a fazê-lo.

Esta temática, pelos motivos acima expostos, e também, por via das circunstâncias resultantes das alterações introduzidas nas escolas, nos últimos quatro anos, parece-nos ter ganhado novamente um interesse significativo e merecer novas abordagens, tarefa que procuramos assumir com este Trabalho de Projeto, dentro dos diferentes condicionalismos, que concorrem para esta investigação.

Neste quadro, estabelecemos o **problema do nosso projeto** da seguinte forma:

Como melhorar a participação dos professores na conceção, adaptação aos contextos, desenvolvimento e avaliação do currículo escolar num agrupamento de escolas da Terra Fria Transmontana, a partir da análise das conceções dos professores do mesmo agrupamento sobre os níveis de elaboração e de decisão e sobre as formas de participação dos professores na conceção, desenho e implementação daquele currículo?

1.2. Enquadramento do problema e do trabalho na dinâmica organizacional e num campo teórico específico.

A perspetiva de encarar os **professores como decisores e construtores do currículo**, recoloca a tónica na problemática sobre o papel dos professores na escola e na importância que têm estes “atores” enquanto agentes de realização de uma escola que se quer cada vez melhor e mais eficaz.

Este é o mote da investigação para este Trabalho de Projeto, que nos coloca perante duas **variáveis distintas – currículo e seus elementos versus formas de participação** – que procurámos interpretar isoladamente numa primeira fase, mas que tivemos de cruzar num segundo momento.

Para esta reflexão contamos com o saber e estudos de alguns autores que no nosso país se têm debruçado sobre as matérias curriculares, sobre o seu desenvolvimento e sobre os desafios que se têm colocado aos professores neste campo, o que faz desses autores verdadeiros especialistas no contexto académico nacional destes últimos anos, e também os transforma em *condutores* do objeto de estudo deste Trabalho.

Antecipadamente, quisemos entender a organização escolar à luz das teorias da organização, que ao longo dos tempos têm procurado estudar o modo como o ser humano vive em grupos organizados, independentemente do objetivo que motiva esse agrupamento de pessoas ser de nível empresarial e industrial, ou de nível social e cultural.

Pensar em modelos organizacionais da administração educativa face à participação dos professores e ao processo curricular, levou-nos a deambular por várias correntes teóricas em busca de filosofias que enformassem o objeto de estudo em causa e que nos facilitassem a compreensão do processo organizacional num sentido lato e da visão da escola como organização, numa análise mais estreita.

As dinâmicas organizacionais foram, nos primeiros três quartos do último século, muito marcadas pelas teorias clássicas da administração, onde os pensamentos de Taylor, de Fayol e de Weber conceberam uma lógica de funcionamento mecanicista das organizações, subjugadas por regras previamente definidas, às quais os funcionários se deveriam submeter, no desprezo pelas dimensões sociais e humanas, na ideia de que o funcionário apenas quer ter uma recompensa material pelo seu trabalho, sem outro objetivo de realização profissional.

A partir das décadas de trinta e de quarenta do século passado, autores como Elton Mayo e McGregor introduzem uma nova abordagem das organizações, centrando os seus estudos na perspectiva de que estas, no seu funcionamento, são condicionadas sobretudo pelos comportamentos dos seus funcionários e pelas relações que se estabelecem entre eles, concluindo que as motivações e estímulos dos trabalhadores são mais evidentes quando estes estão felizes no trabalho e encontram correspondência nos seus pares.

A primeira parte da segunda metade do século passado é marcada por novas conceções do funcionamento organizacional em que a organização passa a ser encarada como um sistema aberto, em constante interação com o meio, que acaba por condicionar as lógicas de funcionamento interno das organizações. Hoje, a escola, enquanto organização, continua a ser interpretada por vários pensadores como integrante deste modelo de organização, sobretudo na análise das relações que a escola tem com o meio envolvente.

Centrando-nos especificamente numa análise organizacional da escola, apoiámo-nos sobretudo em Licínio Lima, para tentar entender as perspetivas de abordagem do estudo da escola como sistema organizacional, que no entendimento deste autor, deve ser analisada sobretudo do ponto de vista sociológico, por ser, em sua opinião, o que melhor interpreta este tipo de unidade organizacional.

As novas correntes de abordagem da escola como objeto de estudo, ressaltam também esta ideia e colocam a centralidade da sua análise na importância dos atores que intervêm no processo educativo, com destaque para o papel que os professores têm ou devem ter no seio da organização, sem os quais, como bem sublinha a literatura consultada, não será possível avançar para mudanças que tragam verdadeiras melhorias para a escola.

Relativamente à variável *formas de participação* centrámo-nos nos estudos de Licínio Lima (1988, 1992), de João Formosinho (1989), de João Barroso (1995) de Baptista Machado (1982) e de Henrique Ferreira (1992, 1995, 2002, 2006), por serem os autores que melhor respondiam às necessidades de conceitualização da participação dos professores nas organizações escolares, cujas opiniões nos permitiram a estruturação do nosso quadro teórico sobre esta variável.

Destinámos o *ponto 3 do Capítulo I* deste Trabalho a estudar as diferentes *formas de participação*, que os professores podem assumir dentro da organização escolar, o que, de acordo com as fontes referidas, nos permitiu identificar múltiplas formas de participação: quanto à *forma*; quanto à *proximidade* dos participantes relativamente aos atos de decisão; quanto ao nível de *profundidade* com que se participa na decisão; quanto à *congruência* que a participação tem face aos objetivos da organização; quanto aos *meios de participação* na decisão; e quanto às *atitudes* da administração em relação à participação.

No referente à variável *currículo e seus elementos*, preocupámo-nos em apresentar um quadro teórico de referências sobre os conceitos de currículo, abordando também os conceitos de projeto curricular e de desenvolvimento curricular. Debruçámo-nos ainda sobre as conceitualizações de programas e programação, seus contextos e sua aplicação.

Relativamente a esta variável, analisámos também os diferentes *níveis de decisão curricular*, pela importância que têm os ambientes onde essa decisão ocorre, distinguindo gradativamente a importância do poder central, representado pelo Ministério da Educação e pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (DL n.º 18/2011, 2/02), até à sala de aula, onde se pensa ser o ambiente de maior intervenção dos professores em matéria de decisão curricular, e se desenvolve o «currículo em ação» (Pacheco, 2008).

Neste percurso, cruzámo-nos com as diferentes estruturas da instituição escolar: as de topo e maior responsabilidade, como são a direção, o conselho pedagógico e o conselho geral; as estruturas intermédias, representadas pelos departamentos curriculares, onde se pensa ser definido o que alguma literatura designa de *currículo operacionalizado*, por ser um espaço de organização e execução de programas; até às estruturas mais técnicas, como são os conselhos de turma, espaço privilegiado para as normalmente designadas adaptações curriculares e adaptações estratégicas e/ou metodológicas, e que Pacheco (2008) chama de «currículo em projeto» por se centrar nas competências curriculares da escola, dentro da chamada autonomia curricular.

Destacamos, no campo do estudo do currículo, as posições de José Augusto Pacheco, de Carlinda Leite, de Preciosa Fernandes, de Maria do Céu Roldão e de Miguel Zabalza, cujas

teorias procurámos interpretar da forma mais correta e fiel possível, e que reproduzimos, com o mesmo grau de correção e fidelidade, no documento que aqui apresentamos.

1.3. Objetivos do estudo e questões auxiliares de investigação.

Cientes de que só com um plano devidamente delineado é que poderíamos avançar com este Projeto, era importante definir logo à partida um conjunto de objetivos que norteassem os passos que teríamos que realizar para chegar aos resultados que pretendíamos.

Foi nesse sentido que definimos um conjunto de **objetivos de âmbito geral** que encerram em si os propósitos desta investigação, que enumeramos a seguir e que suportamos ou na literatura organizacional ou na análise empírica interpretada à luz dessa literatura.

Para cada um desses objetivos, considerámos e incluímos algumas questões centrais de investigação que pudessem funcionar como eixos orientadores do nosso trabalho.

Objetivos	Questões de investigação
1. Com base na literatura organizacional.	
1.1. Analisar a escola enquanto organização social e educativa à luz dos estudos organizacionais, gerais e relacionados com a sociologia das organizações escolares.	Quais as perspetivas teórico-organizacionais sobre a escola como organização?
1.2. Analisar, a nível teórico, a importância atribuída à participação dos professores na organização escolar, considerados a administração educativa e o agrupamento de escolas como entidades complexas de variados níveis de decisão e ainda a administração curricular como uma administração exigindo saberes especializados, co e pluriconstruídos e partilhados e ainda operacionalizados em vários níveis de decisão.	Como é justificada, a nível teórico-organizacional, a participação dos professores na escola/ agrupamento, em que níveis organizacionais e com que formas de participação?
2. Com base na análise empírica interpretada à luz da literatura organizacional.	
2.1. Analisar, a nível oficial e a nível empírico, a importância atribuída à participação dos professores na organização escolar, considerados a administração educativa e o agrupamento de escolas como entidades complexas de variados níveis de decisão e ainda a administração curricular como uma administração exigindo saberes especializados, co e pluriconstruídos e partilhados e ainda operacionalizados em vários níveis de decisão.	Que justificações, importância, formas e níveis são invocados para a participação dos professores nos documentos oficiais e, designadamente, no RJAE? Como representam e justificam os professores a sua participação e respetivas formas, nos vários níveis de decisão, designadamente, na administração do currículo?
2.2. Analisar a participação dos professores na definição das políticas educativas na organização do agrupamento.	Que representação fazem os professores da sua participação na definição das políticas educativas na organização do agrupamento?
2.3. Analisar a participação dos professores na construção e desenvolvimento do currículo.	Que representação fazem os professores da sua participação na construção e desenvolvimento do currículo?

2.4. Analisar o conceito de autonomia representado pelos professores, a relação destes com a autonomia e identificar as áreas organizacionais em que os professores se sentem mais autónomos.	Como representam os professores a autonomia da escola e a sua autonomia, designadamente, na área curricular? (se a acham existente ou não; se ela existe e é usada; se ela existe mas não é usada porque não se tem competência para o efeito; se ela existe mas é um desafio que não se quer ter porque exige responsabilidades).
2.5. Identificar o nível de profundidade da participação dos professores na tomada de decisão curricular ao nível das estruturas institucionais, intermédias e técnicas/operacionais da escola.	Como percebem os professores a profundidade da sua participação?
3. Com base nos estudos anteriores e na estrutura dos projetos de intervenção.	
3.1. Construir e avaliar, na sua fase inicial, um projeto de intervenção com vista à melhoria das dificuldades de participação identificadas no estudo.	Que projeto de melhoria se deverá elaborar para aprofundar a participação dos professores?

1.4. Justificação do estudo.

Para dar uma ideia da importância que a participação tem no atual regime de administração e gestão escolar, transcrevemos a seguir algumas passagens do diploma legal, que define, no presente, o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas - DL n.º 75/2008, 22/04 - e destacamos a negrito o vocábulo **participação** para facilitar a sua identificação no corpo do texto.

Do seu preâmbulo e dos artigos 3.º e 4.º as várias referências ao termo, acabam por revelar os motivos explícitos que motivaram a revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão escolar:

«Em primeiro lugar, trata -se de reforçar a **participação** das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. (...) Para tanto, torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de **participação** dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola. (...) Para garantir condições de **participação** a todos os interessados, nenhum dos corpos ou grupos representados tem, por si mesmo, a maioria dos lugares. (...) A prestação de contas organiza -se, por um lado, de forma mais imediata, pela **participação** determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direcção estratégica e na escolha do director e, por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e avaliação externa. Só com estas duas condições preenchidas é possível avançar de forma sustentada para o reforço da autonomia das escolas.

A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas orientam-se pelos princípios da igualdade, da **participação** e da transparência (artigo 3.º, *ponto 1*).

Assegurar a **participação** de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades representativas das actividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino (artigo 3.º, *ponto 2. c*).

Proporcionar condições para a **participação** dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa (artigo 4.º, *ponto 1.g*)»

A participação dos professores na organização da escola e do processo educativo ganha sempre novo interesse conforme se mudam as políticas e as conceções de escola.

Com a alteração do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário - DL n.º 75/2008, 22/04 - o assunto ganha nova pertinência, uma vez que o diploma que sustenta este novo modelo de gestão vem redefinir a lógica de participação da comunidade educativa e da comunidade escolar nos órgãos de gestão e administração da escola, até então instituída pelo DL n.º 115-A/98, 04/05, bem como a dinâmica de funcionamento das estruturas intermédias da escola, nomeadamente ao nível da coordenação destas estruturas.

Se concordarmos com Barroso (1995) e aceitarmos que quando um dos grupos de atores ganha *privilégios*, isso acontece à custa do *sacrifício* de outros, então, ao repararmos no preâmbulo do diploma referido e transcrito acima, onde se anunciam os motivos que levaram à alteração do regime, talvez cheguemos à conclusão que, nesta *quezília do perde e ganha*, os *sacrificados* podem ter sido os professores.

Isto, só por si, parece questionar, desde logo, a importância do papel dos professores enquanto decisores, que mais não seja pelos condicionalismos que lhes são colocados em termos de participação nos atos de decisão, nomeadamente no capítulo da gestão e administração, retirando-lhes o protagonismo que durante décadas tinham nessa mesma matéria. Política que de alguma forma contraria as várias opiniões de autores que, no terreno da investigação educativa, insistem na ideia do relevo que deve ser dado aos professores na *construção* da nova escola, mas também porque continua dúbia a política de uma verdadeira autonomia da escola, deixando pouco espaço para as *liberdades curriculares*, que encaixam numa escola social inserida num meio com o qual interage numa relação estreita.

Daí recolocarmos a questão da participação dos professores nas dinâmicas de definição curricular como premissa para este projeto de investigação, por alinharmos com Leite & Fernandes (2010, p. 202), que se colocam «do lado de quem considera que os professores são uma peça central na construção da mudança nas escolas», por terem «uma acção importante, senão na (definição) do currículo, pelo menos ao nível da sua recontextualização e nas condições que criam para a construção dos seus significados» (Leite, 2002, citada por Leite & Fernandes, 2010, p. 202).

Esta tarefa impõe novos desafios aos professores, exigindo-lhes uma atitude participada e reflexiva, quer se trate da gestão e administração escolar, quer se trate da (re)construção do currículo, lembrando, mais uma vez com a ajuda de Leite & Fernandes

(2010, p. 202) «que os maiores desafios hoje colocados aos professores exigem uma ruptura com padrões de conduta convencionais e a adesão a princípios de equidade, de diferenciação e de gestão curriculares que, obrigatoriamente, exigem dos professores a reinvenção de uma nova profissionalidade».

São estas algumas das razões que, em nosso entender, justificam o estudo de campo que efetuámos num Agrupamento de Escolas, tal como especificamos no ponto seguinte.

1.5. Breve síntese das metodologias usadas

Perante o desafio da elaboração de um projeto de intervenção, sustentado na análise de uma situação julgada (e verificada empiricamente) problema, considerámos que a opção pelo estudo de caso institucional nos permitiria concentrar de forma mais objetiva no problema que pretendíamos estudar, e nos facilitaria a identificação dos processos que envolvem o tema em causa, pois, tal como o afirma Merriam (citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89) o estudo de caso consiste na «observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico», e é no entender de Robert E. Stake (2007, p. 12) «o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes».

Era isso que nós pretendíamos - estudar um determinado contexto de forma mais pormenorizada e atenta, sem grandes preocupações com as possíveis futuras generalizações, pois não é esse o propósito principal de um estudo de caso.

Encontrado o contexto para aplicação deste projeto, avançámos para o estudo empírico que assentou sobretudo na técnica de inquérito por questionário, juntando duas metodologias de análise – quantitativa e qualitativa – que decorreu no mês de junho de 2011, tendo o estudo um carácter extensivo, com a pretensão de envolver a generalidade da população docente do Agrupamento de Escolas em estudo, incluindo todos os níveis de educação e ensino, numa amostra total de 99 docentes, distribuídos da seguinte forma: pré-escolar – 8 docentes; 1.º ciclo – 23 docentes; 2.º ciclo – 16 docentes; 3.º ciclo e ensino secundário – 52 docentes.

Estes docentes foram convidados a responder a um questionário, para o que contámos com a colaboração da direção do Agrupamento, que autorizou a recolha de informação junto de todos os docentes, e dos coordenadores de departamento curricular, que nos ajudaram na distribuição e recolha dos mesmos junto dos docentes que integram cada departamento.

No final do mês de julho demos por terminada a recolha dos questionários, dos quais recuperámos 76, a que corresponde uma taxa de retorno de 77%, que não sendo o valor ideal,

considerando algumas condicionantes internas ao próprio estudo ⁶, e as estatísticas mais ou menos frequentes neste tipo de técnica ⁷, acabou por satisfazer os objetivos do nosso estudo.

1.6. Estrutura do trabalho.

A modalidade de estudo que apresentamos consiste na apresentação de uma proposta de intervenção, em detrimento da opção pela modalidade de intervenção, o que na prática equivale a dizer que se trata de um projeto que se assume como um plano de mudança, sendo a sua sustentabilidade assegurada pela literatura teórica e empírica e pelas atitudes/posicionamentos dos atores que objetivámos estudar, em função da projeção sustentada dos resultados esperados. Em conformidade com este propósito, este trabalho de projeto desenvolveu-se em quatro etapas sequenciais:

1. A primeira consistiu na identificação de um problema no seio do Agrupamento de Escolas e nós, guiados pelo relatório da Avaliação Externa realizada, neste Agrupamento no ano letivo de 2007/2008, pela Inspeção-Geral da Educação, identificámos a pouca participação generalizada dos diferentes atores na organização e gestão escolar.
2. A segunda consistiu na recolha e sistematização de informação sobre esse problema;
3. Na terceira etapa avançámos para a formulação de uma proposta de intervenção;
4. A quarta etapa foi dedicada à redação do relatório para discussão em prova pública.

Esta proposta de trabalho de projeto não deixa, no entanto, de seguir a linha de atuação face a uma situação que se reconhece problemática e que apresenta algum défice, para o que se pretende propor um conjunto de medidas que se pensa serem potenciadoras de melhorias, na senda da proposta de Capucha (2008, p. 7), para quem:

«Actuar na lógica de projecto consiste, resumidamente, em operar com base na mobilização de conhecimento para identificar as acções necessárias à projecção estruturada e organizada de uma mudança face a uma situação diagnosticada que se pretende alterar dentro de um prazo definido e mobilizando um conjunto determinado de recursos».

O estudo da participação dos professores na construção e desenvolvimento do currículo implica, tal como já o referimos, compreender a participação dos professores em contextos mais alargados, no seio da organização escolar, designadamente ao nível da gestão e organização escolar, e obriga ao cruzamento de diferentes variáveis que, ao longo do estudo, se intersejam constantemente.

⁶ Estamos aqui a considerar essencialmente o período em que aplicámos os questionários, que serviu de justificação para alguns indivíduos, alegando cansaço e falta de tempo com os procedimentos próprios de finais de ano letivo, ao que acresce o facto de os nossos inquiridos terem tido, no mesmo período, outras solicitações para além de participarem noutros inquéritos por questionário. Houve ainda quem se tivesse recusado a participar no estudo alegando que a opinião negativa que tem do Agrupamento inquinaria a objetividade das respostas ao questionário.

⁷ Lakatos & Marconi (1985, p. 178) referem uma taxa média de retorno de 25%.

Estruturámos no nosso Trabalho de Projeto em cinco Capítulos, marcadamente dedicados a outras tantas questões estruturantes: revisão teórica, currículo, metodologia, estudo empírico e proposta de intervenção.

No Capítulo I - *A Escola como Organização* - apresentamos os principais modelos de organização, de modo a enquadrar a visão da escola como uma organização num contexto global das organizações. Apoiados na literatura, focámo-nos, ainda, nas abordagens dos modelos organizacionais de escola, sobretudo numa perspetiva sociológica, sem esquecer, obviamente, os modelos que mais favorecem a participação. Subdividimos este Capítulo em três *pontos*: 1. Modelos Organizacionais; 2. Aplicação de alguns Modelos Organizacionais à Escola (texto que apresentamos no Anexo 3) e 3. Formas de Participação na Organização.

O Capítulo II está relacionado com o currículo, seus elementos e a forma como ele é operacionalizado a nível da escola. Para complemento deste Capítulo, apresentamos no anexo 4 um *ponto* dedicado às *políticas educativas em Portugal*, destacando as reformas do sistema de ensino português: a reforma de 1989, a revisão curricular de 2001 e a reforma de 2011.

No Capítulo III apresentamos os procedimentos metodológicos deste Trabalho e fazemos a caracterização da situação e do projeto face à situação, começando nos *pontos 2 e 3* com a clarificação e justificação dos pressupostos metodológicos que pautaram este Projeto, onde procuramos justificar a opção pelo estudo de caso como forma de investigação quantitativa e qualitativa. No *ponto 4* fazemos a descrição do Projeto, e também, o esclarecimento do problema em estudo e da pertinência desse problema face à administração escolar e educacional, com um *ponto* destinado à identificação da população e amostra, e à caracterização do contexto. Explicamos também neste *ponto* a *démarche* do Projeto.

No Capítulo III fazemos ainda a descrição dos instrumentos utilizados na recolha dos dados, sua elaboração e validação, e acrescentamos uma breve referência a dois estudos que tiveram importância para o nosso Trabalho, principalmente devido às convergências de objetivos e objetos de estudo e deles apresentamos esquematicamente algumas conclusões.

O *Capítulo IV* deste Trabalho está centrado no estudo empírico que realizámos num Agrupamento de Escolas da terra fria transmontana que inclui todos os níveis de ensino não superior, incluindo a educação pré-escolar. Neste Capítulo apresentamos, analisamos e discutimos os resultados dos questionários à luz dos objetivos por nós definidos e das questões de investigação a eles indexadas, com base nos pressupostos teóricos estudados.

No *Capítulo V* apresentamos algumas conclusões que extraímos do trabalho realizado, tanto a nível teórico como empírico, e terminamos com uma proposta de intervenção/melhoria que em nossa ótica poderia ajudar a ultrapassar algumas das dificuldades identificadas.

Capítulo I - A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

1. Modelos Organizacionais.

Focalizados no contexto da escola como organização, importa relembrar a necessidade que o ser humano sentiu na vivência em grupo como forma de potenciar as suas capacidades individuais e como forma de satisfazer as suas necessidades humanas. É isso que nos recorda Sebastião Teixeira (2001, p. 21) quando afirma: «O homem é um ser essencialmente gregário, tem necessidade de contactos, de viver em grupo» e por isso desde os primórdios da sua existência procurou viver na companhia dos seus iguais, com os quais constituiu pequenos grupos sociais. O mesmo autor (*Ibidem*) reforça esta ideia considerando que «a organização é o meio mais eficiente de satisfazer um grande número de necessidades humanas».

Sebastião Teixeira (*Ibidem*) refere três razões essenciais para explicar a existência das organizações:

- Razões sociais – as pessoas têm necessidade de se relacionar umas com as outras.
- Razões materiais – o trabalho em grupo aumenta a eficiência na execução das tarefas e os objetivos são alcançados com menor tempo despendido e com racionalização de custos.
- Efeito de sinergia – o resultado do trabalho realizado em conjunto é muito maior do que a soma do trabalho realizado individualmente.

Para um entendimento contextualizado da escola como organização sentimo-nos obrigados a viajar pela evolução conceptual da “teoria das organizações” que nos coloca entre as perspetivas clássicas de organização, que a veem como um sistema fechado, e as conceções mais recentes de organização, que a consideram um sistema aberto em interação com o meio, numa lógica de ação coletiva.

Por conveniência para este trabalho, incluímos, neste estudo, os modelos de organização que mais favorecem a participação, como são: os modelos democráticos ou modelos colegiais e os modelos políticos.

1.1. Teorias Clássicas

Estávamos em finais do século XIX quando, no panorama empresarial, alguns autores começam a propor novas conceptualizações e novas abordagens no modo de funcionamento e de organização das empresas, definindo novas regras que necessariamente deveriam ser subjacentes ao funcionamento de qualquer organização. Estas teorias centram-se no estudo do funcionamento do sistema interno da organização (concebida como um sistema fechado), e visam a otimização desse funcionamento, de modo a alcançar a eficiência máxima.

As novas correntes teóricas ignoram a interação com o meio envolvente, nomeadamente a atuação nos diversos mercados e os efeitos internos desta interação e os indivíduos são vistos, dentro de todo o processo, como uma peça da *máquina* em que eram transformadas as empresas, nesta lógica da eficiência produtiva. Segundo estas correntes,

«... as organizações deveriam ser um espaço de standardização, de hierarquização e de especialização na execução das tarefas, como também de uma racionalidade comportamental prescrita por regras, regulamentos e uma autoridade formal» (Ferreira *et al.*, 1998, p. 24)

As escolas mais representativas destas teorias são, segundo Chiavenato (2003), Firmino (2002) e Cabin (1999) a *gestão científica*, de Frederick W. Taylor (1856 - 1915), a *escola anatómico-descritiva*, de Henri Fayol (1841 - 1925) e o *modelo burocrático*, de Max Weber (1864 - 1920).

«Taylor privilegia a análise do contexto do trabalho assente numa racionalidade instrumental que associa meios e fins à execução de tarefas» (Ferreira *et al.*, 1998, p. 7) e apresenta quatro ideias básicas sobre a organização do trabalho (*Idem, ibidem*, pp. 6-9⁸):

1. A aplicação de métodos científicos e racionais, como forma de contrariar o empirismo, a negligência e a preguiça;
2. Especialização e divisão das tarefas pelos trabalhadores, assente na premissa *o homem certo no lugar certo*, como garantia de eficiência máxima;
3. Cooperação entre gestão e operários, assente num clima de boas relações e de responsabilização mútua, que funcione como incentivo à produção e como forma de garantir que o trabalho seja realizado de acordo com o planeado;
4. Reconhecimento de uma autoridade hierárquica formal que se expressa numa divisão do trabalho e responsabilidade entre a gestão e os trabalhadores. A administração é responsável pelo planeamento e supervisão, o empregado tem a seu cargo a execução de tarefas especializadas. A supervisão deve ser, também ela, especializada.

Apesar dos méritos reconhecidos ao taylorismo, foram e são ainda apontadas algumas críticas a esta *gestão científica*, por ser uma teoria baseada na simplificação máxima de tarefas, numa organização rígida e estática, na ideia do *homo economicus*, em que a pessoa funciona apenas como resposta a incentivos económicos, desprezando a dimensão social humana, privando-se o funcionário do direito à satisfação no trabalho, tornando-o num elemento mecânico e automático.

Enquanto no taylorismo se enfatizam as tarefas, o fayolismo centra-se na estrutura da empresa. Para Taylor a eficiência da empresa advinha do aumento da eficiência ao nível operacional, mas para Fayol a eficiência da empresa está na forma e disposição dos órgãos componentes da organização e das suas inter-relações estruturais (*Idem, ibidem*, p. 12).

⁸ A esquematização apresentada é nossa.

Ao nível da gestão, esta teoria (fayolismo) identifica o que considera serem as principais responsabilidades dos administradores na gestão do trabalho (*Idem, ibidem*, pp. 15-16) e que passam pelo 1) *planeamento* do trabalho, predeterminando a quantidade e qualidade dos resultados de cada atividade; 2) pela *organização* do trabalho, especificando as formas e os meios adequados ao bom desempenho de cada tarefa; 3) pelo *comando*, que implica uma liderança e influência sobre os outros, no sentido de se envolverem em comportamentos de trabalho que possam conduzir aos resultados desejados; 4) pela *coordenação*, como forma de harmonização dos processos da organização nas suas diferentes fases; e 5) pelo *controle* do trabalho, selecionando e treinando as pessoas qualificadas, supervisionando o desempenho real do trabalho, e verificando se a quantidade e qualidade dos resultados em cada momento correspondem às expectativas.

Face ao proliferar de organizações a partir de meados do século XIX, Max Weber apercebeu-se de que as mesmas necessitavam de um conjunto de procedimentos formalizados para poderem ser administradas (*Idem, ibidem*, p. 18). Por isso, concebeu o que considerou como organização ideal e denominou de burocracia, que «é vista como o modelo de funcionamento das organizações modernas nas sociedades capitalistas desenvolvidas» (*Idem, ibidem*).

Max Weber propôs uma tipologia de autoridade que definisse a forma de relacionamento entre subordinante e subordinado dentro das organizações, o que possibilitava um tipo de dominação, legitimada pelo poder instituído nos normativos formais (*Idem, ibidem* p. 20). Ainda de acordo com estes autores, Weber chamou 1) *autoridade racional*, à autoridade que resulta dos pressupostos legais, das regras e regulamentos e que são do conhecimento de todos, que os aceitam como legítimos; designou de 2) *autoridade tradicional* aquela que advém das tradições de organização social de tipo patriarcal ou feudal, onde os trabalhadores das bases aceitam o poder hierárquico dos superiores de acordo com essas crenças de estratificação social; e apelidou de 3) *autoridade carismática* ao tipo de autoridade que os subordinados aceitam de quem revela capacidades superiores em determinados domínios, seja por manifestações de carácter exemplar, seja pelo reconhecimento de competência superior, ou mesmo de uma atitude determinada e de devoção à causa.

Sobre este modelo, Ferreira *et al.* (1998, pp. 22-23) enumeram um conjunto de características básicas desta nova ideologia, apresentadas por Weber, e que podem sintetizar-se da seguinte maneira:

1. Funções definidas pela Lei - um sistema de procedimentos para se utilizar em cada posto de trabalho; alicerça-se em documentos escritos e regras escritas, explícitas e claras;
2. Hierarquia da autoridade - uma bem definida hierarquia de comando;
3. Avaliação e seleção dos funcionários - seleção no emprego e na promoção baseada na competência técnica;
4. Relações sociais de tipo formal – relações impessoais. Os funcionários cumprem e executam o que está prescrito e normativizado;
5. Remuneração regular dos funcionários – os funcionários recebem o seu salário com regularidade;
6. Separação da propriedade e do cargo – os funcionários não são donos do seu posto de trabalho;
7. Carreira regular dos funcionários – que trabalham por um salário e por uma carreira no seio da organização;
8. Divisão do trabalho – funcionários especializados nos seus postos de trabalho e responsáveis pelas tarefas que executam.

Weber definiu desta forma um novo modelo de administração, de tipo burocrático, com características racionais, em que as situações são definidas por leis, regras e regulamentos que os membros das organizações devem seguir de modo rotineiro e padronizado, sabendo cada um quais as suas competências e quais as suas tarefas a desempenhar (Ferreira *et al.*, 1998, p. 25).

No modelo burocrático de Weber as relações hierárquicas são definidas através de um sistema piramidal, de modo a que cada funcionário dependa de um só chefe, considerando vários níveis hierárquicos.

As características da burocracia de Weber continuam bem presentes em vários aspetos das sociedades capitalistas modernas (Firmino, 2002, p. 17) e verificam-se de forma muito clara nas organizações escolares, tal como o afirma Bush (1994, citado por Bush, 1995, p. 37) quando refere: «Schools and colleges have many bureaucratic features, including a hierarchical structure with the headteacher or principal at the apex. (...) There are many rules for pupils and staff, whose working lives are largely dictated by "the tyranny of the timetable"».

Também Hughes (1985, citado por Bush, 1995, p. 37) considera que as escolas estão em sintonia com as regras de Weber considerando «their division of work their hierarchical structures, their rules and regulations, their impersonal procedures and their employment practices based on technical criteria», opinião corroborada por Holmes & Winne, (1989, citados por Bush, 1995, p. 37) quando consideram que todas as escolas são burocráticas porque nelas «There are rules governing the behaviour of the members. There is a hierarchy and there are formal and informal norms of behaviour associated with the various roles ...».

Este facto é visto por alguns como um aspeto negativo para as organizações escolares, mas outros há que consideram que esta ainda é a melhor forma de a escola realizar os seus objetivos educacionais, como é o caso de Lunga (1985, citado por Bush, 1995, p. 37) quando refere: «There is ... a formidable tradition that views bureaucracy in pejorative terms ... bureaucracy as described by Weber is still the most appropriate form of organisation to facilitate the attainment of educational goals».

1.2. Abordagens Comportamentalistas

Na perspetiva das teorias clássicas, a gestão das organizações era sustentada pelos conceitos de planeamento, liderança e controlo do trabalho, como meio para aumentar a produtividade. Estas abordagens estão, por isso, centradas no trabalho e nas organizações e não nas pessoas. Assim, e dadas algumas das principais críticas que vimos às formas de *gestão científica*, não surpreende que tenham surgido novas teorias que vieram interpelar os fundamentos principais destas teorias, contrapondo-lhes duas perspetivas de gestão das organizações com forte pendor humanista e comportamental (Ferreira, 2010).

Uma das perspetivas em causa é a *escola das relações humanas* (Elton Mayo, 1880-1949) (Ferreira *et al.*, 1998 e Chiavenato, 2003), que esteve em destaque nos anos 40 e princípios da década de 50, e a outra, é conhecida como *abordagem da ciência comportamental* (Ferreira, 2010) também designadas *teorias comportamentais ou behavioristas* (McGregor, 1960, *in* Firmino, 2002) que esteve em voga na década de 50 e continua hoje a ter destacada relevância na literatura da especialidade (Firmino, 2002).

Estas novas teorias têm um enfoque no sistema social, sendo o indivíduo o ponto de partida e de chegada da análise do funcionamento organizacional, por se considerar ser através do estudo do comportamento humano que poderemos compreender o comportamento organizacional. As organizações devem ser estruturadas à medida e para satisfação das necessidades dos que nelas trabalham. Considera-se que a eficiência produtiva resulta sobretudo da motivação do comportamento e relacionamento interpessoal, para o que importa conciliar as pessoas com a empresa. O gestor não é o chefe hierárquico ou o especialista técnico, mas sim o condutor de homens, o líder capaz de empolgar os indivíduos na prossecução dos objetivos organizacionais (Ferreira *et al.*, 1998).

Enquanto as teorias clássicas se preocupavam fundamentalmente com o ambiente físico, a teoria das relações humanas, centra-se sobretudo no ambiente social que envolve as organizações, ressaltando o importante papel que cada indivíduo pode ter no sucesso ou fracasso de uma organização. Esta teoria surge essencialmente de uma experiência levada a

cabo em Hawthorne, EUA, entre 1929 e 1938, por uma equipa chefiada por Elton Mayo, que analisou o comportamento humano no contexto de grupo de trabalho, articulando-o com a produtividade do trabalho, mediante diferentes modalidades de participação informal na execução de tarefas, de formas diferenciadas de liderança e de tipologias de socialização de carácter informal (*Idem, ibidem*).

A *Experiência de Hawthorne* permitiu chegar a estas conclusões (*Idem, ibidem*, p. 39):

- o fator humano é tido como um estímulo de participação e de satisfação no trabalho;
- a eficiência das organizações depende da conjugação dos fatores técnico e humano;
- o grupo é visto como fator de socialização e de cooperação humana;
- as organizações são vistas essencialmente como sistemas sociais.

Esta abordagem do sistema organizacional destaca a importância do fator humano nas organizações, considerando que os seus membros são mais eficientes (*Idem, ibidem*):

- quando estão mais satisfeitos no seu trabalho,
- quando veem o seu trabalho reconhecido,
- quando se lhes dá importância, envolvendo-os nas tomadas de decisão.

As *teorias comportamentais* (ou *behavioristas*) tinham como preocupação desenvolver um conhecimento aprofundado dos processos dinâmicos que ocorrem no sistema social interno das organizações, desde o processo de tomada de decisão, passando pelos mecanismos de convergência entre objetivos individuais e organizacionais, até à criatividade humana, que é tida como o elemento chave do sucesso do sistema organizacional (Firmino, 2002).

Estas novas ideias assentam nas teorias desenvolvidas pelo americano Douglas McGregor em 1960 que designou de X e Y (Firmino, 2002, p. 19, Chiavenato, 2003).

A *teoria X* assenta na direção e controlo da organização pela autoridade. Esta teoria parte do princípio de que o homem é mau, é preguiçoso é irresponsável, que tem falta de ambição... pelo que só pode ser administrado de forma autoritária (tudo lhe tem de ser regulamentado, prescrito, predeterminado; tudo lhe tem que ser atribuído segundo um sistema de punição e recompensas). A cúpula é sábia, os subordinados são ignorantes, não sentem necessidade de mudanças, preferindo a rotina (Firmino, 2002, pp. 18-19).

Pelo contrário a *teoria Y* assenta no princípio de que as pessoas retiram satisfação do seu trabalho, têm iniciativa, são responsáveis e criativas no trabalho, gostam de desafios e têm autocontrolo, sendo necessária a criação de condições que motivem os indivíduos a dirigir esforços para atingir metas que façam convergir os seus objetivos com os objetivos da organização (*Idem, ibidem*, p. 19).

Na perspectiva desta teoria, a administração é participada - os chefes são eleitos pelos subordinados, a quem devem dar poder e as decisões devem ser tomadas em diálogo e concertação (Chiavenato, 2003, p. 339).

Ainda dentro desta corrente, surge a designada *teoria da motivação* que se baseia principalmente na análise dos diferentes tipos de necessidades que cada indivíduo sente. Necessidades que são esquematicamente apresentadas por Abraham Maslow (1908-1970), que elaborou uma listagem hierárquica de cinco tipos de necessidades apresentando-as numa estrutura piramidal, que ficou conhecida como a *Pirâmide de Maslow* ou *Pirâmide das Necessidade de Maslow* (Chiavenato, 2003, pp. 329-333).

Maslow define dois tipos de necessidades primárias que coloca hierarquicamente na base da pirâmide: as necessidades *fisiológicas* (como a fome, a sede e o sexo, para o que se requer um horário de trabalho adequado), e a necessidade de *segurança* (defesa, proteção, ... que assegurem estabilidade no emprego); e definiu três tipos de necessidades secundárias: as necessidades *sociais* (relacionamento, amizade, interação com colegas), as necessidades de *estima* (autoestima, reconhecimento, “status”, aliados à responsabilização no trabalho) e no topo da pirâmide as necessidades de *autorealização* (desenvolvimento pessoal, autonomia e participação nas decisões) (Firmino, 2002, p. 20 e Chiavenato, 2003, pp. 329-333).

1.3. Abordagens Pragmáticas

Uma outra forma de analisar as organizações é através dos modelos normativistas de índole pragmática, onde entram os conceitos de eficácia, eficiência, boas práticas, como elementos de uma nova dinâmica de funcionamento. Aplicado à escola,

«Este tipo de modelos organizacionais normativistas/pragmáticos, hoje particularmente influente nas políticas públicas de educação por força de orientações gerencialistas e produtivistas, produz um certo tipo de conhecimento sobre as escolas, estabelece nexos de causalidade, esclarece aquilo que é considerado relevante avaliar bem como os instrumentos a adotar, aponta o caminho das inovações a seguir e das mudanças a operar, como parte de um programa de modernização das organizações escolares» (Lima, 2005, p. 30).

Uma destas formas de analisar a organização é definida como *abordagem neoclássica* das organizações e remete-nos para a organização na perspectiva dos modelos clássicos, aos quais foi dada uma nova roupagem (Chiavenato, 2003).

Mediante esta teoria, a organização, deixa de ser vista como um sistema fechado, passando a ter que se adaptar à evolução do mercado, numa lógica inovadora, sustentada pela capacidade de detetar as oportunidades no mercado e ser capaz de as aproveitar ativamente (*Idem, ibidem*).

Com esta abordagem, a ideia de produção como eficiência interna é substituída por uma nova perspectiva assente no *marketing*, em que o mais importante passa a ser a produção do que o mercado quer, para que a empresa seja rentável, sendo por isso o mercado a determinar o sistema interno da organização (Chiavenato, 2003).

Outra teoria dentro desta corrente é a designada *gestão por objetivos*, que foi concebida por Peter Drucker em 1954 e que se expande em cinco grandes etapas (Teixeira, 2001, pp. 41-42):

1. objetivos de longo prazo, centrados na missão da organização;
2. objetivos de curto prazo, integrados nos anteriores e que traduzam o desempenho de cada área funcional da empresa;
3. definição de objetivos individuais que possibilitem a avaliação objetiva de cada indivíduo em função de metas preestabelecidas;
4. avaliação de resultados para comparar o que se conseguiu com o que estava planeado e que sejam reveladores do autocontrolo efetuado por cada indivíduo dentro da organização;
5. ações corretivas no sentido de alterar planeamentos e processos de modo a corrigir as falhas detetadas.

Esta teoria visa compatibilizar os objetivos organizacionais com os objetivos individuais, por vezes, com um exagerado grau de especificação, sempre que se busca a quantificação, o que em muitas situações acaba por sobrevalorizar os resultados de curto prazo, em detrimento de planeamento de longo prazo (*Idem, ibidem*, p. 43).

1.4. Teorias de Sistemas e Contingencial

O desgaste e saturação das teorias clássicas fazem surgir na segunda metade do século XX uma nova abordagem das organizações de que se destacam a *teoria dos sistemas* (ou modelo sistémico) e o *modelo contingencial*.

Segundo a *teoria dos sistemas*, cada organização vive numa estreita relação com ambiente em que ela está inserida. As organizações são vistas como sistemas abertos, o que faz com que a relação estabelecida seja de dependência, da qual resultam trocas permanentes: por um lado, recebem entradas (*inputs*) de energia e de informação que depois de transformada deve gerar produtos ou saídas (*outputs*), tais como nova informação (Ferreira *et al.*, 1998, p. 51) ou alunos, no caso das escolas, processo que servirá como *feedback* do sistema (Firmino, 2002, p. 21).

Embora a teoria dos sistemas tenha surgido no campo da biologia, fruto dos estudos do biólogo Ludwig von Bertalanffy, que nos anos 30 tentou responder à complexidade dos

organismos vivos, foi nas décadas seguintes, com a contribuição de investigadores de outras disciplinas científicas, bastante diferentes da biologia, de que se destacam Daniel Katz e Robert L. Kahn, que esta teoria se veio a desenvolver (Ferreira *et al.*, 1998, p. 51). Estes mesmos autores (*Ibidem*, p. 53) referem que «Na perspectiva de Katz e Kahn⁹ as organizações têm de ser vistas como uma classe de sistemas sociais, com uma cultura, valores, estruturas, normas, regras e uma organização de sistema de papéis com características específicas».

Dentro desta conceção, as organizações enquanto sistemas sociais, possuem cinco subsistemas básicos, com implicação direta no seu funcionamento (*Idem, ibidem*, pp. 54-55):

- subsistemas técnicos ou de produção – transformação da informação relacionada com o sistema social;
- subsistemas de apoio – *inputs* e *outputs* na interação com o meio;
- subsistemas de manutenção – relacionados com a organização e os equipamentos (aquilo que é necessário para a produção, *inputs*);
- subsistemas adaptativos – operar mudanças em função das contingências do meio; organização em função do ambiente social (*output*).
- subsistemas de gestão – controlo, coordenação e direção dos diferentes subsistemas.

No modelo sistémico, a organização e o meio ambiente são continuamente envolvidos num processo dinâmico de interação. O meio ambiente condiciona o funcionamento da organização e, ao mesmo tempo, fornece-lhe o que ela necessita para a sua existência, enquanto sistema social. É um elemento que a organização não controla, por lhe ser externo.

As escolas, enquanto organizações, estão interligadas ao meio envolvente, sendo por ele condicionadas no que respeita aos seus fins e processos de mudança, daí que possamos pensar que a filosofia do modelo sistémico se enquadra bem nas relações que a escola tem com a sociedade pois a sua «finalidade consiste na manutenção dos modelos culturais do sistema social» (Ferreira *et al.*, 1998, p. 51), ou como refere Bush (1995, p. 33): «Schools and colleges are thought to have integrity as prime institutions. Members of the organizations, and those external to it, recognize the school or college as a meaningful entity». Landers & Myers (1977, citados por Bush, 1995, p. 33) referem mesmo que: «Quality control and maximum effectiveness in a large educational organisation are possible only by use of the systems approach. This type of management is imperative in larger systems; it is also the key to producing better results in small school systems».

Tal como o modelo anterior, também a *abordagem contingencial* entende as organizações como sistemas abertos «cuja sobrevivência histórica está cada vez mais dependente da sua capacidade de se adaptarem e de reagirem às contingências dessa realidade» (Ferreira *et al.*, 1998, p. 98), até porque

⁹ Ferreira *et al.*, (1998) referem-se à obra: Katz, Daniel & Kahn, Robert L. (1966) *The Social Psychology of Organizations*, Nova York: Wiley.

«as estruturas organizacionais, os níveis hierárquicos de autoridade, os papéis, as normas, o processo de tomada de decisão, assim como a liderança (...) são o resultado da sua adaptação e reacção sistemáticas às contingências do ambiente externo geral e pertinente.»

No modelo contingencial o comportamento das organizações é explicado pela conjuntura envolvente, em que «o ambiente externo passa a determinar o funcionamento das organizações» (Ferreira *et al.*, 1998, p. 70).

Com estas abordagens o papel dos indivíduos, quer individual, quer em grupo, ganha relevo, verificando-se que «a construção e o funcionamento das organizações estão polarizados na ação reflexiva dos seres humanos nos processos cognitivos que emergem nas organizações.» (*Idem, ibidem*, p.99).

A teoria da contingência surge na sequência imediata da abordagem sistémica das organizações, ressaltando a importância da tecnologia e do ambiente na determinação da estrutura e do comportamento organizacional das empresas e procura explicar a existência de «uma relação funcional entre as condições do ambiente e as técnicas administrativas apropriadas para o alcance eficaz dos objetivos da organização» (Chiavenato, 2003, p. 504).

1.5. Abordagem política

A abordagem política das organizações leva-nos para o campo das relações de poder que se estabelecem entre a organização e o poder político central (nacional), mas também para os jogos de poder que se praticam no seio da própria organização, através dos quais cada indivíduo ou grupo de indivíduos procura exercer algum domínio sobre os restantes.

As lutas pelo poder não são um fenómeno das organizações nos tempos mais recentes, pois desde que elas existem o desejo de controlo sobre o outro é uma realidade incontornável e isso tanto poderia acontecer dentro das estruturas formais como fora delas, tal como nos dão conta Ferreira *et al.* (1998, p. 102) quando procuram fazer um enquadramento das organizações dentro de uma abordagem política: «Na luta pela participação nos processos de liderança e de tomada de decisão, os indivíduos e grupos tentam realizar pelas estruturas informais o que não podiam desenvolver nas estruturas formais das organizações»

Estes autores (1998, pp. 115-116) ancorados em Michael Crozier e Erhard Friedberg apresentam o que designam por «um conjunto de postulados» que consideram essenciais para a análise do jogo de poderes nas organizações:

- Cada indivíduo é, dentro da organização, um sujeito livre que prossegue objetivos próprios;
- Todos os atores da organização possuem uma liberdade relativa que lhes permite a realização dos seus objetivos, em função das suas capacidades pessoais;
- A coesão das organizações depende dos comportamentos dos atores e da convergência dos objetivos individuais e coletivos de grupo com as regras formais da organização;

- A participação dos atores na organização implica uma negociação de modo a congregar num interesse comum os objetivos individuais com os objetivos da organização;
- As relações de poder ocorrem também no seio do grupo e definem-se pelo poder de influência que alguns indivíduos exercem sobre os outros, estruturando hierarquias de poder que estabelecem algum equilíbrio entre os diferentes elementos da organização;
- As relações de poder tanto podem ocorrer dentro dos cânones formais, como fora deles, sendo a cadeia hierárquica definida não só em função dos objetivos da organização, mas também pela capacidade de influência e interesses de indivíduos ou grupos de indivíduos.

Os mesmos autores (1998, pp. 106-115) abordam a análise de Mintzberg segundo o qual «as organizações têm articulações com três públicos específicos: os que têm influência sobre a opinião pública, os governos e os grupos de interesses particulares».

Mintzberg (1986, citado por Ferreira *et al.*, 1998, pp. 109-110) identifica cinco grupos com influência no poder interno da organização: «presidente ou director geral, quadros intermédios, operadores, analistas da tecnoestrutura, pessoal de apoio logístico», cada qual com graus de poder diferente, de acordo com a ordem apresentada, que vai do poder máximo até ao pouco poder do grupo pertencente ao «apoio logístico», nomeadamente se se tratar de indivíduos não qualificados. De igual modo, Mintzberg (*Ibidem*) distingue também seis configurações de poder nas organizações:

1. Instrumento - resultante da influência externa na organização;
2. Sistema fechado - que se traduz numa grande influência interna;
3. Autocracia – que centra os poderes num só chefe, o diretor ou presidente;
4. Missionário – em que a influência interna se sobrepõe aos elementos externos;
5. Meritocracia – que se apoia no saber e competência de especialistas no desempenho de tarefas mais complexas.
6. Arena política – porque na organização existem conflitos resultantes de lutas entre fatores internos e externos e também dentro da própria organização, na defesa de interesses e objetivos particulares e contrastantes.

Sobre os conflitos, Mintzberg considera que estes não são necessariamente negativos para a organização, uma vez que podem «ajudar a superar as contradições subjacentes às configurações de poder» (Ferreira *et al.*, 1998, p. 114). Esta é também a tese defendida por Bush (1995, p. 73) quando refere que:

«Political models assume that in organizations policy and decisions emerge through a process of negotiation and bargaining. Interest groups develop and form alliances in pursuit of particular objectives. Conflict is viewed as a natural phenomenon and power accrues to dominant coalitions rather than being the preserve of formal leaders».

O autor reforça assim a ideia de que a discussão política gerada à volta dos diferentes interesses pode originar alianças fortes que poderão servir de contrabalanço às opções políticas das lideranças.

2. Alguns Modelos de Abordagem da Escola como Organização

A escola é efetivamente uma organização, na qual interagem diversos atores, cada qual com as suas idiossincrasias, mas todos, aparentemente, a remar no mesmo sentido – a promoção da aprendizagem e sucesso escolar dos alunos.

Os estudos da escola como organização são relativamente recentes, mas crescem em grande número, fruto das preocupações que à volta da instituição escolar se vão desenvolvendo e das crescentes necessidades que o mundo académico sente em compreender a escola, inclusive para dar respostas às suas próprias necessidades, enquanto área do conhecimento e da investigação.

Segundo Lima (2003), a grande maioria dos estudos realizados à volta da escola, tem centrado o seu objeto de estudo nas políticas educativas e na forma como essas políticas têm sido absorvidas pelos atores, designadamente os professores, como principais decisores, a nível institucional, intermédio e técnico.

A perspetiva de encarar os professores como decisores tanto a nível de gestão, como em matéria de construção do currículo, recoloca a tónica na problemática sobre o papel dos professores na escola e na importância que têm estes atores, enquanto agentes de mudança, de uma escola que se quer cada vez melhor e mais eficaz.

Neste *ponto* do capítulo veremos que as teorizações modernas reforçam esta necessidade de chamar os professores a intervir ativamente na escola, sobretudo na componente curricular, já que no campo da gestão e administração se vai reconhecendo e valorizando a importância da participação de outros atores, nomeadamente dos pais e encarregados de educação e de uma intervenção direta das forças políticas locais.

Um dos autores mais reconhecidos no nosso país, em matéria de organização escolar, Licínio Lima (2003, p. 16), baseando-se no estudo de Per-Erick Ellström¹⁰ distingue, respeitando a terminologia do autor, quatro modelos: *racional*, *político*, *de sistema social* e *anárquico*.

O autor (2003) considera que os modelos *racional* e *anárquico*, se enquadram melhor na visão da escola enquanto organização e dedica-lhes especial atenção nesse documento.¹¹

¹⁰ Referimo-nos a *Four Faces of Educational Organizations* (1983).

¹¹ No Anexo 3 explicamos de forma mais detalhada o enunciado nesta síntese, relativamente a este *ponto* 2.

3. Formas de participação na Organização

A participação dos vários atores da comunidade educativa, nomeadamente a participação dos professores, tem sido muito estudada, sobretudo, nas três últimas décadas.

Na tentativa de entender o significado de participação fomos, em primeiro lugar, aos normativos, no sentido de encontrar as referências contextualizantes do conceito normalizado do termo, o que mais à frente referiremos como «participação decretada», seguindo a conceptualização dos investigadores referidos.

Para isso, depois de referido o diploma DL n.º 75/2008, 22/04, no *ponto* 1.5 da Introdução deste texto, recorreremos agora à Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 49/2005, 30/08 (artigo 46º, princípios gerais) – onde se afirma o seguinte:

«1 - A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de **democraticidade** e de **participação** que visem a consecução de objetivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica.

2 - O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante **adequados graus de participação dos professores**, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.»

E também, referindo-se especificamente à administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, adianta que (artigo 48º):

«2 - Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de **democraticidade** e de **participação** de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino.

4 - A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, **para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores**, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.»

Nada de novo, se considerarmos que estes princípios já estavam consagrados na Lei n.º 46/1986, 14/10, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/1997, 19/11, embora entretanto tenham passado cerca de duas décadas.

Os investigadores que nos seus estudos têm dado especial atenção ao tema da participação em organizações escolares têm, maioritariamente, concorrido para um convergente reconhecimento da importância do reforço da participação dos vários elementos da comunidade educativa na gestão e organização da escola, como garantia de maior união. Desse facto dá-nos conta Torres (2009, p. 19) quando afirma que:

«A participação dos actores na vida escolar é valorizada enquanto instrumento indutor de consensos, de comunhão e convergência de objetivos e interesses, enfim, de garantia de um clima e de uma cultura propícios à concretização eficaz dos objetivos educacionais.»

Nesta conceção de participação, procura-se a unidade dos diferentes atores dentro das organizações escolares, de forma a facilitar a concretização dos objetivos pretendidos, tese também defendida por Ferreira (2002, p. 24) quando refere que:

«O principal contributo da participação dos agentes escolares seria o de, por um processo de consciencialização, transformar as pessoas e dotá-las de autonomia para a resolução dos problemas da educação, ao mesmo tempo que reforçaria o sentimento de unidade dos actores sociais da Escola.»

No entanto, nem sempre essa convergência foi clara, nem seguiu princípios de equidade, nem, tão pouco, se subjugou a valores de natureza estritamente pedagógica, condicionando, desde logo, a unidade pretendida, tal como o reconhece João Barroso (1995, p. 3) para quem:

«(...) o aparente consenso sobre a necessidade de “aumentar a participação” esconde divergências profundas quanto às razões políticas e administrativas de tal facto, bem como quanto à distribuição de poderes entre os diferentes “actores” e “parceiros” educativos: professores e outros trabalhadores não docentes, alunos, pais, elementos da sociedade local, autarcas, etc.»

O que parece estar em causa em vários estudos é o conceito de participação e a aplicabilidade desse conceito na prática, em contexto escolar. Pois, de uma participação consagrada nos normativos, o que vários autores, nomeadamente Lima (1992, citado por Ferreira, 2006) e Barroso (1995) designam de «participação decretada», que se apresenta como um princípio democrático a ser aplicado nas instituições escolares; nem sempre se consegue atingir o que os mesmos autores designam de «participação praticada», entendendo-se aqui uma participação não formal que os indivíduos «auto-instituem» (Ferreira, 2006, p. 25) quando «elegem objectivos ou interesses específicos, não definidos formalmente, [e se orientam], em certos casos, por oposição a certas regras estabelecidas» (Ferreira, 2006, p. 25).

Face a estas conceptualizações à volta do termo participação, importa esclarecer o conceito que mais considerámos neste Trabalho de Projeto, para o que nos socorremos de Ferreira (2006, p. 22) quando apresenta o conceito de participação desta maneira: **o envolvimento dos indivíduos no processo de tomada de decisões, sob regras que eles próprios definem, sendo também os próprios a controlar a execução dessas decisões.**

Paralelamente a uma análise do conceito de participação, importa definir aquelas que são para nós as formas de participação mais evidentes numa organização escolar, para o que, mais uma vez, necessitámos de recorrer às fontes mais credíveis na literatura científica portuguesa. Consideraremos assim seis formas distintas de participação na organização

escolar, condicionadas ou não por políticas e espaços distintos, mediante reservas ideológicas ou manifestações de caráter. Podemos interpretar a participação:

- a) quanto à forma;
- b) quanto à proximidade dos participantes em relação à decisão;
- c) quanto ao nível de profundidade na decisão;
- d) quanto à congruência face aos objetivos da organização;
- e) quanto aos meios;
- f) quanto às atitudes da administração.

Quanto à *forma*, a participação pode ser *formal* quando é «organizada em função dos regulamentos que permitem uma conceção do sistema de comunicações na organização» (Ferreira, 2002, p. 31); pode ser *informal* quando é «resultante de consensos que se vão estabelecendo entre as pessoas no interior da organização, e tendo em conta as relações informais que entre elas estabeleceram» (Ferreira, 2002, p. 31). É *não formal* quando aproveita a liberdade conferida pela ambiguidade ou ausência de regulamentação dos normativos legais e regulamentares; e *clandestina* se ocorrer à margem das regras estabelecidas e dos mecanismos oficiais.

Quanto à *proximidade dos participantes em relação à decisão*, ela pode ser *direta ou presencial*, exigindo-se, neste caso, que os participantes estejam presentes fisicamente na tomada de decisão, para o que estaremos face a um tipo de participação de caráter universal. Exemplo disso é atualmente a eleição dos representantes dos professores no Conselho Geral; pode ser *indireta*, quando ocorre através de representantes, estes sim eleitos por participação direta. O Conselho Geral é mais uma vez o exemplo disso, pois os professores e demais setores da escola apenas participam através dos representantes por si eleitos, daí que possamos dizer que a participação dos professores, no órgão referido, acontece das duas formas – direta e indireta – uma vez que essa participação se realiza efetivamente das duas formas, como acontece na eleição do diretor, por exemplo. Ainda quanto à proximidade, podemos identificar a *participação diferida* que consiste em intervir na vida administrativa «através de processos informais: campanhas, conferências de imprensa, tomadas de posição pública, moções de associações ou comissões, grupos de pressão» (Ferreira, 2002, p. 29).

Quanto ao *nível de profundidade de participação na decisão*, ela pode ser *consultiva informal*, se o indivíduo participante for informado ou ouvido, fora dos trâmites formais, sem que isso implique um vínculo do mesmo face a futuras decisões por parte dos órgãos competentes para o efeito (Ferreira, 2002); e pode ser *consultiva oficial* se essa consulta se processar pelas vias oficiais, podendo implicar algum tipo de vínculo a futuras decisões. Estão neste caso as participações dos professores nos departamentos curriculares e dos conselhos de turma, por exemplo. O nível de profundidade pode ir até à *participação na votação ou na decisão*, em que essa participação se expressa através do direito de voto, passando a

participação a ter um peso específico na decisão final (Machado, 1982, citado por Ferreira, 2002, p. 29). A participação será *cooptativa* se se verificar uma adesão à implementação ou execução da decisão por parte dos participantes (Machado, 1982, p. 42, citado por Ferreira, 2002, p. 29) e será uma *participação imposta na execução*, quando os participantes forem obrigados a acatar a decisão, independentemente de com ela concordarem ou não.

Quanto à *congruência face aos objetivos da organização*, ela pode ser *conformista passiva* em que «os indivíduos vivem na organização, aceitando os seus objetivos mas sem entusiasmo nem dedicação» (Ferreira, 2002, p. 31); ou *conformista ativa*, se essa aceitação resultar da anuência dos participantes em relação aos objetivos da organização. A participação é *convergente* se «os indivíduos reconhecem a validade das normas e objetivos organizacionais, cumprem e realizam as tarefas conducentes à consecução dos objetivos, esforçando-se para que os outros o façam também» (*Idem, ibidem*) e é *divergente* se «os indivíduos procuram mudar o rumo da organização em função de novas concepções sociais, científicas, culturais, etc..» (*Idem, ibidem*), afirmando-se como uma participação *não formal*, já que não respeita as regras estabelecidas oficialmente (Ferreira, 2006, p. 34). Os participantes podem estar totalmente contra os objetivos que lhes são propostos e manifestar esse desagrado, resultando daí o que se pode chamar de participação *oponente*, que evidencia uma atitude de oposição à administração e de subversão dos princípios por ela impostos.

Quanto aos *meios de participação*, ela pode ocorrer por *comunicação direta*, presencial ou não; por *participação nos órgãos*, onde a participação pode ser consultiva ou deliberativa; pode resultar de uma *participação por expressão em meios de informação*; ou através de uma *ação popular*, em resultado de um movimento de massas.

Quanto às *atitudes da administração em relação à participação* ela pode ser *autoritária coercitiva*, se a administração excluir qualquer forma de participação, ficando os processos de decisão centralizados na administração de topo; pode ser *autoritária benevolente*, se resulta de uma participação fraca dos participantes através de delegação de poderes, sendo esta participação necessariamente convergente e sobretudo formal, denunciadora do controle que se exerce de cima para baixo. Pode ser uma participação *consultiva* se os participantes forem ouvidos relativamente às decisões, prevalecendo o tipo de relações formais em sentido descendente e ascendente, ainda que se admita algum tipo de relações horizontais de caráter informal; e pode até ser *participativa* se se reconhecer a necessidade de vincular os participantes às decisões, envolvendo-os em todas as fases do processo, partindo do pressuposto da competência e responsabilidade que se exige a cada um (Ferreira, 2002, pp. 32-33).

Capítulo II - O CURRÍCULO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

1. Conceito ou conceitos de Currículo

«O termo currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir» (Pacheco, 1996, p. 15).

Revisando alguma da literatura da especialidade produzida nos últimos anos, podemos encontrar uma panóplia de opiniões sobre o conceito ou conceitos de currículo.

Pacheco (1996, p. 16), recorrendo às propostas de Tyler, Good, Belth, Phenix, Taba, Johnson, D'Hainaut, diz-nos, por exemplo, que as primeiras definições de currículo «correspondem a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas», e mais à frente, apresenta outras definições de currículo propostas por Schawb, Smith, Foshay, Rugg, Caswell, Stenhouse, Gimeno, Zabalza, Kemmis, que embora também refiram o tal plano de estudos, apresentam-no «ora como o conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação» (Pacheco, 1996, p. 17).

Já Roldão (1999, p. 24) procurando sintetizar o conceito de currículo, propõe uma definição diacrónica, no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, dizendo que «currículo escolar é - em qualquer circunstância - o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar».

Essa garantia e essa organização remetem-nos para a necessidade de gerir o currículo, tarefa que os professores fazem quando programam e calendarizam os conteúdos, quando realizam algumas atividades conjuntas ocasionais, mas também quando decidem «o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados... (Roldão M. d., 1999, p. 25), decisões que normalmente são emanadas pela tutela a nível central, mas que passam também pelos professores, enquanto construtores do currículo. Roldão (1999, p. 43) esclarece também que essas aprendizagens são transformadas em currículo devido à sua «finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora» e que numa lógica descentralizadora, ele é cada vez menos prescritivo e gradualmente mais reconstutivo, mantendo-se como um referencial em diversas situações.

Zabalza (1998, p. 12) conceptualizando à volta da *trilogia* currículo, programa e programação, define Currículo como o conjunto dos pressupostos de partida, das metas a alcançar e dos passos para alcançar essas metas. Considera também como currículo «o

conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano».

Independentemente da abordagem que seja feita ao conceito de currículo, importa lembrar que ela será sempre condicionada pela concepção de educação que se adotar. A este nível, Gaspar & Roldão (2007, p. 105), propõem três cenários de concepção do currículo e do desenvolvimento curricular, que cruzam com as variáveis *aluno*, *saber* e *sociedade* e que sintetizamos nos passos que a seguir descrevemos.

Primeiro cenário:

- O currículo é concebido no centro do sistema, em todos os seus detalhes.
- Há uma clara separação de *locus* e agentes de decisão - a construção/concepção compete à administração e a ação/implementação, numa lógica aplicativa, cabe aos professores.
- Avalia-se a coerência do currículo e os resultados, mas não se faz a regulação do processo.

Segundo cenário:

- A concepção/construção do currículo é partilhada entre o decisor central e os decisores locais – o primeiro, para a concepção de finalidades, áreas e competências; os segundos, centrados na reconstrução e reconceptualização e implementação. Estamos no nível do projeto curricular de escola.
- A nível nacional avaliam-se as competências de desempenho e ao nível da regulação local, avalia-se o processo e os resultados.

Terceiro cenário:

- Currículo nacional aberto. A concepção e operacionalização do currículo são feitas a nível da escola, que funciona como centro de decisão curricular para todas as fases. O nível de decisão central define apenas as grandes metas a alcançar.
- Tal como no cenário anterior, o estado regula as competências de desempenho e ao nível dos decisores locais, avaliam-se os resultados e todo o processo.

Se nos centrarmos no conceito de desenvolvimento, perceberemos que estamos a falar de avanço, de mudança, daí que possamos adiantar, alinhados com Gaspar & Roldão (2007, p. 77), que desenvolvimento curricular é «um processo de construção de currículo» contínuo e dinâmico, que engloba diferentes etapas, e com Pacheco (1996, p. 25), quando afirma que:

«Desenvolvimento curricular é uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/ planeamento, operacionalização e avaliação».

Gaspar & Roldão (2007, p. 78) referem três fases do desenvolvimento curricular - *concepção*, *implementação/operacionalização* e *avaliação* – que definem como estruturantes, por entenderem que ultrapassam a mera sequencialidade dos seus segmentos e se conjugam num processo integrado, com uma orientação estratégica face aos objetivos que se pretendem alcançar e aos indivíduos que se pretendem *servir* (Gaspar & Roldão, 2007, p. 115).

As mesmas autoras (2007, pp. 99-104), citando Theo Boland e Jos Letscherg, referem também três níveis de desenvolvimento curricular – *macro, meso e micro* – conforme estejam associados aos planos de decisão central, e que respeitam à globalidade de um sistema de ensino; ao estabelecimento de ensino, que corresponde ao plano de ação institucional; ou à interação em aula, enquanto espaço de ensino e aprendizagem.

Isto pode levar-nos a questionar: afinal, quem constrói o currículo? Como é que o currículo se desenvolve entre os diferentes níveis de construção? Que responsabilidades cabem a cada um dos diferentes atores, em função dos diferentes níveis em que se encontram?

Antes mesmo de avançar para a busca de teses e ideologias que nos possam elucidar relativamente às questões colocadas, importa ir ao cerne da questão e tentar perceber com clareza o conceito ou conceitos de desenvolvimento curricular, de modo a podermos assumir nós próprios uma linha de pensamento, suficientemente clara.

Para Roldão (2000, p. 18), que procurou ir ao encontro do conceito original:

«Todo o desenvolvimento curricular, na origem, é um conceito que não tem a ver só com a execução, tem a ver com a conceção, pôr em prática, reconceptualizar e voltar a pôr em prática. O desenvolvimento curricular não é sinónimo de planificação nem de execução, essa é apenas uma das faces que deve ser articulada com a de conceber, pensar o currículo, pôr em prática os mecanismos, e, se os mecanismos não resultam, repensar. Portanto, é um processo circular e integrado».

A autora reforça esta ideia por reconhecer que o conceito de desenvolvimento curricular tem estado sobretudo ligado ao plano da execução do currículo, ou seja, àquilo que se planifica, à forma como se organiza e estrutura o trabalho pedagógico, ignorando normalmente a ideia de construção e conceção.

Voltando à questão: «quem constrói o currículo?», somos atirados para o centro desta discussão, o que nos leva à evidência de que nessa construção entram vários atores que, atuando a diferentes níveis de decisão, têm, necessariamente, de atuar em articulação.

Importa talvez questionar se a conceção curricular está ou tem estado ou não na escola? Questão que nos parece de todo pertinente, até porque assim fazemos jus aos estudos que, de há cerca de vinte anos a esta parte, têm andado em busca de respostas para ela.

Roldão (2000, p. 18) considera que no sistema de ensino português a conceção curricular tem estado afastada da escola, onde apenas se pratica a sua execução, considerando que seria vantajoso que, também ao nível da escola, se articulasse a conceção e a execução do currículo, por entender que este é um bom lugar para o reconceitualizar.

Em matéria de desenvolvimento curricular, as escolas dispõem de um instrumento que lhes permite *moldar* o currículo e organizá-lo em função do contexto próprio em que está

inserida, numa tentativa de encontrar os mecanismos adequados para uma melhor aprendizagem dos seus alunos – falamos, obviamente, do projeto curricular de escola.

Considerando os cenários propostos por Gaspar & Roldão, o projeto curricular de escola tem como objetivo principal a reconstrução e reconceptualização do currículo prescrito pelos órgãos do poder central e situa-se ao nível da decisão curricular de escola. Daí que faça algum sentido a opinião então proferida por Roldão (1999, p. 44), quando afirma que:

«Por projecto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.»

Esta autora é de opinião que, num sentido lato, o próprio currículo nacional contém uma dimensão de projeto, tendo como referencial o grande grupo a que se destina, corporizando, assim, o que designa de «projecto curricular de uma sociedade» (Roldão, 1999, p. 44), considerando, por isso, que «o projecto curricular que uma escola constrói é sempre um currículo contextualizado e admite ainda a construção de projetos curriculares mais específicos, que nele se integrem adequadamente» (Roldão, 1999, p. 44).

A mesma autora (2000, p. 17) alerta também para o facto de alguns especialistas (de onde destaca Miguel Zabalza) verem a passagem do currículo a projeto curricular como o grande problema dos sistemas educativos atuais, por entenderem que esta transformação do currículo em projeto «na medida em que é escolha, orientação, organização pensada e decidida pelas pessoas, pelos responsáveis que estão na situação concreta para aqueles alunos concretos» exige o alargar da margem de manobra destas pessoas, de modo a flexibilizar as suas escolhas, mas por outro lado, esta abertura acarreta um grau de responsabilização muito maior a quem fizer essas tais escolhas.

Esta é também uma problemática que chamou a atenção de Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (2010, p. 119) que, falando dos desafios que se colocam às escolas perante esta possibilidade, repõem a tónica na autonomia e na responsabilidade que os professores têm de assumir em matéria de decisão curricular «tendo em conta, por um lado, as múltiplas esferas em que repartem as atividades que têm de cumprir e, por outro, as exigências com a qualidade da educação a instituir».

2. Autonomia curricular

De algum modo, já abordámos, ainda que ao de leve, a importância da autonomia da escola como forma de esta realizar as suas competências em matéria de reconceptualização curricular. Esta autonomia, se por um lado, vem alargar o raio de ação da escola na definição

curricular, por outro, impõe-lhe uma maior responsabilidade, tendo em vista o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. A discussão sobre as vantagens ou não do alargamento da autonomia às escolas já vem de alguns anos atrás, e já foi assumida por diversas vezes pelos governos como fator importante na modernização do sistema de ensino. No entanto, e disso também dão conta os diferentes autores que fomos consultando, a efetivação da autonomia das escolas continua a ser muito pouco observável.

Pacheco (2008, pp. 24-25) recorrendo-se dos normativos legais define autonomia 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» (*ponto 1, artigo 2.º, DL n.º 43/89, 3/02*) desenvolvendo-se, nos «planos cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites fixados pela lei» (*ponto 3, art. 2.º, DL n.º 43/89*).

Recorda também este mesmo autor (2008, pp. 25-26), que a autonomia curricular da escola se insere no conceito de autonomia pedagógica que a escola exerce

«através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão dos espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente» (art. 8.º, Decreto-Lei n.º 43/89)

e também na autonomia cultural, quando diz respeito às atividades extracurriculares, por isso, considera tratar-se de uma

«autonomia curricular relativa, mais na perspectiva de mandato do que na perspectiva de projecto, pois a escola implementa e respeita as normas estabelecidas, não colocando em causa as competências da Administração Central. É uma autonomia de margens curriculares, já que o leito do rio corre em função das normas estabelecidas a nível nacional» (Pacheco, 2008, p. 27).

O conceito de autonomia curricular deriva aliás de um conceito mais amplo de autonomia a que diferentes normativos se vêm referindo há já alguns anos, mas que para vários autores não passou de uma «autonomia decretada» (Lima, 1992, Barroso, 1996 e 2005).

No plano concetual, para Barroso (2005, p. 108) «o conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias», não devendo, esta capacidade de decidir, ser confundida com «independência» (*Idem, ibidem*), pois a autonomia não deixa de ser «um conceito relacional» (*Idem, ibidem*), porque «somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa» (*Idem, ibidem*), exercendo-se a sua ação «num contexto de interdependências e num sistema de relações» (*Idem, ibidem*). Barroso (*Ibidem*) considera também que a autonomia está associada a um certo grau de relatividade porque o nível de autonomia pode variar em função de diferentes situações ou contextos, sendo, por isso «uma maneira de gerir, orientar, as diversas

dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis», definindo-a ainda como «um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência» (Barroso J. , 2005, p. 108) tanto a nível interno da organização, como no plano externo a ela, destacando-se no caso da escola: o governo, a administração, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. A autonomia afirma-se, assim «como expressão da unidade social» (*Idem, ibidem*) sobrepondo-se a ações individuais, uma vez que se constrói «social e politicamente pela interação dos diferentes actores organizacionais» (*Idem, ibidem*, p. 109) tendo em vista o bem comum local.

No contexto educativo, o autor relembra que a autonomia da escola, do ponto de vista dos normativos legais, atribui às escolas a capacidade de decidirem por si próprias sobre os domínios estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros, capacidade que lhes advém das competências delegadas nos seus órgãos representativos, transferidas de outros níveis da administração, seja ela central ou intermédia. O autor introduz também o conceito de «autonomia construída» (Barroso, 1996, 2005) ressaltando a ideia da necessidade do reforço da autonomia da escola através do reconhecimento do valor que essa autonomia tem na organização da escola quando é usada em benefício das aprendizagens dos alunos. Para tal, propõe um conjunto de sete «princípios» ¹² (Barroso, 2005, pp. 110-114), que em seu entender definem um programa de reforço da autonomia das escolas. Segundo Barroso (2005) o Estado deve, em todo o processo, manter uma postura atenta e vigilante enquanto regulador das políticas educativas. Estas ideias, Barroso havia-as já apresentado num artigo publicado em 2004 na Revista Portuguesa da Educação onde chega mesmo a referir-se à autonomia das escolas como uma «ficção necessária» (Barroso, 2004, pp. 49-83) porque, segundo ele, não era possível conceber uma escola como uma organização democrática se não fossem

¹² Estes princípios fazem parte do relatório de um estudo realizado por João Barroso em 1996, publicado em Fevereiro de 1997, com o título: *Autonomia e Gestão da Escolas*, que esteve na origem do DL n.º 115-A/98, 4/05, *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar dos Ensinos Básico e Secundário*, e que podemos sintetizar do seguinte modo:

- 1.º Princípio: O reforço da autonomia da escola não pode ser visto como um processo isolado e deve ser definido levando em conta as várias dimensões das políticas educativas.
- 2.º Princípio: A autonomia das escolas é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada pelo poder central e pelo contexto em que se efetiva.
- 3.º Princípio: A política de reforço da autonomia das escolas não se pode limitar a dispositivos legais, devendo assentar na criação de condições e dispositivos que permitam que as autonomias individuais tomem um sentido coletivo face aos objetivos da educação.
- 4.º Princípio: A autonomia não pode ser considerada como uma *obrigação* para as escolas, mas sim como uma *possibilidade* que estas têm de melhorar as suas práticas.
- 5.º Princípio: O reforço da autonomia das escolas deve ser visto como um meio para que elas melhorem o serviço público de educação.
- 6.º Princípio: A autonomia, sendo um investimento nas escolas, devendo os compromissos assumidos implicar melhoria e avanços para a escola de modo a gerar proveitos.
- 7.º Princípio: A autonomia implica uma aprendizagem e mudança de culturas ao nível da gestão escolar.

reconhecidos à escola, através dos seus órgãos próprios, a capacidade de decidir por si própria e de definir certas normas nos diferentes domínios em que labora, dito de outra maneira, a importância da autonomia das escolas não está no maior ou menor grau de concessão que lhe é atribuído, mas sim no reconhecimento da autonomia da escola «como um valor intrínseco à sua organização, e utilizar essa autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos» (Barroso, 2005, p. 110). Esta necessidade de reconhecimento das potencialidades da escola na sua autorregulação, e na sua capacidade de encontrar soluções para a realização das suas finalidades, em última instância, acaba por legitimar o discurso político ¹³, embora, na prática, as mudanças que se observam sejam mínimas, o que justifica, só por si, esta ideia de «ficção».

No plano concreto do currículo, Pacheco (1999, p. 4) lembra que a descentralização curricular, se, por um lado, vai de encontro à desejada autonomia, em contrapartida, obriga ao comprometimento nas tomadas de decisão relativas à aprendizagem do aluno, uma vez que «a organização da autonomia como compromisso colectivo exige [...] a implementação de um processo de referencialização das políticas curriculares», ancorando-se Pacheco em Figari (1996) para explicar essa «referencialização das políticas curriculares» numa perspetiva normativa, como sustentação das decisões a nível local (Pacheco, 1999, p. 4).

Licínio C. Lima (2011), analisando os primórdios do conceito de autonomia da escola, leva-nos até ao que designa por «período autogestionário» que situa entre 1974 e 1976, recordando-nos o DL n.º 221/74, 27/05 ¹⁴, como um primeiro sinal de autonomia, ainda que apenas a nível dos processos relativos à eleição dos órgãos escolares. As divergências que resultaram de algumas práticas gestionárias, em função do registo padrão previsto, acaba por originar o DL n.º 735-A/74, 21/12, onde se procura impor um modelo de gestão uniformizado, assente em três órgãos de poder: conselho diretivo, conselho pedagógico e conselho administrativo, que ficavam sujeitos às políticas definidas a nível central, o que, no entender de Lima (*Ibidem*, p.18) vinha «estancar as práticas autonómicas» que, de alguma forma, foram surgindo na gestão das escolas. Na mesma linha de atuação, já da responsabilidade do I Governo Constitucional surge o Decreto-Lei n.º 769-A/76, 23/10 ¹⁵ que vem reforçar o modelo do poder central. Lima (*Ibidem*) observa que a *muita* gestão e a *reduzida* democracia norteou claramente o governo das escolas nos tempos subsequentes à publicação deste diploma e ajudou a redefinir os papéis dos diferentes atores em torno da organização escolar. Aos

¹³ Barroso, neste artigo, refere-se aos normativos que regulam esta matéria como tratando-se de «ficção legal necessária».

¹⁴ Estávamos então no I Governo Provisório, pós 25 de Abril de 1974, presidido por Adelino da Palma Carlos.

¹⁵ Era Ministro da Educação Mário Augusto Sottomayor Leal Cardia, daí, este decreto, ter ficado conhecido como “decreto da gestão de Cardia”. Chefiava o governo o socialista Mário Soares (Lima, 2011).

professores, por um lado, coube a função de gestão que ficava à margem da participação de outros interessados no processo, como eram os pais e também as autoridades locais, mas, num outro sentido, retiraram-se-lhes «os poderes de decisão sobre políticas escolares, formas de organização diferenciadas, projetos próprios, etc.» (Lima, 2011, p. 19).

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo começa a desenhar-se uma nova política educativa e criam-se os alicerces para a corrente das *escolas com autonomia*, quando no artigo 3.º se enuncia que o sistema educativo se organiza de forma a:

«g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.

l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias».

Também os documentos produzidos pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988), nomeada pelo primeiro-ministro Aníbal Cavaco Silva, concorrem para a crítica ao modelo centralizador do Ministério da Educação e propõem uma administração descentralizada assente na autonomia da escola como princípio reformador (Lima, 2011, pp. 22-23).

Lima (*Ibidem*, p. 26) relembra que ficaram dúvidas sobre se as novas políticas de descentralização convergem ou não para a autonomia da escola ou se serviram apenas para a satisfação de novas ideologias reformistas do Estado, pautadas por uma «racionalidade económica e gerencial» que associa «a autonomia a uma técnica de gestão orientada para a obtenção da eficácia, da eficiência e da competitividade», reduzindo-a a um carácter instrumental, desvinculada das «perspectivas autonómicas de uma concepção democrático-participativa».

A este propósito, Formosinho, Ferreira, & Machado (2000, p. 119) referem-se à *alternância*¹⁶ entre políticas de centralização e políticas de descentralização como uma «tensão» em que estas últimas procuram, através de decretos, alargar às escolas algumas responsabilidades, a pretexto da proclamada autonomia, e as primeiras, defendem a necessidade de uma regulação de modo a uniformizar os mecanismos de atuação e de controlo das práticas escolares. Desta «tensão» ressalta também uma diferente conceção de professor, que num caso faz dele um «profissional obediente, executor e técnico que procura saber como é para fazer o melhor que sabe e pode» (*Idem, ibidem*), e no outro, apresenta-o como «profissional

¹⁶ O termo e o sublinhado são nossos.

reflexivo, capaz de justificar e argumentar o que faz, porque o faz e para que o faz e de explorar, na prática as margens de autonomia que se lhe deparam» (*Idem, ibidem*, p.120).

Contudo, é comumente aceite que a grande viragem, na definição de políticas sobre autonomia das escolas, pelo menos ao nível do discurso, dá-se com a aprovação do “Regime Jurídico de Autonomia das Escolas” (DL nº 43/89, 3/02) e consagra-se com o “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Educação” (DL 115-A/98, 04/05), dois diplomas nucleares na reforma da administração da educação.

No preâmbulo do primeiro diploma, começa por se desenhar a ideologia que está subjacente à ideia de autonomia e à forma de a concretizar no plano político interno, para o que será necessário elaborar um «projecto educativo» que será «constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar» tendo em consideração os recursos da escola e o meio envolvente, e o seu exercício far-se-á por competências atribuídas, entre outros, em domínios como «a gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular» (DL n.º 115-A/98, Preâmbulo).

O Decreto-Lei nº 115-A/98, aprovado pelo Governo apoiado pelo Partido Socialista, presidido por António Guterres, Lima (2011, pp. 22-23) considera-o legitimado pelas medidas enunciadas no Programa Eleitoral do Partido Socialista, de 1995, onde conceitos como *descentralização* e *poder local* surgem valorizados e já se nota alguma insistência no «reforço da autonomia das escolas», e ainda pela tentativa de centralizar as políticas educativas na escola com quem se procederia à «celebração de contratos de autonomia» tal como se afirmava no “Pacto Educativo para o Futuro”, apresentado em 1996, ano em que, como já referimos, é solicitado o estudo a João Barroso, do qual já falámos atrás (em *nota de roda pé*).

Apesar destas tentativas, Lima (2009, p. 239) considera que a vontade de tornar as escolas mais autónomas não passou de uma retórica normativa e que «o discurso da autonomia» surgiu sobretudo «associado a uma agenda modernizadora e técnico-racional, afastando-se progressivamente de um referencial democrático-participativo» assumindo-se essa participação mais como «um ritual de legitimação do que um processo de participação na decisão».

3. Organização e execução de programas

Após a apresentação de alguns conceitos de currículo, independentemente de o considerarmos como um «plano de estudos», como um «conjunto de experiências educativas», como um «conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes», ou apenas como «o conjunto de aprendizagens», é obrigatoriamente necessário pensar na sua forma de organização e aplicação. É por isso que são elaborados os programas e pensada a sua programação, como

forma de operacionalização das aprendizagens curriculares que se pretendem garantir, visando o alcance de finalidades comuns, superiormente definidas. Os programas e a programação pertencem, por essa via, ao plano instrumental do currículo, cuja flexibilidade é moldada por razões de natureza contextual de uma sociedade que ambiciona sempre mais e melhor (Roldão, 1999, pp. 44-45).

Para Zabalza (1998, p. 13), o programa «constitui o ponto de referência inicial», para o professor que reflete sobre o que deve ser o seu trabalho, sendo, por isso «o marco geral comum a que deve adequar-se o ensino» (*Idem, ibidem*), traduzindo o que, socioculturalmente, é definido como o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências escolares comuns, desejadas por todos, assentes numa ideia de comunidade que busca consensos, relativamente ao desenvolvimento cultural e técnico dessa mesma comunidade ou sociedade, em sentido lato.

No entanto, para este autor (1998, pp. 13-14) a funcionalidade dos programas, que o próprio define como «a sua capacidade para gerar uma dinâmica educativa realmente efectiva e optimizadora do sistema educativo» é condicionada por: «ter necessidade de integrar o antigo com o novo; gerar forte dinâmica de contraste e diferenciação didáctica; consolidar formas de atuar e de rever os resultados obtidos; [e] ter suficiente publicidade a nível de professores» (*Idem, ibidem*).

Zabalza (1998, p. 14) considera que na construção de programas entram ou devem entrar em linha de conta algumas características formais, que se concretizam em diferentes níveis: o da *linguagem*, que deve ser clara, compreensível e inequívoca; o das *indicações*, que nos seus aspetos sociais e culturais devem ser consensuais e essenciais a nível de seleção de conhecimentos; e o dos *destinatários*, o que obriga a uma apresentação legível, decifrável e praticável.

Recorrendo-se de Scurati, Zabalza (1998, p. 14) define o que designa de funções dos programas, de modo a fazerem sentido para o desenvolvimento da atividade letiva numa escola, distinguindo:

- Funções referidas a professores: controlo, comparação, proteção, contrato e profissionalização;
- Funções referidas aos pais: informação e facilitação da colaboração;
- Funções referidas aos alunos: indicação do compromisso exigido;
- Funções relativas às autoridades escolares: fundamentação das decisões e controlo;
- Funções referidas às relações entre os diversos níveis escolares: seleção (saída e entrada) e coordenação (continuidade do sistema educativo);
- Funções referidas ao sistema escolar e educativo: inovação e estabilização.

Para Roldão (2000, p. 14) «o programa não é mais do que um conjunto de instruções» que funcionam como «instrumentos orientadores de como é que as aprendizagens devem ser, ou podem ser, organizadas» (*Idem, ibidem*, p.15).

Para Pacheco (2008, p. 16) «o programa é a concretização do currículo nacional, ou seja, o conjunto de aprendizagens e competências aprovadas pelo ME através de orientações para as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares» (p. 16)

Roldão (2000, p. 15), fazendo uma análise comparada entre diferentes sistemas, refere o cariz centralista dos sistemas português e francês, onde o estado exerce um papel mais regulador e o «programa funcionava como uma correia de transmissão», tornando-o «extremamente prescritivo», o que, segundo esta autora, justifica a expressão muitas vezes usada, «cumprir o programa», por se entender que se está a aplicar algo que está «normativizado». Aponta também os casos de outros países com uma tradição mais descentralizada, como são o Reino Unido, os Estados Unidos, e os países do Norte da Europa, em que a prática curricular é diferente, cabendo às forças locais um papel mais ativo, assente num conceito mais «operativo».

Desde então, temos assistido a uma alteração no discurso político curricular, procurando criar espaços de maior liberdade de ação nas escolas, em função dos contextos específicos em que se encontram. Exemplo disso pode ser o recente Programa de Português do Ensino Básico, apresentado em março de 2009, com a coordenação de Carlos Reis, onde, a propósito do *enquadramento: questões estruturantes e programáticas*, se pode ler:

«A concepção, o desenho e a explanação dos programas de Português para o Ensino Básico obedece à preocupação de elaborar um documento de trabalho tanto quanto possível claro e sintético. Trata-se de configurar rumos pedagógicos que, não prescindindo de elementos programáticos precisos – designadamente no que toca aos conteúdos –, deixem ao professor uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de Português» (Reis, 2009, *ponto* 1.1).

Ideia que é reforçada mais adiante no mesmo documento, quando a pretexto de um esclarecimento sobre o necessário entendimento entre o poder central e a operacionalidade local, lembrando que essa «liberdade de movimentos» não «significa que a gestão dos programas seja aleatória nem radicalmente subjectiva, devendo cultivar-se um desejável equilíbrio entre aquilo que neles é essencial e a liberdade do professor para ajustar o currículo ao cenário em que ele se desenvolve» se enfoca no papel do professor como «“agente” do desenvolvimento curricular», cuja obrigação é «ser capaz de tomar adequadas decisões de operacionalização (o que será entendido, evidentemente, como valorização do importante papel que lhe está destinado), adaptando-as à realidade educativa da sua escola e da sala de aula» (Reis, 2009, p. 9).

A ligação conceptual entre programa e programação é óbvia, pois ambos os conceitos são tidos como fases consecutivas e interdependentes do desenvolvimento curricular.

Sumariamente, pode entender-se por programação a série de operações que os professores, individualmente ou em grupos, levam a efeito para organizar a atividade educativa e pôr em prática experiências de aprendizagem dos alunos (Zabalza, 1998).

Este autor (1998, pp. 18-19) é de opinião que, para resultar eficazmente, a programação deve reunir algumas condições essenciais:

- Estar subordinada ao programa;
- Adotar determinados tipos de decisões, quanto à opção de conteúdos, métodos, prioridades, recursos, etc.;
- Ser consensual, de modo a encarar com harmonia a tarefa educativa e englobar no processo curricular todos quantos nele intervêm;
- Estar adaptada à situação geral, estrutural ou conjuntural de cada escola e do grupo de alunos com que se trabalha;
- Saber interligar o plano nacional com as especificidades locais reconhecendo as funções educativas de cada contexto;
- Abrir a escola ao exterior, envolvendo todos os agentes sociais que nele participam.

Onde se observa de modo mais claro a prescrição curricular é na avaliação, pois é aqui que o poder central exerce o seu papel de regulador do sistema educativo, tanto a nível pedagógico e didático, como no que concerne aos instrumentos e processos de avaliação do próprio sistema educativo, bem como na análise de resultados (Pacheco, 2008). Com essa finalidade, foi criada, nos dois primeiros ciclos do ensino básico a avaliação aferida, que tem como objetivo principal avaliar o desenvolvimento do currículo nacional (*Idem, Ibidem*).

Em matéria de avaliação é da responsabilidade da tutela decidir sobre diversos aspetos da avaliação das aprendizagens, designadamente: definir as modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa (ensino básico); sumativa e formativa (ensino secundário); definir a natureza e periodicidade da avaliação; regular a avaliação sumativa externa - exames nacionais no 9.º ano de escolaridade e no final do ensino secundário; e ainda, definir as normas para a retenção dos alunos.

4. Níveis de decisão curricular

4.1. Competências curriculares da administração central

No plano formal normativo-jurídico, o nosso sistema educativo atual tem como referente a Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, 14/10, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, 19/09, e pela Lei n.º 49/2005, 30/08 - e a sua estrutura

curricular, no campo das decisões relativas à gestão curricular, realiza-se a três níveis (Pacheco, 2008, p. 11):

- Nível político-administrativo (Administração Central/Ministério da Educação);
- Nível da gestão propriamente dita (escola);
- Nível da realização (professores e alunos, na sala de aula).

A Lei Orgânica do Ministério de Educação, consagrada no DL n.º 213/2006, 27/10, define de forma clara a missão e atribuições dos diferentes órgãos que compõem o Ministério:

«O Ministério da Educação (...) é o departamento governamental que tem por missão definir, coordenar, executar e avaliar a política nacional relativa ao sistema educativo, no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário, bem como articular, no âmbito das políticas nacionais de promoção da qualificação da população, a política nacional de educação e a política nacional de formação profissional» (art. 1.º).

No *ponto* 1 do artigo 2.º, o mesmo diploma define as atribuições específicas do Ministério da Educação com vista à prossecução da sua missão:

- Definir e promover a execução das políticas relativas à educação pré-escolar, aos ensinos básico e secundário, bem como às modalidades especiais e à educação extra-escolar (alínea a))
- Definir as competências do currículo nacional e o regime de avaliação dos alunos e aprovar os programas de ensino e as orientações programáticas para a sua concretização, incluindo no ensino português no estrangeiro (alínea g))
- Promover a autonomia das escolas, apoiar a execução dos seus projectos educativos e a sua organização pedagógica (alínea j))

Ao nível da componente de orientação pedagógica e didáctica, o Ministério da Educação assume uma série de competências curriculares, que se intersejam com as competências atribuídas a professores, a alunos, ao pessoal não docente, às autarquias, aos pais, às editoras e a outros atores educativos. Do conjunto destas competências, segundo José Augusto Pacheco (2008, p. 15) ressalta:

«uma matriz de controlo curricular dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário das redes pública e privada a diversos níveis – planos curriculares (incluindo áreas e/ou disciplinas e cargas horárias), programas (integrando objetivos, competências, conteúdos e orientações metodológicas), manuais escolares e avaliação – colocando-se a questão de saber se a escola é, de facto, uma autoridade social, dotada de autonomia curricular e pedagógica».

A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) é um órgão de administração direta do ME, cuja missão é:

«assegurar a concretização das políticas relativas à componente pedagógica e didáctica (...) cabendo-lhe ainda prestar apoio técnico-normativo à formulação daquelas políticas, designadamente nas áreas de inovação e desenvolvimento do currículo e dos instrumentos de ensino e avaliação e dos apoios e complementos educativos, bem como acompanhar e avaliar a respectiva efectivação» (*ponto* 1, art. 14.º, DL n.º 213/2006).

No *ponto 2* do artigo 14º deste Decreto-Lei, pode ler-se que as atribuições específicas da DGIDC são basicamente: desenvolver estudos sobre «os currículos, os programas das disciplinas e as orientações relativas às áreas curriculares não disciplinares» (alínea *a*) e sobre «a organização pedagógica das escolas» (alínea *b*)); promover, também, «estudos técnicos no âmbito do desenvolvimento e da inovação curricular, da organização e da avaliação pedagógica e didáctica do sistema educativo, da inovação educacional e da qualidade do ensino e das aprendizagens» (alínea *c*)); coordenar, acompanhar e orientar em termos pedagógicos e didáticos «a educação pré-escolar e escolar» (alínea *d*)), «a promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar» (alínea *e*)), «as atividades de enriquecimento curricular e do desporto escolar» (alínea *f*)), e ainda, «identificar as necessidades de material didáctico, incluindo manuais escolares, e assegurar as condições para a respectiva avaliação e certificação» (alínea *g*)), e «Contribuir (...) para o planeamento das necessidades de formação inicial, contínua e especializada do pessoal docente.» (alínea *h*)).

4.2. Competências curriculares da escola

Pela forma como está organizada, «a escola é (..) o lugar principal da construção dos projectos de formação que englobam duas realidades diferentes: a educação (...) e a instrução (...)» (Pacheco, 2008, pp. 23-24), entendendo-se por educação – a formação global do aluno, orientada para a cidadania e seus valores sociais, culturais e políticos; e por instrução – um conjunto definido de conteúdos programáticos que é alvo de um processo de transformação curricular, ao nível da seleção e organização do conhecimento, e de um processo de transformação didáctica, no plano dos processos e práticas da aprendizagem do conhecimento escolar. A primeira, harmonizada com o que se entende por «currículo em sentido lato» (*Idem, ibidem*, p. 24); a segunda, congruente com o que se entende por «currículo em sentido restrito» (*Idem, ibidem*).

Este autor (2008, p. 24), depois de proceder a uma análise dos princípios gerais enunciados nos normativos ¹⁷ que orientam a organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário, destaca: «a coerência e sequencialidade dos ciclos e níveis de ensino; a integração do currículo e da avaliação; a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares; a educação para a cidadania como matriz curricular; a existência de formações transdisciplinares; a racionalização da carga horária semanal dos alunos; a valorização da aprendizagem das tecnologias de informação e comunicação; e a diversidade de ofertas formativas».

Estes princípios são apropriados pela organização escolar, que os consagra no seu projeto educativo, enquanto documento norteador das políticas educativas internas. Segundo

¹⁷ O DL n.º 6/2001, para o ensino básico e o Dec-Lei n.º 74/2004 para o ensino secundário.

Pacheco (2008, p. 27) o projeto educativo, tem uma importância central na organização do currículo a nível da escola e «constitui a trave-mestra ou a matriz da autonomia, já que é uma área de intervenção exclusivamente da escola, cuja conceção e realização dependem da motivação e empenhamento da comunidade educativa».

Sendo o projeto educativo o documento que inclui as orientações globais da Administração Central e as orientações específicas da escola, considera este autor, que independentemente disso, o projeto educativo

« (...) representa a natureza formativa, tanto para os professores como para os alunos, do estabelecimento de ensino, que, por sua vez, integra outros projectos: o curricular, ligado à gestão do currículo; o didático, relacionado com o processo de ensino-aprendizagem ao nível da sala de aula, designado na legislação por projecto curricular de turma; o organizativo, referente à gestão e administração» (p. 29).

Pacheco (2008) fala também de outras competências da escola em matéria curricular, que, por economia de espaço e tempo, sintetizamos a seguir. Segundo o autor, compete ainda à escola:

- Integrar, nas suas atividades educativas e instrucionais, as formações transdisciplinares (p. 33);
- Definir a componente extracurricular. (p. 34);
- Definir as atividades de enriquecimento curricular para o 1º ciclo do ensino básico; (p. 35);
- Definir a oferta educativa, que pode passar por uma formação profissionalizante conjugada com a formação geral. (p. 32);
- Propor a diversificação curricular na forma e nos conteúdos; (p. 37);
- Regular através do Conselho Pedagógico o apoio educativo;
- No campo da avaliação, o ME decide sobre quase todos os aspectos da avaliação das aprendizagens, atribuindo às escolas a definição de critérios e aos professores as questões pedagógicas (p. 41);
- O Conselho Pedagógico torna-se no órgão central; (pp. 41-42);
- O DC assume competências na articulação das práticas de avaliação e colabora na elaboração de provas aferidas;
- O Conselho de Turma não tem competências muito definidas, sendo atribuída ao Diretor de Turma a coordenação do «processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos» (alínea h, art. 10.º, Portaria n.º 91/92, 23/09, p. 43);
- Tanto no ensino básico como no ensino secundário, a classificação do aluno é da responsabilidade do Conselho de Turma, ou do Conselho de Docentes. (p. 43);

Por seu lado, o conselho de turma é o lugar de encontro de diferentes perspetivas de abordagem do percurso escolar de um grupo de alunos.

Atualmente, o conselho de turma preocupa-se quase exclusivamente com a avaliação das aprendizagens dos alunos, sendo todos os participantes neste órgão corresponsáveis por essa avaliação, independentemente da sua área disciplinar. Mas é também neste órgão que se definem estratégias metodológicas de melhorias, face a dificuldades entretanto detetadas, aquilo que muitas vezes se designa por *estratégias de diversificação pedagógica*, ou

estratégias de remediação e consolidação; e é também aqui que são elaboradas e propostas as adaptações curriculares, que cabe ao conselho pedagógico aprovar.

4.3. Competências curriculares do professor

Pacheco (2008, p. 44) entende que o reconhecimento das competências curriculares dos professores se deve sobretudo ao facto de não haver um condicionamento da «autonomia pedagógica» de que estes gozam no processo de ensino aprendizagem, onde, em sua opinião, se completa o processo de desenvolvimento curricular.

Relativamente às competências do professor em matéria de decisão curricular, Pacheco (*Ibidem*) propõe quatro dimensões: «intencional, de conteúdos, metodológica e avaliativa».

Dimensão intencional – o professor considera as competências básicas para o nível de ensino e ciclo de escolaridade, em função das quais estrutura as competências essenciais da áreas e/ou disciplina que leciona. Os professores gozam aqui de uma «autonomia colegial» (*Idem, ibidem*) que constroem com os seus pares, dentro do que são as suas obrigações e responsabilidades para com a organização e para os alunos e respetivos pais.

Dimensão de conteúdos – traduz-se no exercício de um controlo forte por parte do professor, independentemente do relevante papel da administração central na definição dos programas e da ação que os professores, enquanto grupo, têm na definição da programação no departamento curricular, pois «o grau de liberdade com que o professor dá os conteúdos faz parte de uma autonomia subjectiva, que é um dos aspectos do currículo oculto, mesmo perante a obrigatoriedade, ou não, de cumprir o programa» (Pacheco, 2008, pp. 45-46).

Dimensão metodológica – consiste na seleção e organização de recursos e materiais pedagógicos que se intercetem com os conteúdos e com os objetivos, em função das aprendizagens que pretende realizar e das metodologias que pretende adotar. Na opinião de Pacheco (*Ibidem*, p. 47),

«É a este nível que o professor goza de uma ampla autonomia pedagógica. Os programas contêm sugestões metodológicas que são meras recomendações e são filtradas, ainda, pelas sugestões contidas nos manuais e livros de texto. O professor faz a gestão do tempo de aprendizagem dos alunos sem que seja submetido a um referente prescritivo. Esta autonomia metodológica inclui, também, a autonomia para a utilização do manual por parte do professor. Sendo escolhido pelo grupo de professores, a sua utilização cai no foro subjectivo do professor, tal como a produção de materiais curriculares».

Dimensão avaliativa – que é fruto de uma autonomia que advém sobretudo do carácter subjetivo da avaliação e que permite que «o professor [tenha] a autonomia pedagógica da avaliação, ou seja, a gestão dos critérios, a elaboração de instrumentação de avaliação sumativa e

formativa, os procedimentos de correção e a proposta de uma classificação, pois essa decisão final é tomada em grupo, pelo menos a sua ratificação» (Pacheco, 2008, pp. 47-48), embora, como refere o autor (*Ibidem*), essa proposta raramente seja alterada.

Stenhouse (1981, referido por Fernandes, 2011, p. 49) atribui, no campo da teoria curricular prática¹⁸ um papel relevante à ação dos professores, designando-os como «*investigadores das suas práticas*», numa linha de pensamento que se baseia na articulação entre teoria e prática, em que esta, fundamentando-se na primeira, se assume como verdadeira potenciadora de melhorias nas escolas. Kemis (1988, citado por Fernandes, 2011, p. 49) considera que esta perspetiva do papel do professor no currículo é uma visão individualizada da função destes, pois, segundo ele, impulsiona «os professores para orientarem o seu trabalho na sala de aula e na escola à luz dos seus próprios valores e da sua deliberação prática», o que para este autor não é suficiente, porque, em seu entender, para que isso se torne frutífero é necessária «uma maior organização dos esforços na profissão e uma atenção [...] sobre as formas mediante as quais o currículo é estruturado para os professores pelos organismos exteriores à escola» (*Idem, ibidem*) acrescentando que «o professor não está sozinho na estruturação do currículo» (*Idem, ibidem*), lembrando, a propósito, o papel que o Estado tem na educação, como agente definidor das políticas educativas. Neste debate de ideias, Preciosa Fernandes (2011, p. 49) considera que o ponto forte da teoria de Stenhouse está na importância dada ao papel do professor, colocando-o no centro do processo, ressaltando os conceitos de «professor investigador e de profissionalidade prolongada» por indicarem «a ideia de compromisso e de empenho sistemáticos com a profissão e uma disposição permanente para o questionamento sobre a ação», ideias que estão subjacentes às teorias de Schön (1983, lembrado por Fernandes, 2011, p. 50) quando apela à reflexão «na ação e sobre a ação» e desenvolve o conceito de «professores reflexivos»; ao pensamento de Zeichner (1993, referido por Fernandes, 2011, p. 50) quando recorda que a sala de aula é um espaço, que dado o seu carácter micro, «pode reduzir o sentido de reflexividade a uma visão meramente prática»; e converge também com a ideia de Freire (1996, referido por Fernandes, 2011, p. 50) para quem o ato de ensinar exige «rigoriedade metódica, pesquisa, criticidade, estética e ética e reflexão crítica sobre a prática», o que em suma, segundo estas linhas de pensamento, coloca o professor no papel de «*reconceptualista do currículo*» (Fernandes, 2011, p. 50).

Ainda nesta corrente ideológica, Fernandes (*Ibidem*) lembra a «pedagogia crítica» de Giroux (1990) segundo a qual os professores podem desempenhar o papel de «intelectuais

¹⁸ Teoria curricular que centra o foco de atenção nos processos de ensino-aprendizagem e no modo como os saberes são ensinados, transmitidos e aprendidos (Fernandes, 2011, p. 49).

transformativos», atuando como resistência ao controlo e poder instalado, fazendo das escolas «espaços de emancipação e de recriação» (Fernandes, 2011, p. 50).

Preciosa Fernandes (*Ibidem*, p. 51) acaba por nos confessar a sua concordância com esta ideia de «professores como atores/profissionais reflexivos, investigadores, da e sobre a sua prática», mas que devem atuar em «interação estreita com um quadro teórico de referência» (*Ibidem*), consciente de que isso

«exige deles, para além dos saberes acumulados pela experiência, quadros teóricos de referência que lhes permitam, por um lado, melhor compreender e fundamentar as situações práticas e problematizá-las e, por outro, e sobretudo, questionarem-se a si próprios e os sistemas e estruturas sociais e políticas em que estão inseridos» (*Idem, ibidem*).

Fullan e Hargreves (2000, citados por Leite & Fernandes, 2010, p.1) recolocam o poder de decisão curricular ao nível da sala de aula, onde o professor tem um poder de controlo efetivo, reafirmando que «independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adopta(re)m nas suas próprias salas de aula e não as traduz(ir)em numa prática profissional efectiva».

É ao nível da sala de aula que o professor assume verdadeiramente o papel de construtor do currículo, embora, como já aqui se afirmou, muitas vezes ele não passe de um mero executor das diretrizes emanadas do poder central.

Se a responsabilidade da planificação e organização dos conteúdos não cabe exclusivamente ao professor, visto numa perspectiva isolada, a verdade é que na sua atividade letiva, o professor se vê muitas vezes obrigado a proceder a adaptações dessa mesma planificação, em função dos variados contextos em que tem de atuar.

Fernandes (2011, p. 47) cita Gimeno Sacristán (1998) por concordar com este autor quando ele «considera que quer os professores, quer os alunos são destinatários do currículo» tese que vai contra a ideia de professor “colaborador” e de alunos “consumidores”, sustentando Fernandes (*Ibidem*) que «os contextos e os sujeitos que neles intervêm para além de serem transformados, naturalmente também transformam o projeto cultural que configura o currículo». ¹⁹

¹⁹ No Anexo 6 apresentamos um *ponto* (*ponto 5*) sobre as políticas educativas em Portugal, como complemento ao exposto atrás.

Capítulo III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Contextualização

No presente capítulo, abordaremos a opção metodológica, as técnicas de obtenção de dados usadas e o processo de desenvolvimento do trabalho.

Começaremos por algumas considerações metodológicas acerca do Trabalho de Projeto e do Estudo de Caso como seu suporte e justificaremos a opção pela técnica do questionário como instrumento de recolha de dados.

Dada a natureza do Trabalho de Projeto e, como já foi referido na Introdução, o trabalho aqui descrito cinge-se ao estudo e caracterização da situação/problema estudado(a) e à proposta de um plano de intervenção com vista à superação das dificuldades identificadas.

Neste contexto, o enquadramento metodológico aqui descrito, ultrapassa largamente o âmbito do trabalho apresentado no parágrafo anterior mas destina-se a aprofundar a conceção de uma metodologia de transformação social – o Trabalho de Projeto e o Estudo de Caso como suporte empírico para o desenho do Projeto.

Por urgência do discurso, faremos nos subtítulos seguintes (*pontos*: 2, 3, 3.1 e 3.2) uma breve síntese de cada um deles e remetemos para anexos (Anexo 5) uma exposição mais detalhada destes mesmos *pontos*, de modo a melhor enquadrar as nossas opções metodológicas.

2. Trabalho de Projeto como investigação-ação

Pela sua natureza investigativa, que se centra em casos reais e concretos, podemos considerar que a metodologia do trabalho de projeto segue, no essencial, uma linha de investigação em muito semelhante à corrente metodológica de investigação-ação, pois tal como esta, o trabalho de projeto é um método de trabalho que se focaliza na investigação, análise e resolução de problemas, por outras palavras, «o trabalho de projeto é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas pertinentes e reais» (Mateus, 2011, p. 3), de modo a fazer convergir num sentido só o conhecimento teórico e empírico, para que daí possa resultar a apresentação de uma hipótese credível de intervenção, tendo como objetivo final a resolução desses mesmos problemas.

O nosso projeto de trabalho, como já referimos e especificamos no Anexo 3, segue uma linha de atuação que não considera totalmente os pressupostos da investigação-ação, e que configura uma vertente incompleta deste método de estudo, por não incluir sobretudo um

plano de intervenção medido e avaliado ao longo de um período de efetiva ação, ficando a proposta de intervenção alicerçada na projeção dos resultados esperados.

Em conformidade com esta opção metodológica, o trabalho de projeto consiste essencialmente em (Ferreira, 2011):

- a) «Identificação de uma área de problemas ou de um problema;
- b) Recolha e sistematização de informação sobre essa área de problemas ou problema;
- c) Formulação de um projeto de intervenção;
- d) Avaliação do projeto, nas fases de contextualização, de plano e de aceitação social;
- e) Redação do relatório final.»

3. Metodologias de Investigação em Educação

Outro dilema no trabalho do investigador é encontrar no plano metodológico a melhor forma de definição do processo de trabalho de modo a torná-lo claro e objetivo no campo científico, o que implica necessariamente uma opção metodológica que o ajude a entender da melhor forma possível, não apenas os resultados da investigação, mas também o processo em si mesmo, tarefa que compete por inteiro à metodologia, tal como o afirmam Cohen & Manion (1990, p. 73)²⁰, quando procuram fazer uma distinção entre métodos e metodologia, sustentados pela opinião de Kaplan (1973), segundo o qual o papel da metodologia é descrever e analisar as técnicas e os procedimentos empregues no processo de recolha de dados (Cohen & Manion, 1990, p. 72).

A par deste dilema colocam-se ao investigador outras questões também de ordem metodológica, cuja dificuldade de resposta é mais ou menos correspondente à experiência que o próprio tem no campo da investigação, devendo a escolha recair na corrente metodológica que melhor sirva os seus propósitos.

3.1. Investigação qualitativa e investigação quantitativa

O campo da investigação, nomeadamente aquele que tem revestimento mais tradicional, tem sido marcado nos últimos anos por dois paradigmas investigativos: o método quantitativo e o método qualitativo,²¹ podendo incluir-se entre ambos o paradigma misto, ou seja, um modelo que considera conjuntamente ambas as técnicas.

²⁰ «La mira de la metodología es ayudarnos a entender, en los mas amplios términos posibles, no los resultados de la encuesta científica, sino el proceso en sí mismo».

²¹ Optaremos, tal como Bogdan & Biklen (1994) pela expressão investigação qualitativa, embora outros autores se refiram a esta metodologia investigativa com expressões ou vocábulos diferentes: «Investigação naturalista» (Afonso, 2005). Bogdan & Biklen (1994) apelam a Guba (1978) e Wolf, (1978a) para justificar esta designação, porque, segundo estes autores «o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas:

Neste nosso estudo, no seguimento dos postulados enunciados ²², optámos por conjugar as duas metodologias referidas, ainda que por imperativo de ordem estrutural, nos aproximássemos mais do modelo quantitativo ao nível da recolha de dados, cujo instrumento seleccionado foi o questionário, maioritariamente com questões fechadas, mas no qual incluimos algumas questões abertas.

De qualquer dos modos, os dados obtidos, foram tratados segundo a técnica de análise descritiva, o que nos aproximou do paradigma qualitativo de investigação.

3.2. Estudo de caso

Outra opção metodológica neste estudo foi a escolha de um caso particular para investigação – um agrupamento de escolas - o que configura uma metodologia de estudo de caso, que justificamos com a necessidade de focalizar o tema da nossa investigação numa comunidade educativa, com limitações físicas bastante definidas, o que nos permitiria conhecer e compreender as atuações dos agentes educativos – os professores – em interação com o currículo em contexto local, sendo essa interação resultante de uma dinâmica interna reveladora de um *modus operandi* num espaço e num tempo definido.

Pressuposto que aliás é sustentado pela literatura da especialidade quando reconhece que o estudo de caso «é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes» (Stake, 2007, p. 12), ou quando se refere que «um estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico» (Merriam, 1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89), ou ainda, na narrativa mais detalhada de Bassey (1999, citado por Afonso, 2005, pp.70-71):

«Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência».

conversar, visitar, observar, comer, etc.» (p.17); «Investigação etnográfica» é outra das expressões usadas com alguma frequência. Bogdan & Biklen (1994, p. 17) referem Goetz e LeCompte (1984) como autores que usam esta terminologia em sentido genérico.

²² Ver também Anexo 5.

Os estudos de caso, numa espécie de síntese, podem ser definidos como «uma família de métodos de investigação que têm em comum concentrarem-se deliberadamente no estudo de um determinado caso» (Adelma *et al.*, 1977, citados por Bell, 2004, p.23).

Para investigadores, nomeadamente os investigadores menos experientes, o dilema relativamente à opção metodológica por um estudo de caso, acresce com a constatação de uma *pacífica controvérsia*²³ relativamente ao que poderemos definir como enquadramento desta metodologia no campo mais vasto, e já de si controverso, das metodologias de investigação em educação, nomeadamente, tal como procurámos referir atrás, no plano dicotómico entre metodologias qualitativas e metodologias quantitativas. A este respeito se referem Coutinho & Chaves (2002, p. 225)²⁴ quando, depois de reconhecerem «que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa» lembram que no panorama da investigação educativa existem variados estudos de caso onde «se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos» (*Idem, ibidem*). Para o que apresentam como exemplo justificativo o estudo de uma escola onde «fará todo o sentido que o investigador recorra a dados numéricos de natureza demográfica, [...], indicadores quantitativos que fazem todo o sentido no estudo porque proporcionam uma melhor compreensão do “caso” específico» (*Idem, ibidem*) o que faz com que os estudos de caso se enquadrem bem nos planos de investigação de tipo misto.

Sobre esta temática, Myers (1997) entende que o estudo de caso pode ser positivista, interpretativo ou crítico, dependendo dos pressupostos filosóficos do investigador, e refere Yin (2002) e Benbasat *et al.* (1987) como defensores da pesquisa quantitativa em estudos de caso, salientando Walsham (1993) como um defensor da pesquisa interpretativa enquanto reveladora de um estudo mais aprofundado no estudo de caso. Para Yin (1994) na interpretação de Coutinho & Chaves (2002) o estudo de caso pode servir diferentes propósitos básicos: explorar, descrever ou ainda explicar.

Também Meirinhos & Osório (2010, p. 52) se referem a esta divergência de entendimento para o que se recorrem das opiniões de Latorre *et al.* (2003), segundo os quais o facto de o estudo de caso ser visto com mais ênfase nas metodologias qualitativas, não significa obrigatoriamente, que não possam incluir perspectivas mais quantitativas. Da mesma forma, interpretam, na opinião de Yin (2005), que os estudos de caso são suficientemente abrangentes do ponto de vista estratégico, para poderem incluir as evidências de tipo quantitativo ou limitarem-se inclusive a essas evidências.

²³ O sublinhado e a expressão são nossas.

²⁴ Documento também disponível em <http://hdl.handle.net/1822/492>

Analisadas algumas das perspetivas sobre estudos de caso, percebemos claramente a diferença de casos e dos objetivos que os enformam, o que levanta, obviamente, o véu sobre a temática das tipologias de casos que a literatura tem vindo a referir.

Sobre esta matéria, Stake (2007, p. 19) distingue três tipos de estudo de caso:

- Intrínseco – quando norteado por interesses particulares num caso e o interesse principal é ficar a conhecer o caso.
- Instrumental - em que o objetivo é compreender uma determinada situação para lá do que é observado.
- Coletivo – quando se trata do estudo de diferentes casos individuais procurando estabelecer algum tipo de coordenação entre eles.

Bogdan & Bilken (1994, p. 97) distinguem os estudos de caso em:

- Estudos de caso único – em que o objetivo é observar uma realidade definida e delimitada no tempo e no espaço.
- Estudos de caso múltiplos – mais complexos e variados que os anteriores, resultam do somatório de estudos de caso únicos, alguns dos quais funcionam como estudos piloto para os subsequentes.

Estes autores (*Ibidem*) utilizam ainda o conceito de «estudos de caso comparativos», para se referirem a estudos enquadrados dentro destes últimos, mas que se distinguem pelo facto do seu objetivo ser a confirmação de teorias a partir da comparação com outros estudos de características similares, que lhe sirvam de confirmação ou contraste.

Yin (2005) referido por Craveiro (2007, p. 208) classifica os estudos de caso como:

- Exploratórios – quando o conhecimento que se tem do “caso” que se quer estudar é escasso e os objetivos visam o esclarecimento do problema ou problemas.
- Descritivos – quando se faz uma descrição pormenorizada de uma situação em interação com o contexto local.
- Explicativos – quando se procura a explicação para os diferentes fenómenos e para o seu encadeamento no plano da realidade contextual.
- Avaliativos – quando a partir dos dados observados se produzem juízos como explicações para as ocorrências.²⁵

²⁵ No Anexo 5 damos continuidade a este ponto, onde apresentamos e fundamentamos, com base na literatura, o processo de amostragem.

4. Descrição do Projeto

Mais uma vez, por economia de espaço, apresentamos em anexo (Anexo 5, *ponto 4*) a descrição do Projeto, sua caracterização, sua *démarche*, sua estrutura e etapas, incluindo o pré-teste, os recursos e os intervenientes.

5. Instrumento de Recolha de Dados

5.1. Contextualização

O questionário, tal como já referimos atrás, é sobretudo uma técnica utilizada na investigação quantitativa, no entanto ele também pode servir os propósitos de uma investigação de índole qualitativa, uma vez que se trata de uma forma de observação direta (Lakatos & Marconi, 1985) com recurso a um formulário, previamente elaborado e normalizado, constituído por um conjunto de questões devidamente organizadas.

Tal como qualquer outro instrumento de recolha de dados, também o questionário possui vantagens e desvantagens. Algumas das vantagens mais significativas do questionário fazem dele um dos instrumentos mais utilizados na investigação. Lakatos & Marconi (1985, p. 178) enumeram uma série de vantagens, algumas das quais passamos a transcrever:

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados;
- b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente;
- c) Abrange uma área geográfica mais ampla;
- d) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas;
- e) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato;
- f) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas;
- g) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável.

Da mesma forma aqueles autores (*Ibidem*) apresentam algumas desvantagens e nós, de igual modo, transcrevemos aquelas que mais pertinentes nos parecem para o nosso caso:

- a) Percentagem pequena dos questionários que voltam;
- b) Grande número de perguntas sem respostas;
- c) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas;
- d) Dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, que leva a uma uniformidade aparente;
- e) Exige um universo mais homogéneo.

Na elaboração das diferentes perguntas do questionário foram tidas em consideração algumas sugestões de diversos autores (Hill & Hill, 2000, por exemplo) relacionadas com a redação das questões. Por isso, na elaboração das questões procurámos que o texto das perguntas fosse escrito de forma clara e simples, para que não suscitasse dúvidas de

interpretação, e que cada pergunta incidisse unicamente sobre uma questão específica, agrupando por secções aquelas que vertiam sobre as mesmas temáticas. De igual modo, esforçámo-nos por respeitar o princípio da neutralidade, de maneira a não induzir os respondentes na formulação das suas respostas. À medida que se avançava no questionário, fomos optando por perguntas mais específicas em detrimento de perguntas mais gerais.

Ainda com a ajuda de Hill & Hill (2000) definimos como premissas obrigatórias na elaboração do questionário: não ser ameaçador; ser adaptado à cultura do respondente; evitar a vulgaridade, a negação e o juízo de valor; não recuar demasiado no passado.

5.2. Operacionalização

O nosso questionário (Ver Anexo 1) é composto por 25 questões, quase todas com várias subalíneas, permitindo-nos 101 variáveis de análise, incluindo as primeiras sete questões sobre dados pessoais.

Os dados pessoais que quisemos recolher ocuparam a primeira parte do questionário e, como acabámos de referir ficaram distribuídos por sete questões que incluem as variáveis: género, idade, tempo de serviço, habilitações literárias, situação profissional, nível de ensino e departamento curricular, cada uma delas com as categorias possíveis, considerando a organização do sistema de ensino e da carreira docente atuais. Para as variáveis idade e tempo de serviço definimos quatro intervalos de tempo, de modo que nos permitisse categorizar estas variáveis numa escala de valores do mais novo para o mais experiente.

As cinco questões seguintes foram direcionadas para uma análise do tecido curricular, partindo do geral para o particular, procurando fazer com isto uma análise gradativa que partisse de uma visão mais ampla das questões curriculares até às questões mais específicas e de maior envolvência da escola/agrupamento. Para todas elas propusemos uma escala de Likert com quatro níveis de resposta (*discordo totalmente, discordo, concordo, concordo totalmente*), eliminando o item neutro, de modo a forçar os inquiridos a uma escolha positiva ou negativa, o que nos permitiria conhecer o grau de concordância da nossa amostra relativamente às várias premissas enunciadas nos diferentes temas por nós avançados. Assim, a questão oito (P8) focalizou-se nas questões da política educativa curricular de âmbito geral, onde se abordaram temas como o currículo nacional definido a nível ministerial e se esse currículo é ou não um garante de igualdade ou se deve a escola ter um papel mais determinante na definição desse currículo. Propusemos, para isso, seis afirmações de análise.

A questão nove (P9), composta por outras tantas afirmações para análise, refere-se aos documentos internos da escola/agrupamento, como são: o projeto educativo, o projeto

curricular de escola e o projeto curricular de turma. Com esta questão quisemos saber qual a opinião dos docentes sobre estes documentos e a sua importância no seio da instituição escolar e também qual o papel que os próprios docentes têm na elaboração e execução desses mesmos documentos.

A questão 10 (P10) centrou-se na análise da flexibilização e diferenciação curriculares, com a qual procurámos saber que tipo de entendimento fazem os docentes de matérias como a autonomia e flexibilização curricular e como é que os professores lidam com esta autonomia. Considerámos oito alíneas para análise.

A questão 11 (P11) refere-se aos órgãos de gestão de topo e intermédios da escola – conselho pedagógico e departamentos curriculares – e à forma como nestas estruturas os docentes (con)vivem com a autonomia e como expressam as suas competências em matéria curricular, procurando ainda saber se a criação de departamentos, com a configuração atual, dada pelo DL N.º 200/2007, 22/05, trouxe algumas alterações nas práticas curriculares. Explanámos estas questões em oito afirmações.

A questão 12 (P12) foi dedicada ao conselho de turma, à direção de turma e ao papel que cabe aos professores nestas estruturas, mediante a autonomia decretada e a autonomia de que gozam na prática, para exercerem as suas funções de agentes do currículo. Enunciámos para esta abordagem nove alíneas de análise.

Com a questão 13 (P13) procurámos conhecer as opiniões dos nossos inquiridos sobre um conjunto de 14 possíveis intervenientes na construção e desenvolvimento do currículo na escola, dando-lhes a possibilidade de responderem numa escala valorativa com quatro níveis de resposta: *nenhuma*, *pouca*, *alguma* ou *muita*, conforme a importância atribuída a cada um dos intervenientes por nós indicados.

As questões 14 e 15 (P14 e P15) centraram-se especificamente no papel e influência do professor enquanto decisor do currículo. A primeira foi dedicada à planificação do docente, considerando três temas de análise, numa escala de frequência, com quatro níveis de resposta: *nunca*, *raramente*, *quase sempre* e *sempre*, conforme a prática do docente na sua relação com os programas nacionais. A segunda, procurou avaliar a influência pessoal do professor na tomada de decisões na escola em relação a sete itens, que vão desde o horário até à participação em projetos educativos, passando por temas como: gestão da sala de aula, organização dos alunos em turma, escolha dos órgãos de gestão, projeto curricular de turma e avaliação dos alunos. Disponibilizámos quatro opções de resposta numa escala de valores, tal como na questão P13. Usámos também esta mesma escala na questão 16 (P16) onde se questionaram de forma direta os docentes sobre o nível de autonomia do Agrupamento.

A questão 17 (P17) surge na sequência da anterior e pretende-se saber onde pensam os docentes terem surgido espaços de autonomia curricular: seria na gestão curricular, nas práticas docentes ou na administração e gestão da escola, em algumas destas, ou em todas.

Disponibilizámos a questão 18 (P18) para justificação da opinião manifestada na questão anterior.

Com a questão 19 (P19) voltámos ao assunto da definição curricular (o que nos permitiria cruzar estas informações com as respostas dadas na questão oito) e pedimos aos docentes que nos dissessem onde acham que o currículo deve ser definido: a nível nacional, a nível regional ou a nível local. Solicitámos nesta questão apenas a opção que considerassem mais justa.

Focando de modo mais estreito a matéria de estudo no nosso Projeto de investigação, a questão 20 (P20) apresenta-se como muito relevante para nós, por abordar especificamente o tema da participação dos professores na gestão do currículo. Enunciámos nesta questão sete itens de análise, solicitando a indicação daqueles onde pensam os docentes dever existir essa participação de forma ativa.

As questões 21 (P21) a 25 (P25) referem-se, mais uma vez, ao tema da planificação, querendo com elas conhecer um pouco das práticas existentes neste Agrupamento, tanto a nível da participação em grupo como da participação individual, ao nível da planificação de unidades didáticas, da programação de estratégias, da seleção de conteúdos programáticos e da tipologia da própria planificação.

Capítulo IV – ESTUDO EMPÍRICO

1. Apresentação e análise dos resultados dos questionários

1.1. População e amostra

Considerando o total da amostra disponível ($N = 99$), distribuimos os questionários por toda a população docente a lecionar no agrupamento, incluindo os educadores de infância, o que perfazia um total de 99 docentes, para o que apurámos um total de 76 questionários ($n = 76$), a que corresponde uma taxa de retorno de 77%, sendo este o valor da nossa amostra efetiva. (Ver Tabela 1).

<i>Departamentos Curriculares</i>	<i>Amostra</i>		<i>n%</i>
	<i>N</i>	<i>n</i>	
Pré-Escolar	8	8	100%
1.º CEB	23	12	52%
Línguas	17	17	100%
Ciências Sociais e Humanas	11	6	55%
Matemática e Ciências Experimentais	21	19	90%
Expressões	19	14	74%
Total	99	76	77%

Tabela 1 – População e amostra.

1.2. Caracterização da população e da amostra

A análise das primeiras sete questões (P1 a P7) permite-nos fazer a caracterização da nossa amostra efetiva, em função das variáveis que se pretenderam estudar.²⁶ Deste modo, verificamos que:

- A amostra é maioritariamente constituída por indivíduos do género feminino (75%);
- A idade dos indivíduos se situa nos intervalos de 36-45 anos (38,2%) e 46-55 anos (36%);
- O tempo de serviço se situa sobretudo no intervalo de 11-25 anos (56,6%);
- A licenciatura é a categoria mais frequente (80,5%);
- Pertencem ao quadro de agrupamento (65,8%) dos indivíduos respondentes;
- A maioria leciona no 3.º ciclo do ensino básico/ensino secundário (26,3% e 27,6%, respetivamente).

²⁶ Fazemos aqui uma apresentação sumária da caracterização da amostra obtida e remetemos para anexo (Anexo 7) uma exposição mais detalhada desta caracterização, mantendo a sequencialidade das legendagens das tabelas e dos gráficos.

1.3. Representações dos professores

1.3.1. Políticas educativas curriculares

A análise da Tabela 4, relativa à questão P8, que se debruça sobre a construção das políticas educativas curriculares, entre o Ministério da Educação e a Escola, mostra-nos divergência de opiniões em algumas das afirmações colocadas à consideração dos inquiridos (ver Tabela 4) e revela uma divisão importante dos professores sobre o que deve ser e sobre quem deve formular o currículo.

Políticas educativas curriculares	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente		Não responde	
	Nk	%	Nk	%	Nk	%	Nk	%	Nk	%
1. É importante a existência de um currículo nacional que referencie as aprendizagens básicas fundamentais à saída de cada nível ou ciclo de escolaridade de forma a garantir a igualdade de objetivos, conteúdos, valores e processos de aprendizagem.	2	2,6	3	3,9	34	44,7	37	48,7		
2. Deve ser da competência do Ministério da Educação definir as aprendizagens básicas a adquirir pelos alunos à saída de cada nível ou ciclo de escolaridade.	1	1,3	7	9,2	42	55,3	26	34,2		
3. Os programas nacionais devem constituir uma referência vinculativa do que deve ser ensinado/aprendido.	2	2,6	11	14,5	42	55,3	20	26,3	1	1,3
4. O aluno, no final do ciclo de estudos, deve dominar um conjunto de objetivos e de competências previamente determinado pelo Ministério da Educação.	1	1,3	8	10,5	44	57,9	20	26,3	3	3,9
5. Os governos devem apenas formular um currículo nacional simples, baseado em objetivos/competências e conteúdos gerais e deixar a cada escola liberdade para materializar e concretizar os programas, conforme os contextos e necessidades dos alunos.	2	2,6	25	32,9	20	26,3	29	38,2		
6. Ao contrário, a autonomia da escola deve consistir apenas na capacidade de planificação e adaptação dos programas nacionais aos alunos e ao contexto da escola.	7	9,2	28	36,8	31	40,8	10	13,2		

Tabela 4 - Políticas educativas curriculares (P8).

Se, relativamente às quatro primeiras afirmações, que atribuem a construção do currículo ao ME, o consenso é mais ou menos generalizado pois uma grande maioria dos docentes (93,4% na af. 1 e 89,5% na af. 2) considera importante a existência de um currículo nacional, e que esse currículo deve ser definido a nível central pelo ME (atual MEC), já relativamente às afirmações 5 e 6, que conferem à escola alguma especificação curricular, as opiniões ficam divididas, pois os professores que manifestam discordância ou total discordância sobre um papel mais ativo da escola na conceção e formulação do currículo situam-se entre os 35,5% (af. 5) e os 46%, (af. 6), considerando a soma dos dois valores discordantes. Com as duas questões pretendia-se testar a fidelidade das respostas às quatro questões anteriores e confirma-se pelas respostas às questões 5 e 6 que os professores têm algumas dúvidas sobre o papel da escola na derivação e especificação curricular apesar de a

preferência por um papel interventivo e autónomo da escola na conceção e formulação do currículo ser significativa (64,5% na af. 5) mas contradita pela divisão entre esta conceção e uma visão da escola como mera adaptadora do currículo nacional ao contexto local e aos alunos (54%, na af. 6).

Assim, se os professores não têm dúvidas em relação a que deve o ME formular os aspetos essenciais do currículo (81 a 95% de adesão, nas afs. 1 a 4), já se dividem sobre o papel da escola, optando, mesmo assim (64,5%), mais por uma derivação e especificação em profundidade do que por uma execução em conformidade e adaptação do currículo aos alunos e aos contextos (54%).

1.3.2. Conceção e participação na elaboração de projetos

As respostas a este item (P9) apresentam-se na Tabela 5, que segue.

PE, PCE e PCT	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente		Não responde	
	Nk	%	Nk	%	Nk	%	Nk	%	Nk	%
1. Os Projetos Educativo de Escola e PCE são definidores da identidade do Agrupamento de Escolas face à política educativa nacional e aos programas nacionais.	1	1,3	4	5,3	52	68,4	15	19,7	4	5,3
2. Estes projetos são pertinentes e necessários face à ambiguidade e generalidade das políticas educativas nacionais e dos currícula.			13	17,1	48	63,2	11	14,5	4	5,3
3. Com a flexibilidade curricular, os professores têm a possibilidade de gerir os meios e recursos para pôr em prática as decisões que tomam na sala de aula.	3	3,9	10	13,2	52	68,4	10	13,2	1	1,3
4. Projeto Educativo e Projeto Curricular de Escola são do meu total conhecimento.			6	7,9	44	57,9	23	30,3	3	3,9
5. Projeto Educativo e Projeto Curricular de Escola foram elaborados mediante a minha participação ou mediante a minha auscultação.	7	9,2	21	27,6	37	48,7	8	10,5	3	3,9
6. A minha participação na elaboração do Projeto Educativo e do Projeto Curricular de Escola limitou-se a eu ser consultado sobre esses documentos.	6	7,9	20	26,3	41	53,9	6	7,9	3	3,9
7. O Projeto Curricular de Turma deriva do Projeto Curricular de Escola.			4	5,3	56	73,7	11	14,5	5	6,6
8. O Projeto Curricular de Turma deriva das escolhas dos alunos e do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, independentemente das opções do Projeto Curricular de Escola.	8	10,5	31	40,8	33	43,4	3	3,9	1	1,3
9. O Projeto Curricular de Turma concilia as vertentes referidas nas questões 7 e 8.	1	1,3	11	14,5	53	69,7	8	10,5	3	3,9

Tabela 5 - Projetos Educativo e Curricular de Escola e Curricular de Turma (P9).

A análise da Tabela 5, sobre documentos internos de gestão, como são o projeto educativo (PE), o projeto curricular de escola (PCE) e o projeto curricular de turma (PCT), mostra-nos a notória tendência para a frequência de registos na categoria *concordo*, absorvendo em quase todas as afirmações apresentadas a maioria das sinalizações. Assim,

segundo estas indicações, os docentes consideram que estes projetos são importantes no seio da escola e como se afirma na frase 1, «são definidores da identidade do agrupamento». Concordam ou concordam totalmente com esta afirmação 88,1% dos docentes, considerando a soma das duas categorias positivas. Quanto à pertinência e necessidade destes projetos, embora a maioria continue do lado da tendência positiva, sobe para 17,1% a percentagem de professores que manifestam discordância relativamente a esta premissa. A mesma percentagem parece ter dúvidas sobre as possibilidades oferecidas pela flexibilidade curricular, com a agravante de que agora já são alguns (3,9%) a manifestar total discordância.

As afirmações seguintes deste grupo (4, 5 e 6) são voltadas para o posicionamento pessoal de cada inquirido relativamente a estes documentos, ficando nós a saber que a esmagadora maioria dos professores conhece o PE e o PCE, mas pelo menos 36,8% dos docentes refere (na af. 5) não ter tido uma participação ativa na sua elaboração e 61,8% dizem (na af. 6) que a sua participação se limitou a serem consultados. Somando os valores positivos (48,7% no *concordo* e 10,5% no *concordo totalmente*) obtemos uma percentagem de 59,2% de indivíduos que alega ter participado na elaboração do PE e no PCE, ainda que essa participação tivesse ocorrido de forma passiva, ou seja, se tivesse ficado pela auscultação. Se cruzarmos as respostas das afs. 5 e 6, somos levados a pensar que prevalece a tese da participação se ter ficado pela auscultação em grande parte dos casos, pois na af. 6 uma larga maioria (53,9% no *concordo* e 7,9% no *concordo totalmente*) indica que a sua participação se ficou pela consulta, depreendendo-se que não houve uma participação ativa na elaboração destes dois documentos.

As afirmações 7, 8 e 9 permitem-nos verificar que, na opinião da maioria dos docentes, o projeto curricular de turma tem uma estreita ligação com o projeto curricular de escola, do qual deriva, e concilia com essa dependência as escolhas dos alunos e o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

1.3.3. Flexibilização e diferenciação curriculares

Apresentamos a seguir, a síntese das respostas à questão P10, sobre a conceção dos professores acerca das condições atuais da flexibilização e da diferenciação curriculares (ver Tabela 6)

A Tabela 6 mostra-nos um quadro de dispersão de opiniões assaz interessante em algumas das afirmações, pois, embora a incidência seja maioritária nos valores concordantes, nomeadamente no *concordo*, as opções pelos valores negativos nas quatro primeiras afirmações, onde se aborda o tema da autonomia e da flexibilidade curricular, são de

considerar, revelando alguma falta de consenso sobre estas matérias, nomeadamente sobre a existência ou não de autonomia (af. 1, onde os valores discordantes atingem os 38,2%) e sobre a forma de a escola (con)viver com essa mesma autonomia (afs. 2 e 3, com 27,6% e 25%, respetivamente).

Flexibilização e diferenciação curriculares	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente		Não responde	
	Nk	%	Nk	%	Nk	%	Nk	%	Nk	%
1. Apesar dos programas nacionais, o Agrupamento tem margens várias de autonomia e de flexibilização curricular.	4	5,3	25	32,9	36	47,4	6	7,9	5	6,6
2.O meu Agrupamento passou a ter mais autonomia para gerir os tempos, os espaços e os recursos, desde a introdução do regime de autonomia da escola.	2	2,6	19	25	45	59,2	6	7,9	4	5,3
3.A flexibilidade curricular permite dar uma maior unidade ao Ensino Básico e atenuar a separação entre níveis e ciclos de ensino.	2	2,6	17	22,4	49	64,5	4	5,3	4	5,3
4.As escolas devem ter autonomia para organizar os tempos letivos dos planos curriculares.			3	3,9	43	56,6	27	35,5	3	3,9
5.A gestão curricular flexível (ao nível da articulação e contextualização dos saberes) é uma condição essencial para a construção da autonomia curricular dos professores.			5	6,6	50	65,8	17	22,4	4	5,3
6.Os professores devem ser agentes diferenciadores/gestores do currículo na escola.			3	3,9	45	59,2	24	31,6	4	5,3
7.Os professores devem ter uma participação ativa na gestão do currículo.					43	56,6	29	38,2	4	5,3
8.Eu participo e solicito-me a participação em todos estes processos, de uma forma direta ou indireta.	2	2,6	22	28,9	40	52,6	7	9,2	5	6,6

Tabela 6 - Flexibilização e diferenciação curriculares (P. 10).

A análise da afirmação 4 revela-nos que não existem dúvidas quanto à importância atribuída à autonomia que a escola deve ter na organização dos tempos letivos dos planos curriculares, onde apenas uns reduzidos 3,9% manifesta alguma discordância, tal como consideram que a gestão curricular flexível é uma condição essencial para a construção da autonomia curricular dos professores (af. 5), com 65,8% a mostrar-se de acordo e 22,4% a estar totalmente de acordo. De igual modo, a esmagadora maioria concorda (59,2%) ou concorda totalmente (31,6%) que os professores devem ser agentes diferenciadores/gestores do currículo dentro da escola (af. 6), devendo a sua participação ser ativa nessa mesma gestão curricular (af. 7), para o que concordam 56,6% e concordam totalmente 38,2%. Curiosamente (ou não) nem todos os professores se consideram envolvidos nestes processos (af. 8), já que um grupo considerável de professores (31,5%) se mostra discordante, relativamente ao enunciado da afirmação, estando alguns destes (2,6%) em total desacordo.

1.3.4. Órgãos intermédios

Analisamos aqui as respostas às afirmações relativas à questão P11, sobre o Conselho Pedagógico (CP) e o Departamento Curricular (DC). Apresentamo-las na Tabela 7, que segue e na Tabela 8, para a afirmação 4 desta mesma questão.

Órgãos intermédios	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente		Não responde	
	Nk	%	Nk	%	Nk	%	Nk	%	Nk	%
1. O Conselho Pedagógico (CP) deve ter competência para decidir tempos e espaços curriculares e escolares, conteúdos programáticos e orientações de aprendizagem e de avaliação.			12	15,8	47	61,8	14	18,4	3	3,9
2. Os Departamentos Curriculares devem ter competência para introduzir/propor objetivos, conteúdos e processos organizativos.			6	7,9	46	60,5	22	28,9	2	2,6
3. Os Departamentos Curriculares só devem ter competência para planificar os programas nacionais e as deliberações do Conselho Pedagógico.	8	10,5	45	59,2	18	23,7			5	6,6
4. Eu sou regularmente ouvido sobre as decisões do CP e do Departamento Curricular (DC) e posso fazer propostas.	3	3,9	15	19,7	47	61,8	6	7,9	5	6,6
5. Os assuntos mais discutidos no DC são relativos a planificação de programas/ações educativas e ao processo de ensino-aprendizagem.	2	2,6	12	15,8	55	72,4	3	3,9	4	5,3
6. As coordenações de departamento/ano/ciclo são muito úteis no que respeita ao envolvimento dos professores nas decisões curriculares.	3	3,9	8	10,5	53	69,7	10	13,2	2	2,6
7. Com a formação dos Departamentos Curriculares houve uma mudança nas atitudes colaborativas dos professores.	3	3,9	21	27,6	43	56,6	6	7,9	3	3,9
8. Com a formação dos Departamentos Curriculares houve uma mudança nas práticas curriculares para melhor.	5	6,6	17	22,4	45	59,2	7	9,2	2	2,6

Tabela 7 - Órgãos intermédios (P.11).

Os docentes são perentórios em considerar que o CP e o DC devem ter um papel de decisores no plano curricular pois uma maioria muito significativa concorda ou concorda totalmente (84,8%) com estas premissas referidas nas afirmações 1 e 2, e uma maioria significativa (69,7%) está discordante ou totalmente discordante sobre a possibilidade de os departamentos curriculares deverem apenas ter competência para planificar os programas nacionais e as deliberações do Conselho Pedagógico, tal como se pode ver na afirmação 3.

Os docentes consideram, na sua maioria (69,7%), que gozam de liberdade de expressão e participam dentro do departamento curricular e que as suas propostas são ouvidas (af. 4). Tratando-se de uma questão de participação individual, e porque 23,6% se colocam nos registos negativos, analisámos esta variável por departamento (Gráfico 11), para saber como se distribuíam esses registos e se haveria algum departamento com menor liberdade de expressão. Verificámos que à exceção do departamento de ciências sociais e humanas todos os outros registam opções pelos valores negativos das categorias propostas, sendo notório que

no 1.º ciclo a opção *discordo* é mesmo a mais referida (6,6% de incidências). Esta informação pode ser confirmada pela análise da Tabela 8, na qual cada Departamento expressa a sua representação em relação à amostra interna.

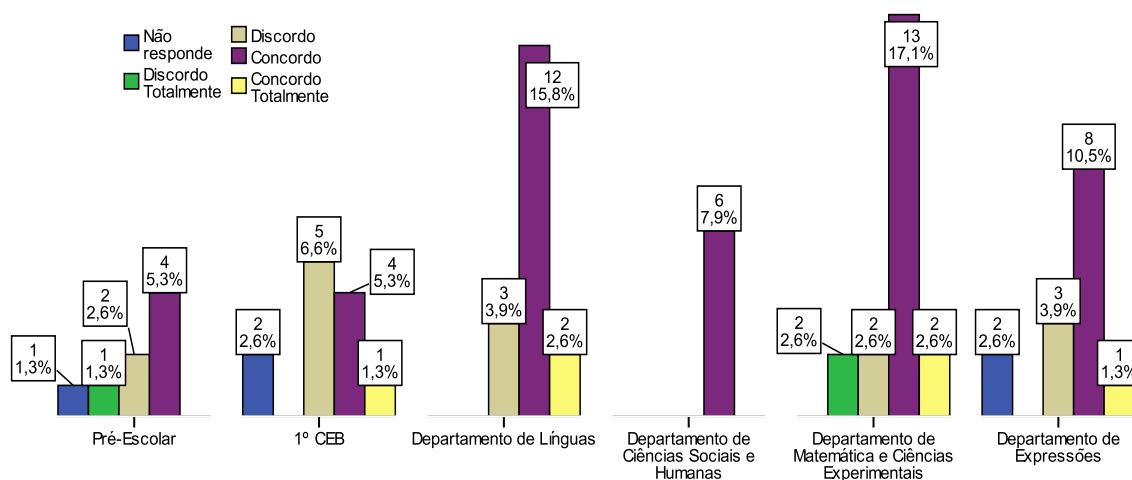


Gráfico 11 - Percentagem de docentes que dizem ser regularmente ouvidos sobre as decisões do CP e do DC e que podem fazer propostas (P11.4) por departamento curricular.

P11.4 (análise interna)	Discordo totalmente		Discordo		Concorde		Concorde totalmente		Não responde		Valor da amostra	
	Nk	%	Nk	%	Nk	%	Nk	%	Nk	%	n	%
Pré-escolar	1	12,5	2	25	4	50,0			1	12,5	8	100
1º CEB			5	41,7	4	33,3	1	8,3	2	16,7	12	100
Departamento de Línguas			3	17	12	70,6	2	11,8			17	100
Departamento de Ciências Sociais e Humanas					6	100					6	100
Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	2	10,5	2	10,5	13	68,4	2	10,5			19	100
Departamento de Expressões			3	21,4	8	57,1	1	7,1	2	14,3	14	100

Tabela 8 - Percentagem de docentes que dizem ser regularmente ouvidos sobre as decisões do CP e DC e que podem fazer propostas (P11.4) por departamento, mas numa análise interna destes setores, em função da amostra respondente.

Numa análise sumária das opiniões que os docentes têm sobre as estruturas intermédias, nomeadamente sobre os departamentos curriculares com a configuração dada pelo Anexo I do DL N.º 200/2007, 22/05, opiniões expressas na Tabela 7, (afs. 2 e 5 a 8) a maioria (em média, 74%) dos professores acha que este órgão tem um papel importante na configuração do currículo, dedicando grande parte do seu tempo a discutir assuntos relacionados com a planificação de programas e ações educativas e com o processo de ensino-aprendizagem (af. 5), possibilitando que, desta forma, os professores tenham um maior envolvimento nas decisões curriculares (82,9% na af. 6), mas nem todos estão de acordo em que esta configuração dos departamentos curriculares tenha trazido mudanças nas atitudes

colaborativas dos professores (af. 7, em que 30,6% discordam ou discordam totalmente) e em que as práticas curriculares tenham passado a ser melhores (af. 8, em que 29% discordam ou discordam totalmente).

Numa análise interna de cada departamento curricular temos sinais de algum desacordo em relação a esta proposição, nomeadamente, como já referimos, no departamento do 1.º ciclo do ensino básico, onde pelo menos metade dos docentes que responderam à questão se mostra discordante, indiciando uma política de pouca abertura ao diálogo e à liberdade de expressão sobre as decisões do conselho pedagógico.

1.3.5. Estruturas técnicas

A questão P12 centra-se sobretudo na dinâmica de trabalho do conselho de turma (CT), órgão onde os professores têm reconhecidamente um papel determinante e onde podem ser moldados pelos próprios professores os currículos de cada turma, de acordo com o PCT que for por eles proposto para essa mesma turma.

CT, DT e Professores	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente		Não responde	
	Nk	%	Nk	%	Nk	%	Nk	%	Nk	%
1. Os Conselhos de Turma têm autonomia para adaptar planificações e procedimentos de ensino-aprendizagem aos alunos.	1	1,3	9	11,8	50	65,8	13	17,1	3	3,9
2. Os Conselhos de Turma praticam efetivamente esta competência.	2	2,6	19	25	45	59,2	5	6,6	5	6,6
3. Os professores participam ativamente nas reuniões e nas decisões do Conselho de Turma.	2	2,6	9	11,8	45	59,2	16	21,1	4	5,3
4. Eu sou chamado a participar e a decidir regularmente nas reuniões e decisões do Conselho de Turma.	1	1,3	9	11,8	45	59,2	17	22,4	4	5,3
5. Como professor, tenho autonomia e possibilidade de ainda adaptar as planificações, decisões e recomendações do Conselho de Turma aos meus alunos.			8	10,5	51	67,1	13	17,1	4	5,3
6. Pratico regularmente esta autonomia.			9	11,8	50	65,8	8	10,5	9	11,8
7. Os professores necessitam de uma margem maior de autonomia na gestão curricular.			6	7,9	38	50	26	34,2	6	7,9
8. O professor deve poder fazer, ele próprio, as planificações para as suas turmas.			6	7,9	40	52,6	24	31,6	6	7,9
9. Os professores têm uma autonomia expressiva na avaliação dos alunos.			19	25	39	51,3	13	17,1	5	6,6

Tabela 9 - Conselho de Turma, Direção de Turma e Professores (P12).

Analisando a Tabela 9 verificamos que os registos dos professores vão sobretudo para as categorias de valor positivo, principalmente para a opção *concordo*, indiciando que este órgão tem um funcionamento democrático, que nele gozam de uma autonomia que lhes permite adaptar planificações e procedimentos de ensino-aprendizagem (65,8% concordam e 17,1% concordam totalmente, na af. 1), competência que efetivamente praticam (59,2% concordam e 6,6% concordam totalmente, na af. 2), embora 25% esteja em desacordo e 2,6%

em total desacordo. Os professores participam ativamente nas decisões do CT (59,2% concordam, nas afs. 3 e 4, 21,1%, na af. 3 e 22,4%, na af. 4, concordam totalmente) e, no geral, podem proceder a novas adaptações, mediante os alunos de que dispõem (67,1% concordam e 17,1% concordam totalmente, na af. 5), autonomia que dizem praticar (65,8% concordam e 10,5, concordam totalmente, na af. 6).

Contudo, os professores sentem necessidade de uma margem maior de autonomia na gestão curricular (af 7, em que 50% concordam e 34,2% concordam totalmente) e confirmam que deve pertencer-lhes a elaboração das planificações para as suas turmas (af. 8, em que 52,6% concordam e 31,6% concordam totalmente). Relativamente à avaliação dos alunos, os docentes acham que têm uma autonomia expressiva (af. 9, em que 51,3% concordam e 17,1% concordam totalmente), apesar de 25% deles não estar de acordo com essa proposição.

Numa análise setorial, por níveis de ensino, da afirmação 4 - *Eu sou chamado a participar e a decidir regularmente nas reuniões e decisões do Conselho de Turma* – apresentada no Gráfico 12, verificamos que a coluna do *concordo* sobressai em todos os níveis de ensino, sendo bastante reduzidas as percentagens dos discordantes.

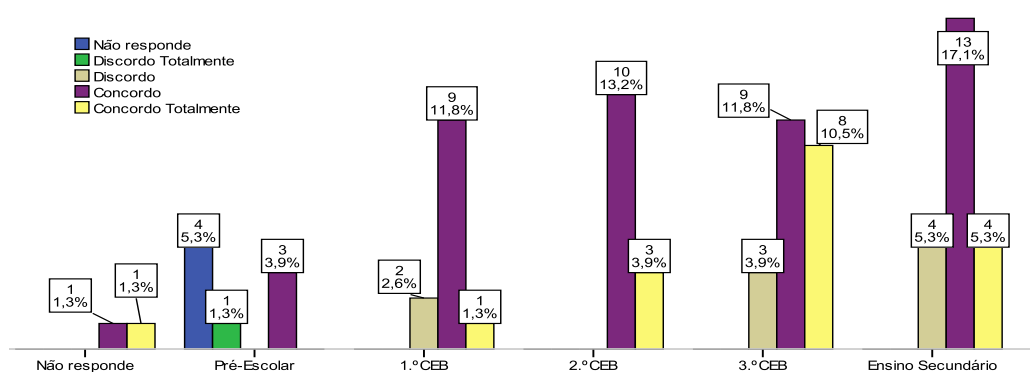


Gráfico 12 - Distribuição dos docentes que dizem ser chamados a participar e a decidir regularmente nas reuniões e decisões do conselho de turma (P12.4), por nível de ensino.

O mesmo acontece em relação à afirmação 5 - *Como professor, tenho autonomia e possibilidade de ainda adaptar as planificações, decisões e recomendações do Conselho de Turma aos meus alunos* – conforme se pode verificar no Gráfico 13, onde em alguns departamentos desaparecem por completo as opções discordantes, como é o caso do departamento de ciências sociais e humanas e do departamento de expressões, sendo muito reduzida a expressão destas opções também nos outros departamentos.

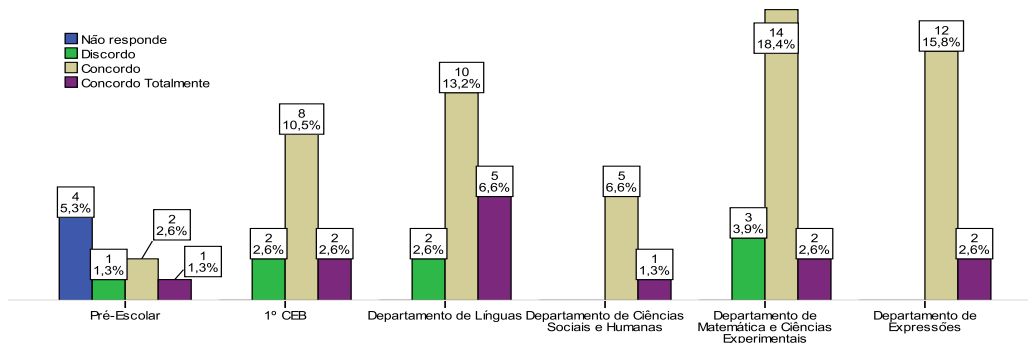


Gráfico 13 - Distribuição dos departamentos curriculares, relativamente à afirmação de que têm autonomia e possibilidade de adaptar as planificações, decisões e recomendações do CT aos alunos (P12.5).

Relativamente ao enunciado proposto na afirmação 6 – *Pratico regularmente esta autonomia* – verificamos, pela análise do Gráfico 14, que a autonomia é mais praticada por docentes dos quadros do que por docentes contratados. Destes últimos, 33,34% (numa análise interna do grupo) dizem não o fazer, ao contrário dos restantes, onde sobressaia claramente a coluna castanha relativa à opção *concordo*.

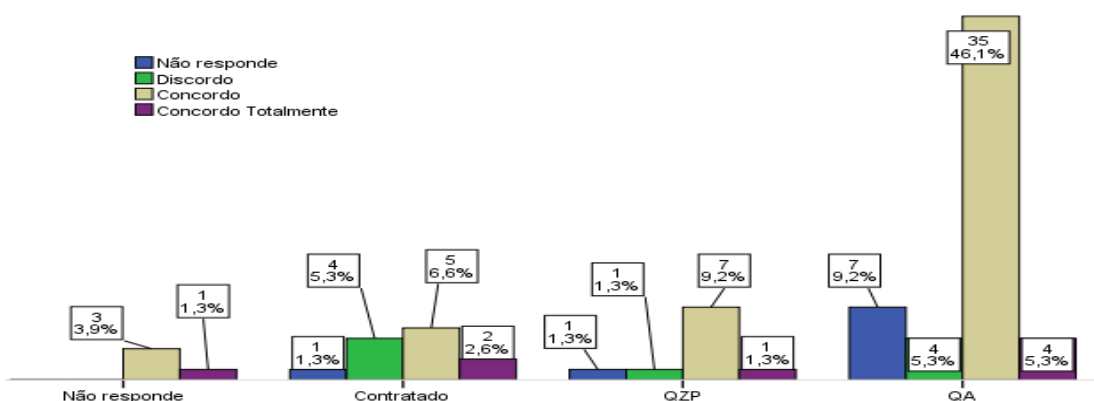


Gráfico 14 - Percentagens de docentes que dizem praticar regularmente a autonomia (P12.6) por situação profissional

1.3.6. Intervenientes na construção e desenvolvimento do currículo na escola

A questão P13 dá-nos uma perspetiva sobre a opinião dos docentes relativamente aos decisores em matéria de construção e desenvolvimento curricular. Analisando com alguma minúcia a Tabela 10 conseguimos observar que os professores consideram que quem mais influencia nesta matéria são o Ministério da Educação (ME), com 57,9% de incidências na opção *muita* influência e 33,3% em *alguma*; e a Direção com 56,6% de referências em *muita* influência e 32,9% em *alguma*, o que equivale a dizer que, somando os dois valores positivos, o primeiro obtém 88,2% de registos e o segundo atinge os 89,5%.

Se considerarmos a soma das categorias de valor positivo (*alguma* e *muita* influência), podemos afirmar que, para os docentes inquiridos, o Conselho Pedagógico, com 90,8% de registos, é o elemento mais determinante na matéria em apreço, ultrapassando a Direção e o ME, ainda que estes ganhem na categoria *muita* influência. De assinalar, até porque vai de encontro direto ao objeto de estudo deste Trabalho, a análise das opiniões sobre a importância dos professores neste assunto. Esta análise permite-nos observar que os professores tanto considerados em grupo como individualmente, na apreciação que cada um faz de si próprio, como ainda na opinião sobre os coordenadores de departamento têm o vértice na categoria *alguma* influência, que nos três casos ultrapassa os 50% (56.6%, 52.6% e 59,2%, afs. 1, 4 e 6, respetivamente), diminuindo significativamente na categoria *muita* influência, não ultrapassando os 10.5% na avaliação da influência pessoal (af. 4).

Construção e desenvolvimento do currículo na escola	Nenhuma		Pouca		Alguma		Muita		Não responde	
	Nk	%	Nk	%	Nk	%	Nk	%	Nk	%
1. Os professores	1	1,3	9	11,8	43	56,6	23	30,3		
2. Os assistentes/técnicos operacionais (funcionários)	12	15,8	32	42,1	28	36,8			4	5,3
3. Os alunos	16	21,1	24	31,6	30	39,5	4	5,3	2	2,6
4. Você pessoalmente	2	2,6	23	30,3	40	52,6	8	10,5	3	3,9
5. Os encarregados de educação	10	13,2	31	40,8	30	39,5	2	2,6	3	3,9
6. Os coordenadores de departamento	2	2,6	8	10,5	45	59,2	19	25	2	2,6
7. A Direção			7	9,2	25	32,9	43	56,6	1	1,3
8. O Conselho Pedagógico	1	1,3	4	5,3	32	42,1	37	48,7	2	2,6
9. O Ministério da Educação			5	6,6	23	30,3	44	57,9	4	5,3
10. A Direção Regional de Educação do Norte			9	11,8	27	35,5	36	47,4	4	5,3
11. Equipa de Apoio às Escolas	3	3,9	22	28,9	35	46,1	11	14,5	5	6,6
12. Conselho Geral	4	5,3	16	21,1	37	48,7	15	19,7	4	5,3
13. A autarquia local	6	7,9	23	30,3	33	43,4	10	13,2	4	5,3
14. Outras instituições da comunidade	14	18,4	31	40,8	22	28,9	3	3,9	6	7,9

Tabela 10 - Influência de alguns intervenientes na construção e desenvolvimento do currículo na escola.

Do lado dos valores negativos e analisando em detalhe apenas a categoria *nenhuma* influência, destacam-se por ordem decrescente os alunos (21.1% - af. 3), outras instituições da comunidade (18.4% - af. 14), os funcionários da escola (15.8% - af. 2), e os encarregados de educação (13.2% - af. 5). Estes dados tornam-se relevantes se os compararmos com outros resultantes da análise deste questionário, nomeadamente nas informações saídas da questão P8 onde questionámos sobre políticas educativas curriculares, para o que remetemos para a análise efetuada em parágrafos anteriores e na síntese interpretativa que fazemos adiante.

A Tabela 11, que segue, mostra-nos a atuação dos professores ao nível da planificação (questão P14). Tendo como referência os valores de maior incidência, verificamos que 60,5%

dos docentes modificam e adaptam os objetivos e conteúdos do programa *quase sempre* (af. 1); que 55,3% estabelecem objetivos e competências modificados e adaptados do programa (af. 2), mas apenas 39,5% estabelecem outros objetivos, para lá do programa (af. 3), subindo para 36,8% os que o fazem *raramente* e 7,9% os que *nunca* o fazem. Convém referir que a opção *sempre* é referida nas três afirmações com valores pouco representativos (21,1%; 26,3% e 13,2%). Isto parece ser revelador de pouca participação numa área da autonomia do professor.

Planificação docente	Nunca		Raramente		Quase sempre		Sempre		Não responde	
	Nk	%	Nk	%	Nk	%	Nk	%	Nk	%
	1. Como professor, modifica e adapta os objetivos e conteúdos do programa.			11	14,5	46	60,5	16	21,1	3
2. Como professor, estabelece objetivos e competências modificados e adaptados do programa.			11	14,5	42	55,3	20	26,3	3	3,9
3. Como professor, estabelece outros objetivos e competências que não os referenciados nos programas.	6	7,9	28	36,8	30	39,5	10	13,2	2	2,6

Tabela 11 - Planificação docente.

1.3.7. Influência do Professor na tomada de decisões na escola

A influência do professor na tomada de decisões, pode ser vista na Tabela 12.

Influência do professor	Nenhuma		Pouca		Alguma		Muita		Não responde	
	Nk	%	Nk	%	Nk	%	Nk	%	Nk	%
1. Organização do seu horário.	17	22,4	23	30,3	27	35,5	5	6,6	4	5,3
2. Gestão da sua(s) sala(s) de aula.	1	1,3	6	7,9	19	25	46	60,5	4	5,3
3. Organização do grupo de alunos (turmas) com que trabalha.	12	15,8	16	21,1	19	25	24	31,6	5	6,6
4. Escolha dos órgãos de gestão.	19	25	26	34,2	22	28,9	5	6,6	4	5,3
5. Projeto curricular para o seu(s) grupo(s) de alunos.	3	3,9	10	13,2	42	55,3	18	23,7	3	3,9
6. Avaliação dos alunos.	1	1,3	2	2,6	30	39,5	40	52,6	3	3,9
7. Participação em projetos educativos (em termos gerais).	3	3,9	10	13,2	49	64,5	10	13,2	4	5,3

Tabela 12 - Influência do professor na tomada de decisões na escola.

Vista numa perspetiva individual, a influência do professor na tomada de decisões na escola, conforme nos mostra a Tabela 12, é algo dúbia no que se refere à organização do horário (af. 1), distribuindo-se as indicações maioritárias pelas opções *alguma* (35,5%) e *pouca* (30,3%). É notória a influência na gestão da sala de aula (60,5% na opção *muita*, na af. 2), voltando a ficar muito distribuída no que se refere à organização das turmas com que se

trabalha (af. 3). Esta influência reduz bastante na escolha dos órgãos de gestão (af. 4), com a maioria dos professores a situar-se nas opções *pouca* (34,2%) e *nenhuma* (25%).

Os professores representam-se influentes na definição do projeto curricular de turma (79%, af. 5), na avaliação dos alunos (92,1%, af. 6) e na participação em projetos educativos no geral (af. 7).

1.3.8. A autonomia do agrupamento

Em resposta à questão enunciada na pergunta P16 – *Considera que o seu Agrupamento tem autonomia?* – quase metade dos docentes (67,1%) considera que existe alguma autonomia e 10,5% afirma haver muita autonomia (ver Gráfico 15).

Pensam estes docentes que a autonomia curricular se verifica sobretudo na administração e gestão da escola (48,7% de incidências), pouco nas práticas escolares (35,5% de incidências) e menos na gestão curricular (19,7% de incidências) - Ver Gráfico 16.

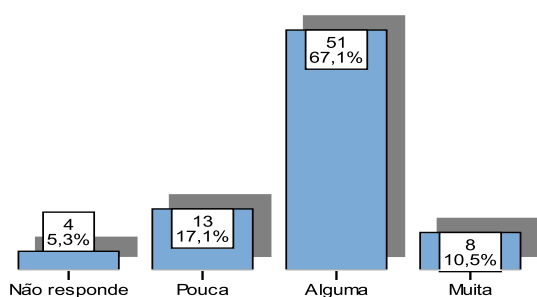


Gráfico 15 - Considera que o seu Agrupamento tem autonomia? (P16).

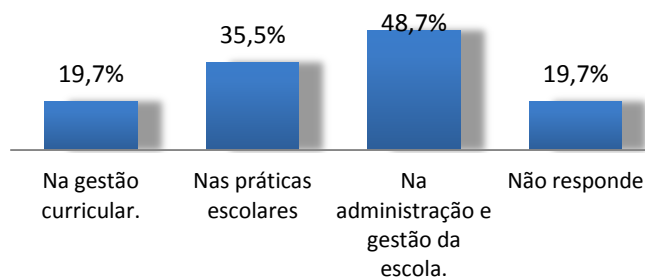


Gráfico 16 - Onde pensa ter surgido espaços de autonomia curricular? (P17).

A tendência do Gráfico 16 nota-se também nas poucas justificações expressas na questão P18, relativamente às respostas dadas na questão P17, tal como podemos ver na Tabela 13 apresentada a seguir. Nesta Tabela podemos ler ainda que os professores que justificaram a resposta à questão P17, indicaram maioritariamente a opção 3 (Na administração e gestão da escola) e apenas três referiram a opção 2 (Nas práticas escolares). Na sua maioria são indivíduos com bastantes anos de serviço e que estão distribuídos por todos os níveis de ensino (a exceção é mesmo a educação pré-escolar). Da análise de conteúdo ressaltam expressões como: «a nível da gestão» (4x); «a nível da administração» (2x); «autonomia» (6x), o que marca claramente a retórica do reconhecimento da existência de alguma autonomia na administração e gestão da escola e muito pouco no trabalho dos professores, onde apenas um refere um papel ativo na reconfiguração (através da adaptação) do currículo.

Justificações (P18)	Questionário	Resposta à P17	Tempo de serviço (anos)	Nível de ensino
Principalmente a nível da gestão da escola, a qual deve ser de acordo com cada escola e principalmente de acordo com as suas necessidades.	PQ11	af. 3	26-45	1C
Onde se verifica mais autonomia é a nível da administração.	PQ15	af. 3	11-25	1C
Projeto Educativo - autonomia da escola - adaptar/planificar/diversificar formas de ensinar de acordo com a realidade do meio.	PQ19	af. 3	6-10	1C
Há uns anos a esta parte têm vindo a ter maior autonomia.	PQ20	af. 3	26-45	1C
O currículo continua bastante centralizado pelo que só alguns procedimentos são localmente definidos.	PQ32	af. 2	26-45	3C/S
Acima de tudo com a gestão do pessoal docente e não docente e do crédito horário.	PQ40	af. 3	11-25	2C
A nível de gestão, construção e até desenvolvimento do currículo fala-se muito em autonomia, mas parece-me tudo muito teórico, na prática, esta autonomia ainda está longe de ser conseguida.	PQ41	af. 3	11-25	2C
Alguma autonomia surgiu na administração e gestão da escola, porque é neste âmbito que as auditorias têm menor poder de atuação.	PQ63	af. 3	26-45	n/r
Eu adapto os meus currículos às necessidades dos alunos.	PQ64	af. 2	11-25	3 C
Pela forma aberta e coerente como a autonomia foi dada aos docentes.	PQ72	afs. 2 e 3	6-10	3C/S

Tabela 13 - Justificações (P18) sobre a resposta à questão P17.

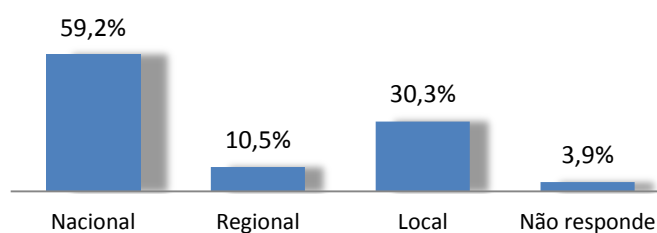


Gráfico 17 - O currículo deve ser definido a nível... (P19)

A maioria dos docentes acha que o currículo deve ser definido a nível nacional – assim o referem 59,2% dos 73 indivíduos que responderam à questão P19 (ver Gráfico 17) – o que confirma as respostas apresentadas sobre as afirmações 1 e 2 da questão P8, onde 44,7% *concorda* e 48,7% *concorda totalmente* que *é importante a existência de um currículo nacional que referencie as aprendizagens básicas fundamentais à saída de cada nível ou ciclo de escolaridade de forma a garantir a igualdade de objetivos, conteúdos, valores e processos de aprendizagem* (ver Tabela 14).

	Frequência	Percentagem
Discordo Totalmente	2	2,6
Discordo	3	3,9
Concordo	34	44,7
Concordo Totalmente	37	48,7
Total	76	100,0

Tabela 14 - Importância da existência de um currículo nacional ... (P8.1).

E também, em relação à segunda proposição (af. 2), respectivamente 55,3% e 34,2% *concorda* ou *concorda totalmente*, que *deve ser da competência do Ministério da Educação definir as aprendizagens básicas a adquirir pelos alunos à saída de cada nível ou ciclo de escolaridade* (ver Tabela 15).

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	1	1,3
Discordo	7	9,2
Concordo	42	55,3
Concordo Totalmente	26	34,2
Total	76	100,0

Tabela 15 - Deve ser competência do ME a definição das aprendizagens básicas ... (P8.2).

Se compararmos ainda estas opiniões com aquela que é manifestada na questão P13, onde se pede a indicação da influência que o Ministério da Educação tem *em matéria de construção e desenvolvimento do currículo, na escola*, dos 72 docentes que responderam à questão, 61,1% acha que o ME tem *muita* influência.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Pouca	5	6,6	6,9
Alguma	23	30,3	31,9
Muita	44	57,9	61,1
Total	72	94,7	100,0
Não responde	4	5,3	
Total	76	100,0	

Tabela 16 - Influência do Ministério da Educação na construção e desenvolvimento do currículo (P13.9).

1.3.9. Participação dos professores

A Tabela 17 mostra-nos as respostas à questão P20.

A que nível devem os professores ter uma participação ativa na gestão do currículo?	Frequência	% respostas
1. Na definição de competências, objetivos e conteúdos a nível nacional.	30	39,5%
2. Na definição de competências, objetivos e conteúdos a nível local	41	53,9%
3. Na adaptação das competências, objetivos e conteúdos aos seus alunos.	55	72,4%
4. Na gestão autónoma da sala de aula ou das atividades educativas da sua responsabilidade.	54	71,1%
5. Na orientação e acompanhamento dos alunos.	47	61,8%
6. Na avaliação dos alunos.	59	77,6%
7. Na escolha e organização dos manuais e outros materiais pedagógicos.	58	76,3%
<i>Não responde</i>	4	5,3%

Tabela 17 - Participação dos professores na gestão do currículo (P20).

Responderam a esta questão 72 docentes. Segundo os registos dos docentes, destacam-se a avaliação dos alunos, com 77,6% de sinalizações, e a escolha e organização dos manuais

e outros materiais pedagógicos, com 76,3% de referências. Seguem-se: a adaptação das competências, objetivos e conteúdos aos seus alunos, 72,4% e a gestão autónoma da sala de aula ou das atividades educativas da sua responsabilidade, 71,1%. Mais abaixo, ficam a orientação e acompanhamento dos alunos, com 61,8% e a definição de competências, objetivos e conteúdos a nível local, com 53,9%. Por último, é referida a definição de competências, objetivos e conteúdos a nível nacional.

Daqui podemos inferir que os docentes que nos responderam a esta questão entendem que a ação dos professores, enquanto decisores do currículo, deve ser mais evidente na avaliação dos alunos e na seleção e organização de materiais de apoio pedagógico e muito menos evidente na seleção de competências, objetivos e conteúdos. Isto poderá querer significar que os inquiridos acham que o papel do professor, enquanto (re)construtor do currículo, deve ser sobretudo operacionalizado ao nível da sala de aula e menos na definição programática das mesmas.

O Gráfico 18 mostra-nos de que modo os professores se distribuem relativamente à pergunta apresentada na questão P21. Ficamos a saber que a planificação das unidades didáticas ocorre sobretudo nas reuniões de grupo/ano e também nas reuniões de departamento curricular, não se ocupando muito com isso nas reuniões de conselho de turma e no trabalho individual. Parece-nos que a indicação maioritária das reuniões de grupo/ano mostram a consciência de que essa planificação acontece de forma mais evidente quando se reúnem docentes dentro de um contexto mais específico e menos generalizado, como é o caso dos departamentos curriculares atuais. Também nos parece significativo que os docentes valorizem mais o trabalho de pares do que o trabalho individual para a planificação das unidades didáticas, sobretudo quando estão em causa a seleção e organização de conteúdos.

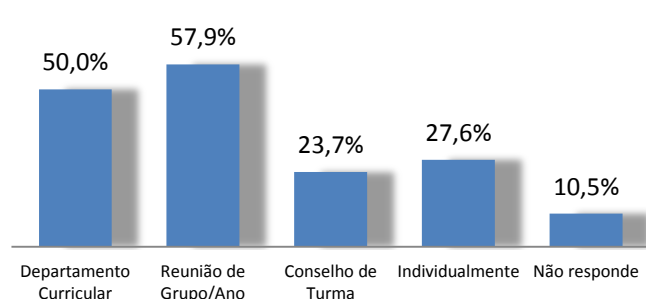


Gráfico 18 - A que nível é definida a planificação das unidades didáticas, ...? (P21).

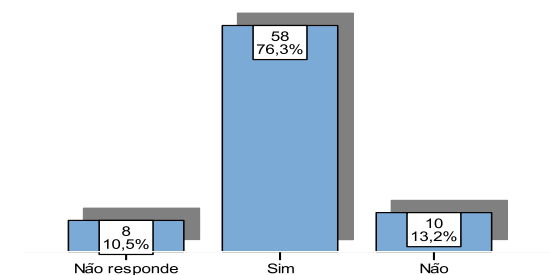


Gráfico 19 - A programação contempla estratégias específicas para o desenvolvimento de capacidades, atitudes, valores para a participação cívica e escolar, ...? (P22).

Esta programação contempla estratégias específicas para o desenvolvimento de capacidades, atitudes, valores para a participação cívica e escolar, por parte dos alunos, tal como o referem 85,3% dos docentes, dos 68 que responderam à questão P22 (ver Gráfico 19).

Na planificação, 59,7% dos docentes costuma introduzir outros conteúdos que não vêm nos programas (P23 – Gráfico 20), o que equivale a dizer que a maioria acaba por ter um importante papel nas matérias que são objeto de aprendizagem por parte dos alunos, embora só pouco mais de metade dos 66 respondentes à pergunta P24 (Gráfico 21) é que acha que os programas disciplinares atuais do Ministério da Educação são flexíveis, possibilitando uma adaptação ao contexto real da Escola.

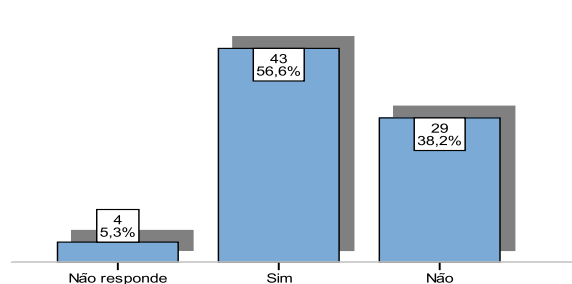


Gráfico 20 - Costumam introduzir outros conteúdos que não vêm nos programas? (P23)

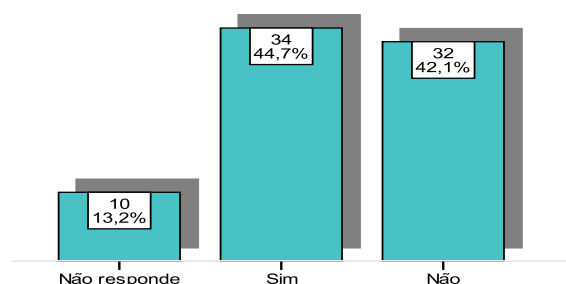


Gráfico 21 - Os programas disciplinares atuais do ME são flexíveis ...? (P.24)

Sobre tipo de planificação utilizada, metade dos docentes (50%) referiram utilizar todos os tipos de planificação propostos: nível macro (anual), nível meso (unidades temáticas/período) e nível micro (diária/semanal).

Que tipo de planificação utiliza? (P25)	Frequência	% respostas
A nível macro (anual)	4	5,3%
A Nível meso (unidades temáticas/período)	8	10,5%
A nível micro (diária/semanal)	10	13,2%
As duas primeiras	8	10,5%
As duas últimas	6	7,9%
Todas	38	50,0%
Não responde	7	9,2%

Tabela 18 - Atuação dos professores face às diferentes planificações.

2. Interpretação e discussão dos resultados

Neste capítulo procuraremos apresentar algumas interpretações dos resultados obtidos, lançando, assim, a discussão dos mesmos. Preocupar-nos-emos em discutir os resultados, à luz dos pressupostos teóricos que alimentam este Projeto e dos referenciais sociais que o enquadram, e ainda, em função das transformações possíveis que poderão ser introduzidas face a uma proposta de intervenção que tentaremos desenhar, na perspectiva de introdução de melhorias futuras do caso que estudámos. Para análise das diferenças nas respostas e da verificação de H0, H1 e α , socorremo-nos do teste X². Verifica-se que os professores se dividem na conceção sobre a autonomia da escola, confirmando H0, mas que representam a gestão curricular e a sala de aula como espaços de realização da autonomia, com um α de entre 0,05 e 0,01. Ocorre o mesmo relativamente à valorização da sua participação e às oportunidades de participação.

Após a leitura dos dados relativos à questão P8 – *políticas educativas curriculares* – expressos na Tabela 4, verificamos que a esmagadora maioria dos nossos respondentes consideram importante a existência de um currículo nacional que referencie as aprendizagens básicas fundamentais à saída de cada nível ou ciclo de escolaridade de forma a garantir a igualdade de objetivos, conteúdos, valores e processos de aprendizagem (af.1).

Com a análise das questões P8 e P19 constatamos o alinhamento das respostas dos nossos inquiridos com as opiniões expressas nos dois estudos que apresentamos no Anexo 6, relativamente ao entendimento da importância da existência de um currículo nacional. Aqui a curiosidade vai para divergência de opinião que é expressa nas afirmações 5 e 6 da questão P8, que aborda o tema da autonomia curricular que a escola pode ou deve ter. Para começar, verificamos que em ambos os casos a tendência da maioria incide nos valores concordantes, embora as duas afirmações sejam antagónicas, isto é, a afirmação 5 coloca a possibilidade de o currículo nacional ser suficientemente aberto às *liberdades* curriculares da escola, em função dos seus contextos, contrariamente ao que enuncia a afirmação 6, que reduz para um plano meramente operativo a autonomia da escola. Em análise, quando na afirmação 6 a maioria opta pela concordância ou pela total concordância pode inferir-se que os professores entendem que a autonomia curricular da escola pode ser uma vantagem, o que nos remete para o conceito de «autonomia construída» (Barroso, 1996 e 2005) através do qual a escola assume um papel mais interventivo na definição curricular. No entanto, voltamos a ter uma maioria na afirmação 6 a optar também pelos valores concordantes, o que nos leva a pensar que os professores não têm suficientemente claro que tipo e que nível de autonomia desejam – uma autonomia que lhes dê a liberdade de materializar e concretizar os programas, ou seja, a

possibilidade de estruturar e definir o programa em função dos objetivos, competências e conteúdos gerais; ou uma autonomia mais reduzida, em que os professores apenas poderão adaptar os programas definidos a nível central.

Esta problemática foi já anotada por Leite & Fernandes (2010) quando, a propósito dos desafios que a autonomia curricular coloca à escola, lembram que essa autonomia acarreta novas responsabilidades para os professores, que se veem em dificuldades para cumprir todas as tarefas que lhe são solicitadas em matéria de decisão curricular, sem contudo, deixarem de ter presente que não podem, em circunstância alguma, baixar o nível de qualidade da educação a ministrar.

Esta missiva surge, por exemplo, nos novos Programas de Português do Ensino Básico, lançados em Março de 2009, quando procuram apresentar como grande novidade um programa suficientemente aberto que deixe aos professores «uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de Português» (Reis, Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p. 8) num claro pressuposto de um professor «“agente” do desenvolvimento curricular» (*Idem, ibidem*, p. 9).

A partir da análise das informações constantes na Tabela 5, relativos à questão P9 (sobre os documentos orientadores do Agrupamento) verificamos que os nossos inquiridos estão mais uma vez em sintonia com os docentes inquiridos nos estudos anteriores, valorizando o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Escola como *definidores da identidade do agrupamento de escolas* e vão de encontro à opinião de Gaspar & Roldão (2007) segundo as quais, o objetivo principal do projeto curricular de escola é a reconstrução e reconceptualização do currículo definido a nível do poder central, processo que ocorre ao nível da escola.

As questões mais controversas (da questão P9) referem-se à participação dos docentes na elaboração desses documentos, pois, pela leitura dos números, somos levados a concluir que essa participação aconteceu sobretudo por via da auscultação, não tendo uma grande parte dos docentes uma ação interventiva nessa elaboração, o que releva para a importância do *nível de profundidade de participação na decisão*, pois parece estarmos perante um caso de participação *consultiva*, que pode ter ocorrido tanto pela via *informal*, como pela via *oficial*, pois estas matérias são (ou devem ser) discutidas nos departamentos curriculares e nos conselhos de turma. Independentemente da forma de consulta, não ficam dúvidas de que se trata de uma participação *cooptativa*, pois a conclusão final é que os professores acabam por validar estes documentos, reconhecendo-lhes méritos na definição da política interna do Agrupamento. Isto pode também indiciar que estamos perante um caso de participação

conformista passiva, no que respeita à *congruência da participação face aos objetivos da organização*, pois os indivíduos do nosso estudo parecem aceitar tranquilamente os objetivos do Agrupamento, embora não se sintam muito comprometidos com eles e é, também, *convergente*, pois os professores reconhecem a validade das normas e os objetivos organizacionais e parecem cumpridores das tarefas que conduzem à consecução dos objetivos do Agrupamento.

Também ao nível do Projeto Curricular de Turma a participação dos alunos não parece ter sido uma prática corrente, pois a maioria dos professores chumba a possibilidade de o PCT se ter estruturado em função das escolhas dos alunos e do processo de ensino-aprendizagem destes, estando sim mais dependente do Projeto Curricular de Escola.

A questão da autonomia curricular da escola é claramente uma matéria que gera alguma divisão nos professores. Em primeiro lugar, porque os coloca, enquanto pares, em lugares diferentes de entendimento, e depois, porque eles próprios revelam uma posição antagónica perante a autonomia, que, por um lado os parece cativar, mas que, por outro, repelem de modo bem evidente.

Relativamente à existência ou não de autonomia no Agrupamento, apesar de a maioria concordar ou concordar totalmente que ela se verifica, são muitos os que ainda têm dificuldade em reconhecê-la, sendo inclusive, numa análise individual dos valores propostos na Tabela 6, notório que o *discordo* é o segundo valor com maior incidência nas três primeiras afirmações da questão P10, precisamente as que se referem à temática.

Sobre o papel a desempenhar pelos professores, poucos são os que não concordam que estes devem ser agentes diferenciadores/gestores do currículo na escola e todos são unânimes a considerar que a sua participação deve ser ativa, algo que para um número significativo (31,5%, na af. 6, considerando os dois valores discordantes) parece não estar a acontecer, reforçando a tónica no défice de participação já notado em questões anteriores, onde nem sempre (ou nem todos) os professores são chamados a agir ativamente no processo de desenvolvimento curricular ao nível das competências curriculares da escola, o que vem dar razão à ideia de Roldão (2000, p. 18) quando afirma que no sistema de ensino português não há conceção curricular ao nível da escola, uma vez que aqui se pratica apenas a sua execução, sendo de todo vantajoso que ao nível da escola se fizesse uma articulação entre conceção e execução do currículo porque, na opinião desta autora (*Ibidem*), a escola é o lugar ideal para a reconceptualização do currículo.

Após a análise da Tabela 7, relativa à questão P11, fica claro que os professores consideram que tanto o Conselho Pedagógico (CP) como o Departamento Curricular (DC)

devem ter competências dinâmicas no desenho curricular. Competências que no Agrupamento são praticadas, ainda que, mais uma vez, alguns (23,6%, na af. 4) *se queixem* de ser pouco ouvidos sobre as decisões tanto do CP como do DC. Sobre as mais-valias da configuração atual do DC, embora a maioria considere que essa configuração contribui para uma mudança nas atitudes colaborativas dos professores e que as práticas curriculares mudaram para melhor, o grupo dos discordantes destas premissas é bastante importante, ficando em ambos os casos (afirmações 7 e 8) próximo dos 30%.

Comparando as opiniões dos nossos inquiridos com as opiniões dos professores que participaram nos outros dois estudos, verificamos que, no nosso caso, obtemos uma opinião mais positiva sobre a configuração atual do departamento curricular.

Da análise da Tabela 9 percebemos que o Conselho de Turma (CT) é um órgão onde se verifica uma efetiva autonomia e onde a participação dos professores parece ser mais evidente e ativa. Em termos individuais, a larga maioria dos professores considera ter autonomia e a possibilidade de ainda adaptar as planificações, decisões e recomendações do Conselho de Turma aos seus alunos (P12, af. 5). Mesmo assim, são vários os que reclamam uma margem maior de autonomia na gestão curricular, de modo a permitir que seja o próprio professor a fazer as planificações para as suas turmas, reclamando também, alguns deles, uma maior autonomia na avaliação dos alunos. Ainda relativamente à autonomia individual, conseguimos apurar um facto que em nada nos parece estranho – os professores dizem-se mais autónomos em função da sua situação profissional, ou seja, os professores dos quadros afirmam praticar com maior regularidade a autonomia para proceder a adaptações curriculares do que os professores contratados dizem fazê-lo, o que parece valorizar a estabilidade na carreira docente como fator determinante no desenvolvimento e construção do currículo.

A leitura da Tabela 10 mostra-nos quem são, na ótica dos professores, os agentes com maior influência na construção e desenvolvimento do currículo na escola. Nesta matéria, não se estranha a incidência no Ministério da Educação, mas surpreende de algum modo o facto de a Direção ficar logo a seguir e acima do Conselho Pedagógico, isto se considerarmos apenas o valor *muita influência*. A surpresa só se pode entender no quadro das competências dos diferentes órgãos de gestão e administração escolar, definidas pelo DL n.º 75/2008, 22/04, artigo 31º.

Os professores, tanto individual como coletivamente têm influência, mas não muita, ainda que coletivamente obtenham 30,3% (P13, af. 1) de sinalizações na categoria *muita influência*.

A leitura da Tabela 11 (P14) revela-nos que no seu trabalho de planificação os professores procedem com frequência à adaptação dos objetivos e conteúdos, mas o número dos que se atrevem a estabelecer outros objetivos e competências que não as referenciadas nos programas reduz bastante, aumentando os que dizem raramente o fazer, havendo mesmo alguns que referem nunca o fazer.

Desta informação podemos inferir que ainda é grande o receio dos professores em atuarem como reconstrutores do currículo, limitando-se, em muitos casos, a fazerem adaptações pontuais dos programas definidos a nível ministerial.

A Tabela 12 mostra que onde os professores se sentem verdadeiramente influentes é na gestão da(s) sua(s) sala(s) de aula e na avaliação dos alunos. A sua influência reduz um pouco na definição do projeto curricular de turma e na participação em projetos educativos.

Onde os professores sentem que a sua influência é pouca ou nenhuma é, sobretudo, na escolha dos órgãos de gestão e na organização do seu horário.

Na organização do grupo de alunos (turmas) com que trabalham, as opiniões estão bastante divididas ainda que uma ligeira maioria considere ter alguma ou muita influência nessa decisão.

Olhando estas respostas à luz de alguns pressupostos teóricos, veremos que a participação dos docentes acaba por ser influenciada pela *proximidade dos participantes em relação à decisão*, o que equivale a dizer que, quando essa participação é *direta ou presencial*, os professores sentem-se mais influentes, isto é, têm maior participação na tomada de decisão, tal como acontece na gestão da sala de aula e na definição do projeto curricular de turma, onde a intervenção dos professores é direta, contrariamente ao que acontece na escolha dos órgãos de gestão, que se faz de forma *indireta*, como é o caso da escolha do diretor, pois esta escolha é feita através de representantes, estes sim eleitos por participação direta. Na escolha do conselho pedagógico, por exemplo, não há, atualmente, qualquer participação dos docentes, situação que se anuncia diferente para o futuro, se tivermos em conta a nova proposta do Ministério da Educação e Ciência, para a gestão e administração das organizações escolares públicas.

As justificações dadas sobre a questão P17 - *Onde pensa terem surgido espaços de autonomia curricular?* – expressas na Tabela 13, confirmam a relação pouco clara que os professores têm com a autonomia e a dificuldade que têm em reconhecê-la na dinâmica interna da escola, ainda que admitam a existência de alguma, na administração e na gestão escolar, sobretudo na gestão do pessoal docente e não docente e do crédito horário e no PE,

que permite adaptar/planificar/diversificar formas de ensinar de acordo com a realidade do meio, com as necessidades de cada escola e com as necessidades dos alunos.

Em resposta à questão: *A que nível devem os professores ter uma participação ativa na gestão do currículo?* (Tabela 17 – P20), considerando as incidências em cada uma das possibilidades colocadas, os professores referem a avaliação dos alunos e a escolha e organização dos manuais e outros materiais pedagógicos, como os principais lugares de atuação do professor no domínio curricular.

A leitura que isto nos permite fazer é que os professores acham que a sua participação na gestão do currículo dever ser mais ativa ao nível da sala de aula, onde se opera a avaliação dos alunos e onde se pratica a escolha dos materiais pedagógicos, que na sua maioria resultam de uma opção curricular individual do professor, no momento da planificação. Recordando as quatro dimensões propostas por Pacheco (2008, p. 44) e já referidas atrás (intencional, de conteúdos, metodológica e avaliativa), percebemos que os *nostros* professores acabam por cumprir as diferentes dimensões. Por exemplo, quando referem a *avaliação dos alunos* como o primeiro nível onde eles devem ter uma participação ativa na gestão do currículo ²⁷, os professores estão a reconhecer a necessidade de terem uma maior autonomia pedagógica para avaliar os seus alunos, e a reclamar a sua «dimensão avaliativa». Quando os professores apontam como lugar de participação ativa a *adaptação das competências, objetivos e conteúdos aos seus alunos*, estão a revelar a sua «dimensão intencional». Quando assinalam a *gestão autónoma da sala de aula ou das atividades educativas da sua responsabilidade*, e a *escolha e organização dos manuais e outros materiais pedagógicos* estarão a demonstrar a vontade de controlar a aprendizagem que se realiza nas suas aulas, onde eles gerem com uma autonomia significativa os conteúdos a ensinar, exercendo assim o que Pacheco (*Ibidem*) chama de «dimensão de conteúdos» e de «dimensão metodológica».

Da análise desta questão, fica ainda claro que a participação vai diminuindo à medida que entramos no domínio da definição de competências, objetivos, conteúdos e atividades educativas. Enquanto isto acontece ao nível da sala de aula, ainda verificamos uma forte participação, mas quando passamos para campos que exigem outra responsabilidade, seja a nível local, ou a nível nacional, parece que os professores não querem tal responsabilidade, ou, pelo menos, não sentem que a sua participação seja tão importante.

Isto leva-nos até Fullan e Hargreves (2000, citados por Leite & Fernandes, 2010) pois estes autores consideram que de nada vale investir em mudanças, se essas mudanças não

²⁷ Importa relembrar a opinião de Pacheco (2008), segundo o qual a avaliação é o lugar onde a prescrição curricular é mais evidente, pois é através da avaliação que a tutela atua como reguladora do sistema educativo, sendo os professores os seus *operadores* no terreno.

forem operacionalizadas ao nível da sala de aula, nas práticas letivas dos professores, e leva-nos também a António Bolívar (2007), pois também este autor não concebe um quadro de melhorias educativas sem o reconhecimento do importante papel que os professores têm a desempenhar na sala de aula, o lugar, por excelência, de aprendizagem, o que faz destes profissionais verdadeiros construtores do currículo, embora a prática pareça querer dizer que, muitas das vezes, eles não passam de simples executores das orientações prescritas pelo poder central, e leva-nos também de encontro a Gimeno Sacristán (1998, citado por Fernandes, 2011) quando considera que tanto os alunos como os professores são destinatários do currículo, ideia reforçada por Fernandes (2011) quando considera que os contextos e os sujeitos são reciprocamente transformados e transformadores do currículo.

As questões P21 a P25, que se referem ao tema da planificação, mostram-nos que os professores trabalham a planificação sobretudo em grupos de pares, que na programação incluem estratégias específicas para o desenvolvimento de capacidades, atitudes, valores para a participação cívica e escolar, por parte dos alunos, introduzindo nessa planificação outros conteúdos para além dos que vêm nos programas, embora a flexibilidade dos programas disciplinares atuais do Ministério da Educação, que possibilita uma adaptação ao contexto real da sua Escola, não seja reconhecida por quase metade dos nossos respondentes. Percebemos também que os professores quando planificam o fazem a diferentes níveis: nível macro (anual), nível meso (unidades temáticas/período) e nível micro (diária/semanal).

Capítulo V - CONCLUSÕES E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

1. Conclusões

Procurando evitar cair em repetições fastidiosas, apresentaremos agora algumas conclusões a que este estudo nos permitiu chegar, embora aceitemos que será impossível fugir totalmente de alguma redundância de conteúdo, uma vez que no capítulo anterior já fomos avançando com algumas leituras a que os dados recolhidos nos permitem chegar.

Para um melhor entendimento do texto, alinharemos as nossas conclusões com os objetivos previamente definidos e com as questões de investigação a eles indexadas, na tentativa de, desta forma, enunciar os aspetos mais conseguidos e menos conseguidos ao nível do estudo e dos resultados.

1.1. Em função dos objetivos definidos

A perspetiva de análise da escola como organização social e educativa à luz dos estudos organizacionais, gerais e relacionados com a sociologia das organizações escolares (objetivo 1.1) obriga-nos a um enquadramento da mesma no panorama mais vasto das organizações, respeitando, obviamente, a função social e educativa que justificam a sua existência.

Foi possível concluir, da análise dos vários estudos organizacionais, que a escola se enquadra melhor nas correntes assentes em práticas de natureza democrática que, pelo menos na sua génese, mais favorecem a participação:

- Modelos políticos (Tony Bush, Stephen Ball, Michael Crozier, Erhard Friedberg) que assentam genericamente na ideia de que na organização escolar coexistem diferentes interesses, que sendo, por um lado, geradores de conflitos internos, por outro, acabam por ressaltar o poder e a importância dos diferentes “atores” envolvidos, pois, apesar da forte influência do poder central, os agentes locais gozam de uma certa liberdade de ação, na qual podem fazer prevalecer as suas ideias.

- Modelos democráticos ou colegiais, na aceção de Tony Bush, que como facilmente se depreende da terminologia usada, são os modelos que teoricamente mais privilegiam a participação, uma vez que apelam à intervenção dos diferentes atores nos processos de tomada de decisão, que deve resultar dos consensos gerados pelo processo negocial que deve presidir aos diferentes atos.

- Modelos sistémicos, que veem a escola como uma organização integrada numa sociedade com a qual interage estreitamente, dela recolhendo a informação e para ela lançando o seu produto *aluno*, marcando, assim, a retórica de uma forte interligação da escola com o meio envolvente.

- Modelos racionais, baseados na teoria de Max Weber, que veem a escola como uma organização burocrática, bem evidente na vincada estruturação dos diferentes departamentos e na delegação de poderes e competências em função das diferentes especializações.

- Modelos anárquicos (Cohen, March e Olsen), que consideram a escola como uma organização pouco definida, com objetivos imprecisos e finalidades algo controversas, que assenta muitas vezes em lideranças pouco autocráticas e baseia o seu funcionamento em lógicas de confiança e na presunção de competência dos seus agentes.

Desta análise, percebemos ainda, que as opções políticas centrais nem sempre caminham lado a lado com as teorias dos pensadores mais atentos aos fenómenos sociais e essas opções acabam, muitas vezes, por conflitar com as opções estratégicas dos parceiros sociais no local.

A este propósito, importa referir que na educação surgiram recentemente, no campo da prescrição política, orientações que contrariam as políticas que vinham a ser seguidas e que tornavam todo o processo educativo mais participativo e mais democrático.

Da análise, a nível teórico, a nível oficial e a nível empírico, da importância atribuída à participação dos professores na organização escolar, considerados a administração educativa e o agrupamento de escolas como entidades complexas de variados níveis de decisão e ainda a administração curricular como uma administração exigindo saberes especializados, co e pluriconstruídos e partilhados e ainda operacionalizados em vários níveis de decisão (objetivos 1.2 e 2.1), percebemos que a participação, em várias situações não passa de uma «ficção» (Barroso, 2004) prescrita pelos normativos legais, acabando, muitas vezes, por esvaziar as possibilidades de atuação dos agentes locais, pois, no terreno, a importância que se dá à participação é meramente ilusória e muitas vezes não passa de uma ratificação do que está superiormente definido. É assim na definição dos programas, onde a atuação dos professores se limita na maioria dos casos a introduzir pequenas adaptações em função de casos concretos e tidos como especiais, é assim na dificuldade em assumir, por parte dos professores, a autonomia prescrita nos normativos, seja porque às vezes ela se afigura como um *presente envenenado*, seja porque os professores nela veem um acrescento à, já de si, grande carga de trabalhos que lhe são exigidos.

No mesmo sentido, a criação dos agrupamentos escolares parece não ter sido um meio eficaz de resolver alguns problemas que se vinham apontando às escolas ao nível da articulação curricular, pelo facto de se encontrarem fisicamente distantes umas das outras. Percebemos que tanto a constituição dos órgãos de topo como das estruturas intermédias acabam por não favorecer a participação. Os primeiros, porque reduzem a importância da participação direta, os segundos, porque, sendo de constituição ampla, reduzem a possibilidade de participação. Talvez seja por isso

que os nossos respondentes se reveem muito mais em grupos de trabalho mais restritos e com finalidades mais específicas, como são os grupos disciplinares.

Da análise da participação dos professores na definição das políticas educativas na organização do agrupamento (objetivo 2.2) percebe-se alguma dificuldade na participação dos professores na definição das políticas educativas na organização do Agrupamento, ainda que, na generalidade, todos eles se sintam implicados nessa definição, pelo facto de terem sido, pelo menos, auscultados. Fica-nos a dúvida do grau de implicação que é reconhecido a essa auscultação pois isto releva para o maior ou menor grau de pertença que cada um dos professores pode ter relativamente a essas políticas educativas e para o maior ou menor grau de comprometimento em relação a essas políticas.

Da análise da participação dos professores na construção e desenvolvimento do currículo (objetivo 2.3) fica-nos, da leitura dos dados, que poucos são os professores que se atrevem a introduzir alterações curriculares significativas na sua prática curricular quotidiana e a atuarem como *reconstrutores* do currículo, cingindo, na maior parte dos casos, a sua prática à introdução de pequenas adaptações curriculares pontuais e devidamente justificadas por um determinado contexto, marcado pelas características dos alunos. Onde os professores se sentem mais interventivos é na sala de aula, lugar onde eles operam ao nível da avaliação dos alunos e na seleção e organização de materiais pedagógicos, deixando para outros a definição de objetivos, de conteúdos e de competências.

Da análise do conceito de autonomia representado pelos professores, a relação destes com a autonomia e da identificação das áreas organizacionais em que os professores se sentem mais autónomos (objetivo 2.4) percebemos que os professores valorizam a autonomia como uma política potenciadora de melhorias nas práticas escolares, mas acabam por reconhecê-la sobretudo na administração e gestão da escola e muito pouco na gestão curricular.

Da identificação do nível de profundidade da participação dos professores na tomada de decisão curricular ao nível das estruturas institucionais, intermédias e técnicas/ operacionais da escola (objetivo 2.5), fica-nos a ideia de que os professores têm uma participação pouco profunda na tomada de decisão curricular, pois ressalta dessa participação o carácter consultivo que ela parece ter, uma vez que a prática parece ser sobretudo de auscultação, seja pela via informal, seja pela via oficial, embora se perceba também que essa participação é *cooptativa* pois os professores parecem aderir, sem grande rejeição, à implementação e execução das tomadas de decisão.

1.2. Em função das questões de investigação (QInv.)

As perspetivas teórico-organizacionais sobre a escola como organização (QInv. 1.1) estudadas destacam os modelos organizacionais que mais privilegiam a participação e uma atitude democrática e condenam as novas opções pelas teorias neo-tayloristas que mecanizam o papel dos professores, transformando-os em *acompanhantes* (de luxo)²⁸ no processo educativo, mas sem qualquer poder de controlo na condução desse mesmo processo.

A nível teórico-organizacional, a participação dos professores na escola/ agrupamento (QInv. 1.2) é justificada pela necessidade de comprometer os diferentes “atores” envolvidos no processo educativo com as políticas educativas, de modo a chegar a consensos que favoreçam o sucesso educativo dos alunos e surge como a uma clara manifestação de autonomia, através da qual esses “atores” assumem a responsabilidade de acrescentar melhorias na escola; e é expressa em diferentes formas (nós enunciámos seis) que se distinguem: quanto à forma de participação; quanto à proximidade dos participantes em relação à decisão; quanto ao nível de profundidade da participação na decisão; quanto à congruência da participação face aos objetivos da organização; quanto aos meios de participação; e quanto às atitudes da administração em relação à participação.

Nos documentos oficiais e, designadamente, no Regime Jurídico de Autonomia das Escolas (RJAE) (QInv. 2.1a) a participação surge como uma expressão de autonomia e como forma de garantir o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo e na vida da escola (artigos 2.º e 3.º do DL n.º 43/89, 3/02; artigo 4.º; do DL n.º 115-A/98, 4/05; e artigo 3.º do DL n.º 75/2008, 22/04).

No entanto, os três documentos referidos no parágrafo anterior preveem formas de participação distintas. Se nos dois primeiros a participação referida assenta no conceito de participação direta em diferentes domínios, nomeadamente na eleição dos órgãos de gestão e administração e na eleição de representantes nesses órgãos, como é o caso do Conselho Pedagógico²⁹ e da Assembleia de Escola, no terceiro, as oportunidades de participação são mais reduzidas: deixa de haver escolha dos representantes no Conselho Pedagógico, tarefa que fica a cargo do diretor. A própria eleição deste faz-se pela via indireta, uma vez que todos participam através de representantes. O DL n.º 75/2008, 22/04, procura também aumentar a participação dos alunos, dos pais e da comunidade na direção estratégica da escola, reduzindo a importância da participação dos professores nesta matéria.

²⁸ Retiramos daqui qualquer conotação menos imprópria no sentido do discurso deste trabalho, considerando nós, que este *luxo* advém da qualificação profissional dos professores.

²⁹ Os coordenadores de departamento eram, neste modelo, escolhidos pelos seus pares.

Pela análise dos dados do nosso estudo, percebemos que os professores representam e justificam a sua participação e respetivas formas, nos vários níveis de decisão, designadamente, na administração do currículo (QInv. 2.1b) como relevante ao nível da sala de aula, lugar onde conseguem moldar o currículo em função das suas conceções e das suas competências, sem perder de vista a qualidade do ensino que lhe é exigida. Mas sentem-se menos interventivos ao nível da definição de conteúdos, objetivos e competências a trabalhar com os seus alunos, considerando muitos deles que essa tarefa deve ser desempenhada pelo poder central. Do mesmo modo, os professores têm claro que a sua participação está muito reduzida em algumas tomadas de decisão, nomeadamente na escolha dos órgãos de gestão.

Os professores consideram que a sua participação na definição das políticas educativas na organização do agrupamento (QInv. 2.2) se limita à mera auscultação, configurando um quadro de participação consultiva, ainda que se mostrem aderentes a essas políticas sem grandes manifestações de divergência.

Os professores entendem que a sua participação na construção e desenvolvimento do currículo (QInv. 2.3) é mais evidente na avaliação dos alunos e na escolha e organização dos manuais e outros materiais pedagógicos e menos expressiva na definição de competências, objetivos e conteúdos a nível nacional, sobretudo, mas também a nível local.

Relativamente à autonomia da escola e à sua própria autonomia, designadamente, na área curricular (QInv. 2.4) os professores acham que ela existe; mas persistem dúvidas sobre se ela é realmente usada. Também ficámos sem saber se não é usada porque não se tem competência para o efeito, ou se é um desafio que não se quer ter porque exige responsabilidades, pois, embora muitos deles afirmem praticar a autonomia que lhes dá a possibilidade de adaptar as planificações, decisões e recomendações do Conselho de Turma aos seus alunos (questões P12.5 e P12.6 do questionário), são vários os que reclamam mais autonomia na gestão curricular (questões P12.7 e P12.8 do questionário).

Sobre a profundidade da sua participação (QInv. 2.5) os professores consideram que a sua influência não é muito significativa nas decisões que se tomam no Agrupamento em matéria de construção e desenvolvimento do currículo (questões P13.1, P13.4 e P13.6 do questionário), perdendo claramente para a Direção e para o Ministério da Educação, ainda que através dos representantes no Conselho Pedagógico essa influência se assuma como relevante.

2. Proposta de intervenção/melhoria

Procurando focalizar o tema da nossa proposta de intervenção no papel dos professores no processo de desenvolvimento curricular e tentando descobrir algumas ideias

facilitadoras de uma maior e melhor participação destes “atores”, fomos consultar alguma literatura mais antiga, e encontramos em Matos Vilar **Fonte especificada inválida**. algumas referências bibliográficas que pela sua pertinência para a discussão atual, decidimos anotar.

Discorrendo sobre o «significado e importância da inovação e investigação» o autor vai transcrevendo algumas opiniões que nos parecem muito atuais. Matos Vilar (*Ibidem*, p.18) cita Schwartz, por ter afirmado «nada se fará sem os professores, que são a “pedra angular” de toda e qualquer mudança...». Mais à frente (*Ibidem*, p.19), cita Stenhouse quando afirma que «incumbe ao professor a missão de decidir e assumir a responsabilidade do processo educativo na sua aula». O próprio autor **Fonte especificada inválida**. havia já referido que «se é verdade que o currículo que é proposto aos professores traduz sempre uma opção política geral, também é verdade que o currículo moldado, trabalhado e avaliado pelos professores no marco de um contexto concreto de escola, é acima de tudo, uma opção cultural». E ainda, questionando-se, tal como nós o fazemos agora, sobre a forma de estimular os professores a participar ativamente na inovação educativa e curricular, avança com a prerrogativa da maximização do “saber”, do “saber fazer” e do “ser” dos professores, recolhidos ao longo da sua formação académica e da sua experiência profissional, ao que acrescentaríamos hoje o “saber estar”.

Regressando à literatura mais atual, encontramos em Barroso (2005, pp. 173-196) um capítulo dedicado aos professores, sua profissão e sua formação e à mudança da escola.

O autor apresenta um quadro atual da problemática educativa centrada nos professores, ainda que estejamos já a sete anos de distância da sua publicação.

Depois de, numa suposta retrospectiva histórica da escola, abordar o antagonismo das transformações efetuadas na instituição escolar, que por um lado tenta parecer atual e inovadora, mas por outro, continua presa às conceções originais, o autor leva-nos pela semântica dos termos «reforma» e «inovação» àquilo que designa por «tirania da transformação» (*Idem, ibidem*, p. 176) que a *fogueira das vaidades* políticas, muitas vezes impõe, apenas porque sim³⁰.

Barroso (*Ibidem*, pp. 180-182) traça neste capítulo do livro, um retrato do professor, apresentando as suas diferentes imagens sociais, que distribui segundo dois eixos: o da «dimensão técnica» e o da «dimensão ética», consoante o seu maior ou menor grau de profissionalismo, no primeiro caso; e o seu maior ou menor grau de altruísmo, no segundo.

Estas imagens do professor, que resultam de diferentes abordagens da “carreira docente” por parte destes profissionais, afeta o seu desempenho e condiciona a sua atitude, desaguando, no entender do autor, em três tipos de sentimentos:

³⁰ Perdoe-se-nos a ironia, embora ela seja inspirada na que o próprio Barroso coloca neste capítulo.

- Desencanto – provocados por sucessivos falhanços, demasiadas reformas e inovações, que acabam por criar sentimentos de ansiedade, de frustração e de desconfiança.

- Receio – as relações, nomeadamente com os alunos, vão-se tornando cada vez mais difíceis, as relações com o meio tendem a desarmonizar-se, pela desconfiança do reforço da participação de outros atores, que vão ganhando terreno aos professores, em vários domínios da organização escolar, nomeadamente na gestão e administração escolar. Receio da avaliação, que veio provocar muitos constrangimentos aos professores, receio da perda do trabalho, devido à instabilidade que se vem criando no estatuto da carreira, etc.

- Culpa – em resultado das crescentes abordagens neo-taylorianas de escola, subjugadas pelos desejos de eficácia e dos resultados para os rankings, e da dificuldade em *dar conta do recado* face ao intensificar das tarefas que lhes são exigidas.

Centrando-se na escola como organização, mais especificamente nos novos paradigmas de análise organizacional, Barroso (*Ibidem*, p.188), condena as opções pelas organizações de tipo “taylorista” e defende as novas teorias das organizações, com novas práticas de gestão, abertas à participação dos atores, aproveitando a sua inteligência e criatividade.

O autor sintetiza dois princípios decorrentes desta nova abordagem organizacional, segundo os quais os indivíduos são vistos como seres com capacidade de raciocínio e de intervenção ativa no funcionamento da organização, e também, segundo os quais, a mudança nas organizações não pode ser pensada unicamente de cima para baixo, mas deve contar com a capacidade interpretativa e de aprendizagem dos atores e fazer convergir os interesses estruturais da organização com as dinâmicas sociais e humanas que nela interagem, para o que se deve promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas e relacionais dos atores.

Outro texto interessante sobre esta matéria foi produzido por Antónío Bolívar (2007), com o título: *Um olhar sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria*.

O autor, numa perspetiva semelhante à anterior, traça também um quadro do panorama organizacional da escola e das políticas de (pretensas) melhorias, centrando a sua abordagem na importância que deve ser dada aos professores nessa matéria, e na necessidade de focalizar as novas políticas educativas para a sala de aula, como lugar privilegiado de aprendizagem e sem o qual não será possível conceber reais melhorias. O autor chama a isto: «a terceira vaga» (*Idem, Ibidem*, p.15).

Lembra também este autor que ignorar a dimensão pessoal na mudança, significa condená-la ao fracasso, reforçando a sua ideia com opiniões colhidas entre as suas referências

bibliográficas, que valorizam a dimensão pessoal e emocional como a mais relevante, tanto no ensino como no modo como os professores aderem à mudança.

Centrando-se na inovação curricular, o autor (*Ibidem*, pp. 43-44) considera duas perspetivas de análise, que, por sua vez, se interrelacionam com os fatores que as promovem:

a) «Perspetiva estrutural-funcionalista», resultante dos processos de coordenação e da colaboração entre professores. A equipa diretiva tem aqui um papel muito importante por ser o motor dinamizador e ao mesmo tempo exercer o controlo da sua operacionalização. Entram, nesta perspetiva, conceitos como “escolas eficazes” e “melhoria da escola”.

b) «Perspetiva cultural-individual», em que a inovação resulta sobretudo da implicação dos professores no processo, sendo a inovação condicionada pelas habilidades e conhecimentos dos indivíduos, devendo canalizar-se as sinergias para a reconstrução curricular na sala de aula.

Nesta linha de análise, consideramos também interessante a proposta apresentada por dois autores do país vizinho, Antúnez & Gairín (2006, pp. 65-86) que num capítulo designado «participación y colaboración» definem a participação como uma manifestação de qualquer sociedade democrática e na organização escolar como «un instrumento eficaz para tratar de garantizar el desarrollo del derecho fundamental a la educación» (*Idem, ibidem*, p. 65). Estes autores (*Ibidem*) apresentam alguns propósitos da participação de que destacamos, por motivos óbvios, a finalidade de «colaboración en la toma de decisiones curriculares» se a escola pretende «ayudar a que los enseñantes lleven a cabo procesos de toma de decisiones compartidas respecto a la planificación y del desarrollo del currículum». Para estes autores (*Ibidem*, p. 66) a participação, para ser eficaz e satisfatória deveria ter como características os princípios de: corresponsabilidade, cooperação, autoridade e democracia.

Como formas de promoção da participação na organização escolar, Antúnez & Gairín (2006, p. 71) consideram imprescindível que se conceda «la posibilidad de que puede ayudar a definir los objetivos que se pretenden y darle [aos diferentes atores] protagonismo al determinar la metodología de trabajo que se utilizará», o que pressupõe o enveredar por uma organização de índole democrática, em que os “atores” são implicados no desenrolar de todo o processo, incutindo-lhes uma ideia de pertença que os obrigará a tomar posições ativas.

2.1. Dificuldades identificadas

Partindo das dificuldades que conseguimos identificar no nosso estudo elaboramos a Quadro seguinte onde, para cada dificuldade identificada propomos alguns objetivos a

conseguir. Por uma questão de ordenamento (e não de importância) apresentamo-las, tal como efetuámos a análise e discussão dos resultados, de acordo com a estruturação delineada no questionário que propusemos para este estudo empírico:

Dificuldades	Objetivos a conseguir
Existe dificuldade de participação extra-curricular, que é, quase sempre representativa.	Melhorar os circuitos de comunicação entre os órgãos de gestão, os órgãos intermédios e os professores, no sentido de estes poderem ser mais ouvidos.
Existe dificuldade de participação na conceção e na elaboração de projetos estruturantes para o Agrupamento, que é muitas vezes consultiva.	Criar mais espaços de encontro/reunião entre os professores sem pôr em causa as dinâmicas de trabalho de cada um. Tornar ativa e responsável a participação dos professores nas decisões do Agrupamento.
Os DC não se representam, para vários docentes, como motores de mudança para a melhoria.	Dotar os DC de competências significativas e responsáveis no plano do desenvolvimento curricular.
Existem dificuldades de colaboração dentro dos departamentos, nomeadamente no 1.º C.	Reconhecer no trabalho colaborativo uma mais-valia no processo de desenvolvimento curricular.
Existe dificuldade na (re)construção do currículo por parte dos professores fora da sala de aula.	Assumir, pela partilha de saberes, a importância de fazer convergir os objetivos educacionais com o interesse particular dos alunos.
Existe dificuldade na assunção da autonomia, tanto a nível da escola como a nível do grupo dos professores (individual e coletiva).	Reconhecer nas margens de autonomia normativizadas oportunidades de introdução de melhorias.

2.2. Objetivos e estratégias da proposta do projeto de intervenção

Quase a terminar este Trabalho, propomos agora, de forma esquemática, um conjunto de estratégias que pretendem mostrar-se como formas de operacionalização dos objetivos a atingir, acima referidos:

Objetivo 1. Melhorar os circuitos de comunicação entre os órgãos de gestão, os órgãos intermédios e os professores, no sentido de estes poderem ser mais ouvidos.

Estratégias:

- Proporcionar, de uma forma declarada, estruturada e intencional, situações para que os professores proponham, participem e decidam sobre diferentes aspetos educativos, curriculares, metodológicos e formativos da vida do Agrupamento, assente em processos de «negociação e partilha de interesses» (Barroso, 2005, p. 131).

- Envolver ativamente todos os professores nas tomadas de decisão de modo a aumentar-lhes o sentimento de pertença e a levá-los a «Assumir de facto uma atitude de disponibilidade, motivação e empenho nos processos de mudança.» (Morgado J. , 2004, p. 39).

Objetivo 2. Criar mais espaços de encontro/reunião entre os professores sem pôr em causa as dinâmicas de trabalho de cada um.

Estratégias:

- Aumentar a frequência dos momentos que proporcionem interações entre os docentes, para além das reuniões das estruturas educativas intermédias, que possibilitem a discussão de questões educativas de modo a aumentar a atitude cooperativa (debates temáticos, por exemplo), que funcionem como «processos de mediação e regulação das divergências» (Barroso, 2005, p. 131).

- Promover a articulação curricular entre os diferentes níveis de ensino, criando espaços de diálogo entre os docentes, de modo a conferir a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade global do ensino.

Objetivo 3. Dotar os Departamentos Curriculares de competências significativas e responsáveis no plano do desenvolvimento curricular.

Estratégias:

- Promover no trabalho dos DC dinâmicas de um modelo democrático, de modo a que os seus integrantes percebam que a «Participação, [a] negociação, [a] consensualidade e [o] contrato, surgem, deste modo, como princípios comuns, os quais, todavia, nunca poderão excluir um outro inevitavelmente presente e que é a conflitualidade» (Carvalho & Afonso, 1993, p. 20), que deve ser gerida de forma responsável pelos respetivos coordenadores.

- Planificar «tendo em conta as necessidades de cada aluno e de cada grupo» (Morgado, 2004, p. 60, apoiado em Dean, 1992) definindo objetivos claros e articulados, de forma consistente, com os conteúdos e que respondam às diferentes características dos alunos. Neste sentido, «o professor poderá planear e organizar as suas práticas considerando dois níveis: práticas nucleares e práticas de adaptação» (Morgado J. , 2004, p. 63), tendo em conta: «[as] opções metodológicas; [os] modelos de organização e funcionamento da sala de aula; [os] materiais e recursos de suporte ao processo de ensino/aprendizagem; [e os] dispositivos de análise e regulação dos processos de ensino/aprendizagem» (Morgado, 2004, p. 64, apoiado em Solner e Thousand, 1997).

Objetivo 4. Reconhecer no trabalho colaborativo uma mais-valia no processo de desenvolvimento curricular.

Estratégias:

- Fomentar o trabalho cooperativo dos professores a nível das diferentes estruturas de orientação educativa, de modo a partilhar dificuldades e sucessos, que ultrapasse a prática de uma «colegialidade artificial (imposta)» (Hargreaves, 1998, referido por Morgado, 2004, p. 43)

que assente na «espontaneidade, [n]o voluntariado, [n]a orientação para o desenvolvimento, [n]a continuidade no espaço e no tempo e [n]a imprevisibilidade» (Morgado J. , 2004, p. 43).

- Institucionalizar espaços e tempos de trabalho cooperativo entre os docentes, para troca de experiências e produção de materiais, de modo a introduzir alterações na concetualização do professor que passará de «escravo do currículo» (Morgado J. , 2004, p. 57) a «reconceptualizador do currículo» (Roldão, 2000, Gaspar & Roldão, 2007).

Objetivo 5. Assumir, pela partilha de saberes, a importância de fazer convergir os objetivos educacionais com o interesse particular dos alunos.

Estratégias

- «Redefinir o papel do professor como *organizador de situações de aprendizagem fecundas*» (Perrenoud, 2003, p. 115), pois na opinião deste autor (*Ibidem*) «Quaisquer que sejam os programas, as estruturas, os projectos, as políticas, o que faz, no fim de contas, a diferença é a pertinência das tarefas propostas diariamente aos alunos».

- Adequar a prática educativa à singularidade dos alunos mediante a corporização do currículo em projetos curriculares de turma.

- Realizar o controlo na implementação de instrumentos de gestão pedagógica: projeto educativo, projetos curriculares de escola e de turma e dos planos de atividades dos departamentos curriculares.

- Personalizar o acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem com recurso a apoios pedagógicos complementares e ações de controlo/enquadramento da sua atividade escolar;

Objetivo 6. Reconhecer nas margens de autonomia normativizadas oportunidades de introdução de melhorias.

Estratégias:

- Elaborar um Plano de Formação, de acordo com as necessidades do Agrupamento;
- Promover a formação do pessoal docente em áreas relevantes para o desenvolvimento da autonomia, da participação e das atividades escolares.

- Assumir um PE e um PCE particular dentro dos princípios fundamentais do currículo nacional.

- Criar mecanismos de valorização do sucesso educativo e profissional dos professores do Agrupamento.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Antúnez, S., & Gairín, J. (2006). *La Organización Escolar* (8ª ed). Barcelona: Editorial Graó.
- Ball, S. J. (1989). *LA Micropolítica de la Escuela - Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós/MEC.
- Barbier, J.-M. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (. (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2003). Autonomia das Escolas - cinco anos e cinco ministros depois *Educação e Matemática n.º 73* .
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa da Educação, 17 (2)* , pp. 49-83.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2008). *Parecer sobre o Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME*. Obtido em 9 de janeiro de 2012, de Direção geral da Administração Escolar: <http://www.dgae.min-edu.pt>
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação* (3.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa e Educação - Uma Introdução à Teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria. In C. Leite, & A. Lopes, *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (pp. 13-50). Porto: Edições Asa.
- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cabin, P. (1999). *Les Organisations - État des Savoirs*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Capucha, L. M. (2008). *Planeamento e Avaliação de de Projectos - Guião Prático*. Lisboa: ME - DGIDC.
- Carvalho, A. D., & Afonso, M. (1993). Projecto de Escola - Para um Esclarecimento dos Conceitos e das Práticas. In A. D. Carvalho, L. S. Almeida, M. Afonso, & E. Araújo, *A Construção do Projecto de Escola* (pp. 9-47). Porto: Porto Editora.

- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. (7ª Ed. Revista e atualizada ed.). Rio de Janeiro: Elsevier Editora.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais de Escola*. Porto: Edições Asa.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação* 15(1) , pp. 221-243.
- Coutinho, C. P. (2006). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. Obtido em 12 de fevereiro de 2012, de Repositorium da Universidade do Minho: <http://hdl.handle.net/1822/6497>
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos, volume 12, número 1* , pp. 5-15.
- Coutinho, C. P. *et al.* (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura* , pp. 355-379.
- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em contexto : um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. (Tese de Doutoramento). Obtido em 25 de janeiro de 2012, de Repositorium da Universidade do Minho: <http://hdl.handle.net/1822/7085>.
- Erickson, F. (1985). *Qualitative Methods in Research on Teaching*. Obtido em 21 de 12 de 2011, de ERIC Education Resources Information Center: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED263203.pdf>.
- Fernandes, P. (2008). Perspectivas Curriculares de Suporte ao Ensino Básico no Sistema Educativo Português (1989-2005). In A. Lopes, & C. Leite, *Políticas Educativas e Dinâmicas Curriculares em Portugal e no Brasil* (pp. 35-53). Porto: CIEE.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, perspetivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, H. C. (1995). A Escola, de Organização Participativa a Organização Participada - Será um projecto possível? In A. Estrela, J. Barroso, & J. Ferreira, *A Escola um Objecto de Estudo* (pp. 275-299). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ferreira, H. C. (2002). *A participação dos professores na direcção da escola secundária entre 1926 e 1986*. Obtido em 21 de Dezembro de 2010, de Biblioteca Digital IPB: <http://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/206>.

- Ferreira, H. C. (2006). *A administração da educação primária entre 1926 e 1995 : que participação dos professores na organização da escola e do processo educativo?* Obtido em 16 de fevereiro de 2011, de RepositoriumUM: <http://hdl.handle.net/1822/5675>.
- Ferreira, H. C. (2007). *Teoria política, educação e participação dos professores: a administração da Educação Primária entre 1926 e 1995*. Lisboa: EDUCA .
- Ferreira, H. C. (2010). *A Organização da Administração Educativa Portuguesa – Parte I – A Administração Educativa como macro-organização (no âmbito do Mestrado em Administração Educativa)*. Bragança: ESE-IPB.
- Ferreira, H. C. (2011). *Plano Metodológico do Mestrado em Educação - Administração Educacional*. Bragança: ESE-IPB.
- Ferreira, I. L. (2010). *Os Professores e o Currículo: Percepções e Níveis de Intervenção dos Professores do Ensino Básico no Desenvolvimento Curricular. Dissertação de Mestrado*. Obtido em 23 de junho de 2011, de Repositório Aberto da Universidade Aberta: <http://hdl.handle.net/10400.2/1728>
- Ferreira et al. (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferreira, V. H. (2003). *Gestão de Empresas 1.º Ano - Introdução à Gestão*. Obtido em 1 de fevereiro de 2011, de Escola Superior de Gestão e Tecnologia - I P Leiria: www.estg.ipleiria.pt/files/292413_Senbenta200_41e4fa3c17cd0.pdf.
- Firmino, M. B. (2002). *Gestão das Organizações - Conceitos e Tendências Actuais*. Lisboa: Escolar Editora.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., & Ferreira, F. I. (2005). *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de medição*. Porto: ASA.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1 , pp. 5-16.
- Formosinho, J., Ferreira, F. I., & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Freitas, C. V. (1997). *Gestão e avaliação de projectos nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. d. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gomes, R. (1996). Teses para uma Agenda de Estudo da Escola. In J. Barroso, *O Estudo da Escola* (pp. 87-107). Porto: Porto Editora.
- Guimarães, R. C., & Cabral, J. A. (1997). *Estatística*. Lisboa : McGraw-Hill .
- Hill, M. M., & Hil, A. (2000). *Investigação por Inquérito*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Huot, R. (2002). *Métodos Quantitativos para Ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Januário, C., & Santos, J. (2009). *O movimento de descentralização curricular: as percepções dos professores do Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia sobre a Gestão Flexível do Currículo*. Obtido em 21 de Março de 2011, de www.exedrajournal.com: www.exedrajournal.com/docs/01/25-42.pdf Semelhante.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. d. (1985). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?* Obtido em 9 de Fevereiro de 2011, de Educação - PUCRS: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8076/5723>.
- Leite, C., & Lopes, A. (. (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: ASA.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Princípios e Métodos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. C. (1988). *A Gestão das Escolas Secundárias – A Participação dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. C. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L. C., & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública - Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. C. (2003). *A Escola como Organização Educativa (2ª ed.)*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2005). *Compreender a Escola: Perspectivas de análise organizacional*. Porto: ASA.
- Lima, L. C., Pacheco, J. A., Esteves, M., & Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal (1886-2006) – Alguns contributos de investigação*. Obtido em 25 de junho de 2011, de Espaços Educativos: <http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf>
- Lima, L. C. (2008). A propósito do conceito de participação num ensaio de Lúcio Craveiro da Silva. *Forum 43*, pp. 241-254.
- Licínio, L. C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Revista da Faculdade de Letras : Sociologia, série I, vol. 19*, pp. 227-253.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

- Machado, M. P. (2006). *O papel do professor na construção do currículo. (Dissertação de Mestrado)*. Obtido em 9 de março de 2011, de Repositorium da Universidade do Minho: <http://hdl.handle.net/1822/6156>
- Mateus, M. N. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: Revista de Educação, Vol 3(2)* , pp. 2-16.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O Estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer - Revista de educação, Vol. 2, No 2* .
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editoria Presença.
- Morgado, J. C., & Martins, F. B. (2008). projecto curricular: mudança de práticas ou oportunidade perdida? *Revista de Estudos Curriculares, 6(1)* , pp. 3-19.
- Myers, M. (1997). *Qualitative Research in Information Systems*. Obtido em 26 de novembro de 2011, de Association for Information Systems: <http://www.qual.auckland.ac.nz/>.
- Pacheco, J. A. (1991). A Reforma so Sistema Educativo e Alguns Aspectos da Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa da Educação, n.º 4* , pp. 69-83.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1999). *Políticas curriculares: a decisão (re)centralizada*. Obtido em 12 de Abril de 2011, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt>: <http://hdl.handle.net/1822/10208>
- Pacheco, J. A., & Paraskeva, J. M. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Cadernos de Educação [UFPEL]. 13:8* , pp. 7-18.
- Pacheco, J. A. (2000a). A flexibilização das políticas curriculares. *Actas do Seminário: O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática* (pp. 71-78). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Pacheco, J. A. (2000b). *Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?* Obtido em 28 de janeiro de 2012, de Scielo - Educação & Sociedade v.21 n.73 : <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400010>.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma Abordagem face à Agenda Globalizada. *Revista Lusófona de Educação, 17* , pp. 75-90.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo (Coord.), *Avaliação dos Resultados Escolares - Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. (pp. 103-126). Porto: Asa Editores.

- Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Obtido em 16 de fevereiro de 2012, de Universidade de Lisboa: www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm.
- Ponte, J. P. *et al.* (1998). *Projectos Educativos: Matemática - Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC-Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. *et al.* (1997). *Relatório do Projecto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico"*. Lisboa: ME-DEB.
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. d. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as Palavras e as Práticas*. CIFOP . Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Roldão, M. d. (2009). *O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências*. Obtido em 9 de fevereiro de 2011, de Algazarra - Revistas Eletrônicas da PUC-SP, v.11, n.3: revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/download/2833/1868.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, S. (2001). *Gestão das Organizações*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Tomas, N. (Coord.) (2009). *O Melhor de John Adair sobre Liderança e Gestão*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Torres, L. L. (2005). Configurações culturais e o processo de construção da gestão democrática numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2) , pp. 89-124.
- Torres, L. L. (2009). *Estilos de liderança e escola democrática*. Obtido em 29 de 11 de 2010, de Redalyc: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34912396006>.
- Tyler, W. (1991). *Organización Escolar: una perspectiva sociológica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e Mudança*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (4ª ed.). Porto: Edições Asa.

Outra Bibliografia Consultada

- Alves, M. P., & De Ketele, J.-M. (2011). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. W., & Nóvoa, A. (. (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- Calero, J. L. (2000). Investigación Cualitativa y Cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales. *Revista Cubana Endocrinol (3)* , pp. 192-198.
- Carvalho, A. D. et al. (1993). *A Construção do Projecto de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gomes, J. F. (1995). *Para a História da Educação em Portugal - Seis estudos*. Porto: Porto Editora.
- González, M. T. (2003). *Organización y Gestion de Centros Escolares - Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson Educación.
- Grancho, J. H. (2008). A Autonomia das Escolas em Portugal. Quadro de desenvolvimento e influências internacionais. *Foro de Educación, n.º 10* , pp. 231-244.
- Guerra, M. Á. (2002). *Os Desafios da Participação - Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mamedes, C. B. (2005). *Democracia na escola pública e participação de professores*. Cáceres: Unemat.
- Martins, F. (2005). A Autonomia da Escolas Públicas: Entre uma proposta e o modelo decretado. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 169-179). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED) - IEP - Universidade do Minho.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rosental, C., & Frémontier-Muphy, C. (2002). *Introdução aos Métodos Quantitativos em Ciências Humanas e Sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serrano, M. G. (1990). *Investigación- acción - Aplicaciones al campo social e educativo*. Madrid: Dykinson.

Referências Documentais

- Declaração de Retificação n.º 4 -A/2001, de 28 de Fevereiro - aprova a reorganização do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de Fevereiro - 4ª alteração ao Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio - Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Educação.
- Decreto-lei n.º 200/2007, de 22 de Maio - Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso a professor titular.
- Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.
- Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 Outubro - Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 Abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário.
- Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio - Regulamenta as comissões de gestão.
- Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro - Regime Jurídico de Autonomia das Escolas.
- Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro - Estabelece um novo ordenamento da administração e gestão das escolas, em que a Comissão de Gestão é substituída por um Conselho Diretivo.
- Despacho n.º 16 149/2007, de 25 de Julho – Impõe a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação no 8.º Ano.
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro - Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, divulgado em 2001.
- Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio - Define os princípios orientadores dos projetos de Gestão Flexível do Currículo nas escolas do Ensino Básico.
- Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de Agosto - Revê a organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto – Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei nº 115/1997, de 19 de Setembro – Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro - Lei De Bases Do Sistema Educativo.
- O Decreto -Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro - Aprova a revisão curricular do ensino básico.
- Parecer n.º 1/2011 - Parecer sobre Reorganização Curricular do Ensino Básico - Conselho Nacional de Educação.
- Decreto-lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro - Define as estruturas de gestão democrática dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

ANEXOS

Anexo 1 - Inquérito

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Caro(a) Colega

Encontro-me, neste momento, numa fase de preparação do trabalho final para a conclusão do Mestrado em Educação – Administração Educacional, trabalho que realizo na modalidade de Trabalho de Implementação e Avaliação do Trabalho de Projecto, necessitando de recolher alguns dados relativos à participação dos professores na construção do currículo, recorrendo, para tal, ao inquérito por questionário.

Para a realização deste estudo é fundamental a colaboração dos professores, dando-me a conhecer as suas opiniões acerca de temáticas como a autonomia da escola, organização e gestão curricular ou a planificação do processo ensino/aprendizagem.

Posso assegurar, desde já, que o nome deste Agrupamento não será mencionado em circunstância alguma assim como a identificação dos professores inquiridos. Também é garantida a absoluta confidencialidade das informações prestadas, sendo feita apenas uma análise estatística das mesmas.

Com os meus agradecimentos,

Orlando Rodrigues

DADOS PESSOAIS

P1 - Género

- 1. Masculino
- 2. Feminino

P2 - Idade

- a) 26-35 anos
- b) 36-45 anos
- c) 46-55 anos
- d) + de 55 anos

P3 - Tempo de Serviço

- a) 1-5 anos
- b) 6-10 anos
- c) 11-25 anos
- d) 26-45 anos

P4 - Habilitações Literárias

- 1. Doutoramento
- 2. Mestrado
- 3. Licenciatura
- 4. Bacharelato
- 5. Outra:

P5 - Situação Profissional

- 1. Contratado
- 2. Quadro de Zona Pedagógica
- 3. Quadro de Agrupamento

P6 - Nível de Ensino

- a) Pré-Escolar
- b) 1º CEB
- c) 2º CEB
- d) 3º CEB
- e) Ensino Secundário

P7 - Departamento Curricular

- a) Pré-Escolar
- b) 1º CEB
- c) Departamento de Línguas
- d) Departamento de Ciências Sociais e Humanas
- e) Departamento de Matemática e Ciências Experimentais
- f) Departamento de Expressões

P8 - Políticas Educativas Curriculares

Assinale o grau de concordância relativamente às afirmações listadas. Utilize a escala proposta.

1 Discordo totalmente; 2 Discordo; 3 Concordo; 4 Concordo totalmente

	1	2	3	4
1. É importante a existência de um currículo nacional que referencie as aprendizagens básicas fundamentais à saída de cada nível ou ciclo de escolaridade de forma a garantir a igualdade de objectivos, conteúdos, valores e processos de aprendizagem.				
2. Deve ser da competência do Ministério da Educação definir as aprendizagens básicas a adquirir pelos alunos à saída de cada nível ou ciclo de escolaridade.				
3. Os programas nacionais devem constituir uma referência vinculativa do que deve ser ensinado/aprendido.				
4. O aluno, no final do ciclo de estudos, deve dominar um conjunto de objectivos e de competências previamente determinado pelo Ministério da Educação.				
5. Os governos devem apenas formular um currículo nacional simples, baseado em objectivos/competências e conteúdos gerais e deixar a cada escola liberdade para materializar e concretizar os programas, conforme os contextos e necessidades dos alunos.				
6. Ao contrário, a autonomia da escola deve consistir apenas na capacidade de planificação e adaptação dos programas nacionais aos alunos e ao contexto da escola.				

P9- Projectos Educativo e Curricular de Escola e Curricular de Turma

Assinale o grau de concordância relativamente às afirmações listadas. Utilize a escala proposta.

1 Discordo totalmente; 2 Discordo; 3 Concordo; 4 Concordo totalmente

	1	2	3	4
1. O Projecto Educativo de Escola e o PCE são definidores da identidade do Agrupamento de Escolas face à política educativa nacional e aos programas nacionais.				
2. Estes projectos são pertinentes e necessários face à ambiguidade e generalidade das políticas educativas nacionais e dos curricula.				
3. Com a flexibilidade curricular, os professores têm a possibilidade de gerir os meios e recursos para pôr em prática as decisões que tomam na sala de aula.				
4. Projecto Educativo e Projecto Curricular de Escola são do meu total conhecimento.				
5. Projecto Educativo e Projecto Curricular de Escola foram elaborados mediante a minha participação ou mediante a minha auscultação.				
6. A minha participação na elaboração do Projecto Educativo e do Projecto Curricular de Escola limitou-se a eu ser consultado sobre esses documentos.				
7. O Projecto Curricular de Turma deriva do Projecto Curricular de Escola.				
8. O Projecto Curricular de Turma deriva das escolhas dos alunos e do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, independentemente das opções do Projecto Curricular de Escola.				
9. O Projecto Curricular de Turma concilia as vertentes referidas nas questões 7 e 8.				

P10 - Flexibilização e diferenciação curriculares

Assinale o grau de concordância relativamente às afirmações listadas. Utilize a escala proposta.

1 Discordo totalmente; 2 Discordo; 3 Concordo; 4 Concordo totalmente

	1	2	3	4
1. Apesar dos programas nacionais, o Agrupamento tem margens várias de autonomia e de flexibilização curricular.				
2. O meu Agrupamento passou a ter mais autonomia para gerir os tempos, os espaços e os recursos, desde a introdução do regime de autonomia da escola,				
3. A flexibilidade curricular permite dar uma maior unidade ao Ensino Básico e atenuar a separação entre níveis e ciclos de ensino.				
4. As escolas devem ter autonomia para organizar os tempos lectivos dos planos curriculares.				
5. A gestão curricular flexível (ao nível da articulação e contextualização dos saberes) é uma condição essencial para a construção da autonomia curricular dos professores.				
6. Os professores devem ser agentes diferenciadores/gestores do currículo na escola.				
7. Os professores devem ter uma participação activa na gestão do currículo.				
8. Eu participo e solicito-me a participação em todos estes processos, de uma forma directa ou indirecta.				

P11- Órgãos intermédios

Assinale o grau de concordância relativamente às afirmações listadas. Utilize a escala proposta.

1 Discordo totalmente; 2 Discordo; 3 Concordo; 4 Concordo totalmente

	1	2	3	4
1. O Conselho Pedagógico (CP) deve ter competência para decidir tempos e espaços curriculares e escolares, conteúdos programáticos e orientações de aprendizagem e de avaliação.				
2. Os Departamentos Curriculares devem ter competência para introduzir/propor objectivos, conteúdos e processos organizativos.				
3. Os Departamentos Curriculares só devem ter competência para planificar os programas nacionais e as deliberações do Conselho Pedagógico.				
4. Eu sou regularmente ouvido sobre as decisões do CP e do Departamento Curricular (DC) e posso fazer propostas.				
5. Os assuntos mais discutidos no DC são relativos a planificação de programas/acções educativas e ao processo de ensino-aprendizagem.				
6. As coordenações de departamento/ano/ciclo são muito úteis no que respeita ao envolvimento dos professores nas decisões curriculares.				
7. Com a formação dos Departamentos Curriculares houve uma mudança nas atitudes colaborativas dos professores.				
8. Com a formação dos Departamentos Curriculares houve uma mudança nas práticas curriculares para melhor.				

P12 - Conselho de Turma, Direcção de Turma e Professores

Assinale o grau de concordância relativamente às afirmações listadas. Utilize a escala proposta.

1 Discordo totalmente; 2 Discordo; 3 Concordo; 4 Concordo totalmente

	1	2	3	4
1. Os Conselhos de Turma têm autonomia para adaptar planificações e procedimentos de ensino-aprendizagem aos alunos.				
2. Os Conselhos de Turma praticam efectivamente esta competência.				
3. Os professores participam activamente nas reuniões e nas decisões do Conselho de Turma.				
4. Eu sou chamado a participar e a decidir regularmente nas reuniões e decisões do Conselho de Turma.				
5. Como professor, tenho autonomia e possibilidade de ainda adaptar as planificações, decisões e recomendações do Conselho de Turma aos meus alunos.				
6. Pratico regularmente esta autonomia.				
7. Os professores necessitam de uma margem maior de autonomia na gestão curricular.				
8. O professor deve poder fazer, ele próprio, as planificações para as suas turmas.				
9. Os professores têm uma autonomia expressiva na avaliação dos alunos.				

P13 - Construção e desenvolvimento do currículo na escola

Em matéria de construção e desenvolvimento do currículo, na escola, intervêm diferentes pessoas, grupos e instituições. Qual a influência das seguintes entidades nas decisões que se tomam neste Agrupamento de Escolas? Utilize a escala proposta.

1 Nenhuma ; 2 Pouca; 3 Alguma; 4 Muita

	1	2	3	4
1. Os professores				
2. Os assistentes/técnicos operacionais (funcionários)				
3. Os alunos				
4. Você pessoalmente				
5. Os encarregados de educação				
6. Os coordenadores de departamento				
7. A Direcção				
8. O Conselho Pedagógico				
9. O Ministério da Educação				
10. A Direcção Regional de Educação do Norte				
11. Equipa de Apoio às Escolas				
12. Conselho Geral				
13. A autarquia local				
14. Outras instituições da comunidade				

P14 - Planificação do docente

Assinale a frequência com que realiza as seguintes acções. Utilize a escala proposta.

1 Nunca; 2 Raramente; 3 Quase sempre; 4 Sempre

	1	2	3	4
1. Como professor, modifica e adapta os objectivos e conteúdos do programa.				
2. Como professor, estabelece objectivos e competências modificados e adaptados do programa.				
3. Como professor, estabelece outros objectivos e competências que não os referenciados nos programas.				

P15 - Influência do professor na tomada de decisões na escola.

Por favor, avalie a influência pessoal que tem na tomada de decisões em relação:
(Utilize a escala proposta)

1 Nenhuma; 2 Pouca; 3 Alguma; 4 Muita

	1	2	3	4
1. À organização do seu horário.				
2. À gestão da sua(s) sala(s) de aula.				
3. À organização do grupo de alunos (turmas) com que trabalha.				
4. À escolha dos órgãos de gestão.				
5. Ao projecto curricular para o seu(s) grupo(s) de alunos.				
6. À avaliação dos alunos.				
7. À participação em projectos educativos (em termos gerais).				

P16 - Considera que o seu Agrupamento tem autonomia?

1. Nenhuma
 2. Pouca
 3. Alguma
 4. Muita

P17 - Onde pensa terem surgido espaços de autonomia curricular?

	(x)
1. Na gestão curricular.	
2. Nas práticas escolares.	
3. Na administração e gestão da escola.	

P18 - Justifique a sua opinião anterior.

P19 - O currículo deve ser definido a nível...

(Escolha a opção que considera mais justa).

	(x)
1. Nacional	
2. Regional	
3. Local	

P20 - A que nível devem os professores ter uma participação activa na gestão do currículo?

	(x)
1. Na definição de competências, objectivos e conteúdos a nível nacional.	
2. Na definição de competências, objectivos e conteúdos a nível local.	
3. Na adaptação das competências, objectivos e conteúdos aos seus alunos.	
4. Na gestão autónoma da sala de aula ou das actividades educativas da sua responsabilidade.	
5. Na orientação e acompanhamento dos alunos.	
6. Na avaliação dos alunos.	
7. Na escolha e organização dos manuais e outros materiais pedagógicos.	
8. Outra: _____	

P21 - A que nível é definida a planificação das unidades didácticas, nomeadamente os critérios que estão na base da selecção e organização de conteúdos?

	(x)
1. Departamento Curricular	
2. Reunião de Grupo/Ano	
3. Conselho de Turma	
4. Individualmente	
5. Outra: _____	

P22 - A programação contempla estratégias específicas para o desenvolvimento de capacidades, atitudes, valores para a participação cívica e escolar, por parte dos alunos?

1. Sim 2. Não

P23 - Costumam introduzir outros conteúdos que não vêm nos programas?

1. Sim 2. Não

P24 - Os programas disciplinares actuais do Ministério da Educação são flexíveis possibilitando uma adaptação ao contexto real da sua Escola?

1. Sim 2. Não

P25 - Que tipo de planificação utiliza? A nível macro (anual), meso (unidades temáticas/período), micro (diária/semanal)?

(selecione a afirmação que melhor reflecta a sua actividade)

	(x)
1. A nível macro (anual).	
2. A Nível meso (unidades temáticas/período).	
3. A nível micro (diária/semanal).	
4. As duas primeiras.	
5. As duas últimas.	
6. Todas	

Agradeço mais uma vez a sua disponibilidade e a sua colaboração.

José Orlando Rodrigues

Anexo 2 - Pedido de autorização à direção do Agrupamento.

Exmo. Senhor
Director do Agrupamento

José Orlando Rodrigues, professor do quadro de agrupamento, do Grupo de Português/Francês (210) do Agrupamento de Escolas (...), a frequentar o Curso de Mestrado em Educação, área de especialização em Administração Educacional, na Escola Superior de Educação de Bragança, Instituto Politécnico de Bragança está a desenvolver um trabalho de investigação sobre a participação dos professores na construção e desenvolvimento do currículo, orientado pelo Professor Doutor Henrique da Costa Ferreira.

Tratando-se de um Estudo de Caso, solicita a autorização do Senhor Director, para proceder à recolha de dados junto dos docentes do Agrupamento, que irá decorrer entre os meses de Junho e Setembro de 2011 e será efectuada através de inquérito por questionário.

Requer autorização para desenvolver a supracitada investigação e aproveita para agradecer a melhor atenção de V. Ex.^a para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

(...), 2 de Junho de 2011

José Orlando Rodrigues

Anexo 3 – Complemento do Capítulo I (ponto 2)

2. Alguns Modelos de Abordagem da Escola como Organização

A escola é efetivamente uma organização, na qual interagem diversos atores, cada qual com as suas idiossincrasias, mas todos, aparentemente, a remar no mesmo sentido – a promoção da aprendizagem e sucesso escolar dos alunos.

Os estudos da escola como organização são relativamente recentes, mas crescem em grande número, fruto das preocupações que à volta da instituição escolar se vão desenvolvendo e das crescentes necessidades que o mundo académico sente em compreender a escola, inclusive para dar respostas às suas próprias necessidades, enquanto área do conhecimento e da investigação.

Segundo Lima (2003), a grande maioria dos estudos realizados à volta da escola, tem centrado o seu objeto de estudo nas políticas educativas e na forma como essas políticas têm sido absorvidas pelos atores, designadamente os professores, como principais decisores, a nível institucional, intermédio e técnico.

A perspetiva de encarar os professores como decisores tanto a nível de gestão, como em matéria de construção do currículo, recoloca a tónica na problemática sobre o papel dos professores na escola e na importância que têm estes atores, enquanto agentes de mudança, de uma escola que se quer cada vez melhor e mais eficaz.

Neste *ponto* do capítulo veremos que as teorizações modernas reforçam esta necessidade de chamar os professores a intervir ativamente na escola, sobretudo na componente curricular, já que no campo da gestão e administração se vai reconhecendo e valorizando a importância da participação de outros atores, nomeadamente dos pais e encarregados de educação e de uma intervenção direta das forças políticas locais.

Na escola vivem e convivem indivíduos, numa estrutura hierárquica mais ou menos definida e, independentemente do papel e estatuto que têm, trabalham, aparentemente, todos para os mesmos objetivos. Ora, só por si, isto já faz da escola uma unidade organizacional que merece um estudo atento, para que se possa compreender e para que possa ser reconhecida na sociedade que a criou e à qual ela serve.

Um dos autores mais reconhecidos no nosso país, em matéria de organização escolar, Licínio Lima (2003, p. 16), baseando-se no estudo de Per-Erick Ellström ³¹ distingue,

³¹ Referimo-nos a *Four Faces of Educational Organizations* (1983).

respeitando a terminologia do autor, quatro modelos: *racional, político, de sistema social e anárquico*.

O autor (2003) considera que os modelos *racional e anárquico*, se enquadram melhor na visão da escola enquanto organização e dedica-lhes especial atenção nesse documento.

2.1. Modelo Político

Segundo Lima (2003, p. 17), este modelo «realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objetivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo específico de racionalidade – a racionalidade política».

Para este autor, o modelo é claramente marcado pelo controle do poder central, mas tem a vantagem de ressaltar a heterogeneidade dos diversos atores educativos, para os conflitos que podem surgir no seio da escola, em virtude da divergência de interesses e também para o papel interventivo que estes atores podem ter nos processos de mudança.

Relevantes para o entendimento da importância que os atores podem ter mesmo em regimes políticos mais fechados são duas citações que Lima (*Ibidem*, p.18) faz de Michel Crozier, quando refere, numa publicação de 1964, que: «Um ser humano (...) não tem apenas uma mão (escola clássica) e um coração (escola das relações humanas). Tem também uma cabeça, o que significa que é livre para decidir e para jogar o seu próprio jogo» (Crozier, 1964, p. 149, citado por Lima, 2003, p.18), ao que acrescenta: «Os subordinados podem ser considerados agentes livres que discutem os seus próprios problemas e fazem negociações sobre eles, que não só se submetem a uma estrutura de poder, mas também participam nessa estrutura» (*Idem, ibidem*).

Na mesma linha de pensamento Ferreira (2006, p. 376) cita também Crozier que conjuntamente com Erhard Friedberg voltam a reforçar a ideia de que:

«Uma situação organizacional dada não constrange nunca totalmente um actor. Este detém sempre uma margem de liberdade e de negociação. Graças a esta margem de liberdade (que significa fonte de incerteza para os seus membros e para a organização no seu conjunto), cada actor dispõe assim de poder sobre os outros actores, poder que será tanto maior quanto a fonte de incerteza que ele controla seja pertinente para aqueles, isto é os afecte de maneira substancial nas suas próprias capacidades de jogar e de prosseguir as suas estratégias. E o seu comportamento poderá e deverá analisar-se como a expressão de uma estratégia racional visando utilizar o seu poder pelo menos para acrescentar os seus «ganhos», através da sua participação na organização. Em outros termos, ele tentará a todo o momento rentabilizar a sua margem de liberdade para negociar a sua «participação», esforçando-se por «manipular» os seus parceiros e a organização no seu conjunto de tal forma que esta «participação» seja «gratificante» («payante», na expressão original) para ele».

Para Tony Bush (1995, p. 73) «Political models embrace those theories which characterize decision-making as a bargaining process. They assume that organizations are political arenas whose members engage in political activity in pursuit of their interests». O autor (1995, pp. 74-77)

considera que estes modelos são tão válidos nas escolas como nas universidades e define um conjunto de seis características que segundo ele enformam este modelo:

1. Estes modelos concentram-se sobretudo nas atividades de grupo e não na instituição como um todo;
2. Os modelos políticos estão preocupados com os interesses particulares e com os grupos de interesse;
3. Os modelos políticos destacam os conflitos nas organizações como forma de conhecimento do lado “obscuro” da organização;
4. Os modelos políticos assumem que os objetivos das organizações são instáveis, ambíguos e alvos de constante contestação;
5. Nas organizações como arenas políticas as decisões surgem após um complexo processo de discussão e negociação;
6. O conceito de poder é central para todas as teorias políticas.

Stephen Ball (1989) recoloca a tónica no conceito de micropolítica na escola por entender que esta tem uma dinâmica interna intensa que é geradora de fortes conflitos internos, o que o leva a considerar as escolas como campos de batalha, onde se luta por interesses conflitantes.

O autor (*Ibidem*) destaca as lutas pelo poder e o controle da organização escolar, que se geram entre a administração e os professores e também, entre as estruturas intermédias; as lutas entre os interesses profissionais e pedagógicos; entre estes e os interesses políticos, nomeadamente nas situações em que é necessário introduzir mudanças ao nível da direção; lutas dos professores com os currículos e com a administração central, normalmente impositiva, o que segundo o autor acaba por definir a escola.

Stephen Ball (*Ibidem*) esclarece que os conflitos são normalmente gerados por fatores como a idade, o sexo, a etnia, a que estão inerentes diferentes tipos de formação e diferentes ambições no seio da dinâmica de influências administrativas.

Ball (*Ibidem*) reforça também a ideia do importante papel que tem a desempenhar o órgão diretivo, como elemento orientador e controlador, capaz de ser tanto o potenciador de mudanças e o gestor de conflitos, com vista ao convívio harmonioso entre os diferentes atores, como o fator mais determinante para provocar novos conflitos, com o que estão relacionados os diferentes estilos de liderança. Este autor define quatro estilos de liderança diferentes (Ball, 1989, p. 97):

- interpessoal – fortemente marcado por fatores interrelacionais, em que o diretor faz a sua gestão com base no diálogo e na troca de opiniões, dando uma margem de autonomia aos professores;

- administrativo – orientado por regras formais, previamente definidas, à imagem das teorias clássicas de Taylor, Fayol e especialmente de Max Weber, dado o forte pendor burocrático deste tipo de liderança;

- político antagonista – que promove a discussão à volta das diferentes questões, procurando fazer prevalecer as suas opiniões sobre as restantes, pela via democrática.

- político autoritário – com claras preocupações impositivas e subvalorização das opiniões e interesses dos opositores.

2.2. Modelo Democrático

Os modelos organizacionais de escola na perspetiva de análise democrática são, pelo menos em teoria, muito favoráveis à participação e assentam segundo Costa (1996, p. 55) em seis indicadores que o autor esquematiza desta maneira:

- desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões;
- Utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados;
- valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal,
- incremento do estudo do comportamento humano (necessidades, motivações, satisfação, liderança) e defesa da utilização de técnicas para a “correção” dos desvios (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas comportamentais);
- visão harmoniosa e consensual da organização;
- desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

Para Bush (1986, citado por Costa, 1996, p. 55) estes modelos são marcados por uma forte prescrição normativa que de alguma forma burocratiza a participação que defendem, por isso, refere a propósito que: «São fortemente normativos na sua orientação. Já verificámos que todas as teorias tendem a ser normativas mas as abordagens democráticas em particular reflectem a perspectiva prescritiva de que a gestão deveria ser baseada no acordo».

Estas mesmas ideias o autor reforça-as mais tarde (Bush, 1995, p. 52) quando ao falar de modelos que ele designa de colegiais refere a discussão e a busca do consenso como uma matriz destes modelos, onde o poder é partilhado para assim prosseguir os objetivos da instituição: «Collegial models assume that organizations determine policy and make decisions through a process of discussion leading to consensus. Power is shared among some or all members of the organizations who are thought to have a mutual understanding about the objectives of the institution».

Esquemáticamente, Bush (1995, pp. 53-54) sintetiza em cinco diretivas as principais características dos modelos colegiais:

1. Os modelos colegiais são fortemente normativos na sua orientação;

2. Os modelos colegiais são particularmente adequados para as organizações, como escolas e faculdades porque têm um número significativo de profissionais qualificados;
3. Os modelos colegiais assumem um conjunto comum de valores, realizados pelos membros da organização;
4. A dimensão da tomada de decisão pelos grupos é um elemento importante na gestão democrática;
5. Os modelos colegiais pressupõem que as decisões sejam tomadas por consenso, em vez de gerarem divisões ou conflitos.

2.3. Modelo de Sistema Social

Este modelo «encara os processos organizacionais mais como fenómenos espontâneos, acentuando o seu carácter adaptativo e muito menos a intencionalidade da acção organizacional» (Lima, 2003, p. 18). Como a própria designação sugere, este modelo é uma aplicação à escola da teoria dos sistemas.

Trata-se de um modelo que privilegia o consenso à volta dos objetivos organizacionais, em busca da estabilidade interna e externa, numa necessária simbiose com o meio envolvente que acaba por condicionar a própria organização. Segundo este modelo, a organização vive e opera num ambiente do qual recebe *inputs* (materiais, informação) e para o qual envia os seus produtos ou *outputs*, que no caso das escolas são os alunos.

Sobre este modelo, Lima (2003, p. 19) cita uma conceção de escola apresentada por Richard A. Schmuck, que por nos parecer importante para o estudo da participação dos professores na construção do currículo, transcrevemos também:

«A escola é uma organização complexa composta de relações formais e informais entre membros docentes e entre estudantes. Ao passo que é integralmente sujeita às normas da comunidade e a outras importantes condições sociais, os seus alunos e professores criam o seu próprio currículo vivo à medida em que interagem nas salas de aula. Em suma, a escola constitui um sistema social diverso e complexo com um múltiplo de partes interdependentes».

Opinião que reforça a ideia já referida da influência que o meio exerce na definição das políticas educativas internas da organização escolar e reafirma o modelo sistémico como uma perspetiva de análise das relações da escola com a comunidade envolvente.

2.4. Modelo Racional

Este modelo «acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais (...) e pressupõe a existência de processos e de tecnologias claras e transparentes» (Lima, 2003, p. 21), de modo que, segundo este autor: «As organizações são vistas como forma de realização de objetivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais» (*Idem, ibidem*).

Tal como acontecia com o anterior modelo, também este nos remete para as teorias clássicas da racionalidade, sobretudo para a proposta burocrática de Max Weber (1864-1920), resultando disso «um modelo que estuda as organizações como organizações burocráticas» (Lima, 2003, p. 21), e embora o autor assuma que o conceito de racionalidade vá para lá deste modelo, recorda-nos que, na sua génese, ou seja, na perspetiva weberiana, a burocracia se assume como o modelo mais racional e que permite um maior controlo sobre os seres humanos, uma vez que afasta das organizações aquilo que designa por «desvios em relação ao curso racional da acção» (*Idem, ibidem*, p. 21), como são os erros, os sentimentos, os afetos, por serem considerados irracionais.

Apesar da polissemia do conceito de burocracia e das diferentes abordagens do termo por parte de alguns autores (Lima, 2003), a perspetiva racionalista do modelo burocrático, que Weber considera ser próprio das organizações das sociedades capitalistas, reconhece que essas organizações «são perpassadas por uma racionalidade instrumental, determinada pelo cálculo e a rentabilidade e, ainda, por uma moral e religião, deduzidas de um conjunto de valores ascéticos» (Ferreira *et al.*, 1998, p. 18).

Segundo Lima (2003, p. 25) este é o modelo que mais tem sido utilizado nos estudos que se têm realizado sobre a escola como organização educativa, considerando que:

«O modelo burocrático³², quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter *preditivo* das acções organizacionais.»

Alguns autores vêm lembrar que a aplicação deste modelo às escolas pode resultar no oposto do que se esperava alcançar e, por isso, ganha interesse a opinião de Arthur E. Wise (citado por Lima, 2003, p. 26) quando fala de decisores educativos e do seu *modus operandi*, por referência ao modelo racionalista (na definição de objetivos, na implementação de programas e na avaliação da sua realização) que podem estar a incorrer em atos de resultados imprevisíveis, pois para este autor

«o que pode estar errado com o modelo racionalista é que aqueles que tentam mudar ou controlar as escolas, por referência a esse modelo, estejam implicitamente a basear as suas acções num conjunto de assumpções que podem ser diferentes das assumpções, opiniões e teorias sob as quais as escolas realmente operam».

Esta problemática reforça-a Lima (2003, p.26) com a opinião de Ivor Morrish (1981) quando refere a confusão à volta dos objetivos da escola que se gera muitas vezes entre os diferentes atores que nela intervêm – professores, pais e autoridades externas.

³² Lima prefere a designação *modelo racional*.

Embora alguns autores considerem que a racionalidade burocrática tem algumas dificuldades de aplicabilidade à escola, nomeadamente por assentar no pressuposto do *homo económico*, subjungado pelos princípios da racionalidade económica, onde imperam conceitos de eficiência, a análise da escola como uma organização burocrática faz sentido, pois esta perspetiva de estudo da escola reconhece nela várias características da burocracia como são: a rigidez, a delegação de autoridade, a departamentalização, a especialização e os desempenhos, em detrimento de questões consideradas menores, como são os conflitos organizacionais e a definição problemática de objetivos, por saírem fora dos cânones do modelo racional burocrático (Lima, 2003, p. 26).

2.5. Modelo Anárquico

Este modelo surge na sequência do entendimento de alguns autores que consideram as escolas como organizações pouco organizadas, o que designaram por *anarquia organizada*, metáfora criada por Cohen, March e Olsen, em 1972 (Lima, 2003, p. 29), onde os objetivos surgem como pouco claros e geradores de conflitos e as tecnologias são tidas como ambíguas e incertas, de onde é possível extrair três características gerais (*Idem, ibidem*, pp.29-30):

- 1) objetivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidas e uma intencionalidade organizacional problemática;
- 2) processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização;
- 3) participação fluida, do tipo “*part-time*”.

A antítese resultante da junção destes dois termos parece traduzir alguma confusão concetual sobre as organizações, ou referir-se a uma desorganização interna das organizações, no entanto essa não é a perspetiva de análise dos seus teóricos, tal como refere Bell (1980, citada por Ball, 1989, p. 29):

«La organización anárquica no es, como su nombre podría implicar, un conjunto informe o imprevisible de individuos. Es más bien una organización con una estructura propia que está determinada en parte por presiones externas y en parte es un producto de la naturaleza de la organización misma. Es anárquica en el sentido de que la relación entre las metas, los miembros y la tecnología no es tan claramente funcional como la teoría convencional de la organización indica que será».

Na mesma senda, March, um dos autores do conceito de *anarquia organizada* (citado por Lima, 2003, p. 31), havia já chamado a atenção para o facto de esta designação não importar necessariamente uma apreciação negativa, considerando que «As anarquias organizadas não são más organizações. Não são incomuns. Na verdade, são bastante comuns. Situações de decisão envolvendo objetivos problemáticos, tecnologia não clara, e participação fluida, são familiares a todos os tipos de organização.».

Esta é claramente uma ideia que tenta contrariar o preconceito enunciado pela designação *anárquica* das organizações, que não apenas das organizações escolares, repudiando em parte a valorização negativa que este termo envolve, apesar de a imagem que ressalta desta designação, relativamente à escola, como refere William Tyler, a confiar na interpretação de Lima (2003, p.31) ser uma imagem de desorganização muito mais do que organização.

Tyler (1991, p. 82) considera-o um modelo articulado de modo impreciso e vê-o como uma resposta aos modelos burocráticos de Weber, em que a escola como organização é vista como «creación de [...] reglas y significados desencarnados que parecen encontrar cobijo en sus tecnologías poco claras, sus imprecisos objetivos y estructuras inconexas» (*Idem, ibidem*, p. 85)

Lima (2003, p. 32) cita, a título de exemplo, um estudo realizado por William Firestone e Robert Herriot que numa análise a treze escolas do 1.º ciclo (primárias) e secundárias concluíram que as primeiras apresentavam características do modelo racional burocrático, devido a um «conjunto determinado de fins, estrutura formal de controlo, integração de diferentes departamentos através de regras, comunicação vertical e outras características de um sistema fechado», enquanto as escolas secundárias com «uma liderança menos autocrática e mais *laissez-faire* e, sobretudo, uma “lógica de confiança”, ou uma “presunção de competência” se enquadravam melhor no modelo de anarquia organizada.

Nesta diáfnese entre burocracia e anarquia, entre o conexo e o desconexo, Lima (2003, pp. 47-48) prevê um campo de análise intermédio que, na sua ótica, traduzirá «um modo de funcionamento (...) simultaneamente *conjuntivo* e *disjuntivo*», a que chama «*modo de funcionamento díptico*» da escola como organização, que trespassa a visão da anarquia organizada até à perspectiva de burocracia racional.

2.6. Abordagem Sociológica dos Modelos Organizacionais de Escola

O estudo da escola numa perspectiva sociológica tem ganhado vários adeptos nos últimos anos, fruto do interesse que a escola enquanto organização tem despertado junto de alguns dos principais pensadores da atualidade. Esta é, pelo menos, a opinião de Lima (2003, pp. 93-94) quando refere:

«De facto, ao conceptualizar-se a escola como, simultaneamente, *locus* de reprodução e *locus* de produção de políticas, orientações e regras, introduz-se a necessidade de proceder a análises multifocalizadas das *organizações* educativas/escolares, valorizando o estudo quer do *plano das orientações para a acção*, quer do *plano da acção*, nos seus diferentes níveis, e privilegiando uma sociologia empírica atenta aos sistemas de acção diferentemente localizados e às diferentes categorias de actores envolvidos.»

Na sua análise sobre modelos organizacionais na escola pública, Lima (2003) propõe duas abordagens: «como construções teóricas» (p. 96) e «como configurações socialmente construídas/em construção na/pela ação» (p. 102).

A abordagem dos modelos organizacionais de escola como construções teóricas, permite analisar a escola como organização social e os seus modos de ação e também quais os princípios a que obedece face a critérios de eficácia.

Nesta perspetiva, Lima (*Ibidem*, pp. 97-102) distingue dois tipos de modelos organizacionais:

1. Modelos analíticos/interpretativos - cuja particularidade consiste no modo de interpretar os fenómenos organizacionais, ou seja, as diferentes perspetivas do estudo da escola como organização e resultam da adoção de modelos teóricos de análise;

São exemplos destes modelos: os modelos *racionais, de sistema, políticos, culturais, subjetivos, de ambiguidade* ou de *anarquia organizada, institucionais*.

2. Modelos normativistas/pragmáticos – de dimensões normativas, cujas orientações devem presidir à ação, isto é, devem propor soluções e fundamentar as decisões.

Na abordagem dos modelos organizacionais como configurações socialmente construídas/em construção, Lima (*Ibidem*, pp. 102-111) distingue:

- Modelos organizacionais de orientação para a ação - regras formais, não-formais e informais – que se podem subdividir em:
 - modelos decretados (legislação e outros normativos) – que regulam o funcionamento das escolas;
 - modelos interpretados (organigramas, esclarecimentos, ordens de serviço, circulares, regulamentos, sugestões) – que são complementares aos anteriores, mas hierarquicamente abaixo deles;
 - modelos recriados (regras *marginais* às preestabelecidas) – que configuram uma política não decretada, dentro ou não da autonomia das escolas.
- Modelos organizacionais praticados ou em ação - regras efetivamente atualizadas – que se consubstanciam como:
 - modelos em atualização – que se traduzem na possibilidade de seleção das regras propostas pelos modelos para a ação que mais interessam, propondo-lhe novas soluções criativas.

Anexo 4 – Complemento do Capítulo II (ponto 5)

5. As políticas Educativas em Portugal.

Deixando de lado a discussão sobre as concetualizações de política, por não nos parecerem relevantes para este contexto, alinhamos, por razões de retórica, com Fernández (1999, citado por Fernandes, 2011, pp. 66-67) que entende a política como «um instrumento de libertação pessoal e social» ao serviço da «emancipação de quem é chamado a ser seu agente, seu ator, ator de política, em síntese, “político”», que implica, na lógica do pensamento de Freire (1993, referido por Fernandes, 2011, p. 67), a «conscientização dos sujeitos» no pressuposto de uma «participação ativa e crítica dos mesmos nas situações em que estão envolvidos, no sentido da transformação de si e das situações», numa clara visão de política cuja finalidade principal «é a da transformação social através do envolvimento dos cidadãos no desenvolvimento de projetos que conduzam à consecução de uma sociedade democrática» (*Idem, ibidem*).

Centrados no domínio da educação, podemos referir-nos às políticas educativas como as «grandes decisões educativas dentro da política estatal, na qual a [...] política curricular [tem] uma dimensão relevante mesmo quando esta compreende outros agentes ou instâncias (pais, meios de comunicação, associações profissionais, etc.) que influem na referida tomada de decisões» (Bolívar, 1999, citado por Fernandes, 2011, p. 68), depreendendo-se facilmente daqui que a índole das políticas curriculares «ocorre numa relação direta com as orientações das políticas educativas e dos matizes ideológicos que as enformam» (Fernandes, 2011, p. 72).

Depois de deambular pelas opiniões de José Augusto Pacheco (2000, s/p) para quem

«a política curricular é a expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com tomadas de decisões sobre seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem, que são a face visível da realidade escolar, e ainda com o papel desempenhado por cada ator educativo na construção do projeto formativo do aluno».³³

E ancorada em António Bolívar (1999, citado por Fernandes, 2011, p. 73), quando considera que a política curricular «está relacionada com quem toma decisões e, sobretudo, com o impacto e repercussões que uns modos ou outros têm nos professores, alunos, e no próprio currículo», Preciosa Fernandes (2011, p. 73) conclui que a escola surge como elemento central na política curricular, pois é no ambiente escolar que «se cruzam diferentes lógicas de ação» constituindo-se como o «palco [...] onde os professores contracenam com os alunos e outros agentes educativos locais», o que em síntese equivale a dizer que a «a política curricular abarca,

³³ Citação apresentada também por Fernandes (2011, p. 73) relativa à obra deste autor: Pacheco, J. A. (2000b). *Tendências de Descentralização das Políticas Curriculares*, in Pacheco, J. A. (Org.). *Políticas Educativas: o Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora.

quer as decisões da administração educacional central e regional, quer as decisões tomadas no interior das escolas e no interior das salas de aulas» (*Idem, ibidem*, p. 74).

5.1. Políticas Educativas para a Mudança

«A ideia de mudança aparece como elemento constitutivo e explicativo da realidade social. Por isso, quando consideramos a mudança no campo da educação, temos que a situar, em primeiro lugar, na sua *dimensão social*. Neste sentido, a mudança educativa como processo social, político, ideológico e cultural é, necessariamente, tributária do momento histórico em que surge e nele adquire toda a sua significação e potencialidade explicativa, ao mesmo tempo que também a serve» (Formosinho, Ferreira, & Machado, 2000, pp. 17-18)

Os autores desta citação (*Ibidem*, p. 18) referem ainda, num segundo momento, a necessidade de pensar a mudança educativa na «dimensão institucional», por entenderem tratar-se da construção institucional da escola enquanto organização, dentro de um contexto sociopolítico, conjugado com todos os constrangimentos, dinâmicas e práticas que nela ocorrem.

Estes autores (*Ibidem*) recordam também a importância da «dimensão pessoal» na política de mudança educativa, que não pode, de modo algum, desconsiderar os atores que interagem na organização, pois «são estes que, pela sua significação (subjectiva) que atribuem ao processo de mudança, facilitam (mais ou menos) a mudança ou a ela resistem».

No panorama educativo nacional, os últimos anos têm sido férteis em políticas de mudança, mais ou menos conseguidas, mais ou menos consolidadas, quase sempre, pouco avaliadas.

Alicerçados nestes autores, reconhecemos a década de 70 como o período em que o debate educativo se situou nas ideias de democracia e participação, guiado pelo «paradigma da normalização democrática» (Formosinho, Ferreira, & Machado, 2000, p. 19).

Nos anos 80 as ideias educativas foram mutando para as novas conceções de «democracia representativa» ou «democracia participada» (*Idem, Ibidem*, p. 20), resultantes da justaposição dos conceitos anteriores. A separação dos conceitos de direção e de gestão, em que a primeira é vista numa perspetiva democrática e a segunda numa retórica profissional, evidenciou o «paradigma de descentralização» que se vivenciou nesta década (*Idem, Ibidem*).

Os anos 90, fruto da necessidade de envolver os atores locais no processo de mudança de âmbito nacional, deslocam o debate de ideias para os conceitos de autonomia e de contratualização, orientados no sentido do «paradigma da territorialização das políticas educativas» (*Idem, Ibidem*), que reduz (teoricamente) o papel do Estado a uma função reguladora, e aumenta a concessão de competências à escola e ao contexto local.

A partir de 2000 temos assistido a avanços e recuos, com uma ligeira tendência do discurso político para o reforço das autonomias locais, embora, na prática isso não seja verdadeiramente efetivado.

5.2. Reformas do sistema de ensino português

Embora não seja nossa pretensão alargarmo-nos em referências às últimas grandes alterações em matéria curricular, vamos referi-las, no sentido de contextualizar alguns conceitos que entretanto foram surgindo com essas alterações.

Uma vez que as últimas propostas ainda são muito recentes e não reuniram sobre elas atentos estudos dos especialistas, pois ainda não foram aplicadas no sistema de ensino, abordá-las-emos apenas do ponto de vista dos princípios enunciados nos textos que as apresentam, e em contrapartida, daremos mais atenção, contrapondo algumas sábias opiniões, às alterações que as precederam, nomeadamente a Reforma do Sistema Educativo de finais dos anos 80 e inícios dos anos 90, definida pelo Decreto-Lei n.º 286/89, 26/08; e a Reforma Curricular do Ensino Básico, proposta pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, 18/01- com as modificações, introduzidas pelo Decreto-lei n.º 209/2002, 17/10, pelo Decreto-lei, n.º 396/2007, 31/12 e pelo Decreto-lei n.º 3/2008, 7/01.

5.2.1. Reforma do Sistema de Ensino de 1989

Depois da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, procedeu-se em Portugal, nos finais dos anos 80, mais especificamente a partir de 1989 a uma ampla reforma do ensino básico e secundário.

Portugal acabava de entrar na então chamada CEE ³⁴ (Comunidade Económica Europeia) e isso serviu de justificação para as reformas que se pretendiam profundas, tal como se pode depreender do preâmbulo do Decreto-Lei n.º 286/89, 26/08. ³⁵

A reforma de 1989 foi feita durante um período de bonança económica, gozando o partido do governo (PSD), presidido por Aníbal Cavaco Silva, de uma confortável maioria absoluta (1987-1995). Era ministro da Educação Roberto Carneiro, nome pelo qual ficou também conhecida a reforma do sistema de ensino português de que falamos.

³⁴ Portugal é membro de facto da União Europeia desde 1 de Janeiro de 1986.

³⁵ «A estrutura curricular agora aprovada procura responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia» (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 286/89, 26/08).

Esta reforma abrangia todos os níveis de educação e ensino, mas foi o ensino básico aquele que «sofreu mais profundas alterações, quer no que respeita à sua filosofia e conceção como à sua estrutura e organização» (Pires, 1999, citado por Fernandes, 2008, p. 37).

As principais alterações introduzidas por esta reforma são as seguintes:

- a) Procurou combater-se o insucesso escolar, nomeadamente o resultante do abandono escolar antes da conclusão da escolaridade obrigatória, que agora passa de seis para nove anos. Introduziu-se o conceito de avaliação formativa, como forma de favorecer a autoconfiança dos alunos;
- b) Reforçaram-se as estruturas de apoio educativo, tendo como objetivo equilibrar a diversidade de ritmos e capacidades dos alunos;
- c) Diversificaram-se as componentes formativas, em várias dimensões, de modo a corresponder aos interesses dos alunos, valorizando-se o prosseguimento dos estudos;
- d) Criaram-se cursos tecnológicos nas escolas regulares, e cursos profissionais nas escolas profissionais, então criadas através de protocolos entre Estado e entidades privadas. Após 9 anos de escolaridade obrigatória, o sistema de ensino oferecia três vias: profissional, técnico - profissional e de ensino ou vocacional.
- e) Criou-se uma área de inovação curricular - a Área-Escola – com o objetivo de fomentar práticas de interdisciplinaridade.

Preciosa Fernandes (2008, p.38) cita Afonso (1998) para sintetizar que esta reforma não passou de um processo «centralizado e incapaz de romper com a lógica tradicional, fortemente normativa e prescritiva», opinião corroborada por Pacheco (1996, p. 166) quando, a propósito desta reforma, considera que

«embora se referenciem princípios de mudança curriculares, não só pelo que vem consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo [...], bem como pelos conceitos de currículo e escola e pelos princípios básicos da estrutura curricular - na prática, a estrutura mante[ve]-se inalterável».

Para confirmar algumas das contradições da reforma, Fernandes (2011, p. 97) convoca ainda António Nóvoa (1992) por, tal como ela, considerar que de um lado se combinou «o apelo à participação dos professores e ao consenso» mas, em sentido contrário se reforçou «a defesa da centralização das decisões».

Ambos os autores convergem na opinião de que a reforma acabou por *fintar* as ideias inovadoras apresentadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo em 1988, que anunciavam «uma ampla autonomia das escolas» com algum ênfase na ideia de flexibilização do currículo ao aludirem à «disponibilização de margens de autonomia curricular na elaboração de projetos multidisciplinares» (Fernandes, 2011, p. 96).

5.2.2. Reorganização Curricular do Ensino Básico de 2001

O ano de 1995 é marcado politicamente pela entrada para o governo do Partido Socialista, liderado por António Guterres, que havia assumido como bandeira de campanha uma “grande paixão” pela Educação.

Inicia-se um novo ciclo político até ao ano de 2002, que na educação foi marcado por uma política assente nos princípios de uma «Educação para todos; qualidade e equidade; responsabilidade; participação, negociação e pelas ideias de humanização da escola, democratização das oportunidades educativas e qualidade da educação»³⁶ (Fernandes, 2008, p. 41).

Este é o início de um processo de reorganização curricular no ensino básico, que culmina em 2001 com a publicação do «diploma que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional» (artigo 1.º do DL n.º 6/2001, 18/01).

O Decreto -Lei n.º 6/2001, 18/01, com a retificação feita pela Declaração de Retificação n.º 4 -A/2001, 28/02, e as alterações introduzidas pelo DL n.ºs 209/2002, 17/10; 396/2007, 31/11, e 3/2008, 7/01, aprovou a organização curricular do ensino básico e estabeleceu os princípios orientadores da organização e gestão curricular desse nível de ensino, neles se incluindo a formação para a utilização das TIC, a criação de áreas curriculares não disciplinares e a possibilidade de cada escola adaptar o currículo nacional ao seu contexto próprio. É também este diploma que «introduz pela primeira vez, no sistema escolar português, a noção de competência enquanto critério para a estruturação do currículo nacional, numa perspectiva de formação ao longo da vida.» (Pacheco, 2008, p. 17).

O conceito de currículo nacional assumido nesta reorganização do ensino básico é apresentado no próprio diploma:

«Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei.» (ponto 1 do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 6/2001).

De modo sintético podemos enumerar algumas das alterações propostas com esta reorganização curricular:

- Estruturação de um projeto curricular de escola, da responsabilidade dos órgãos de administração e gestão, como forma de desenvolvimento da autonomia das escolas;

³⁶ Programa XIII governo, *ponto V*- Educação, Ciência e Cultura.

- Elaboração de um PCT, da competência do professor titular de turma ou do conselho de turma, de modo a contextualizar em cada turma o projeto curricular de escola;
- Criação de três áreas curriculares não disciplinares - Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica;
- A atribuição de cargas horárias semanais às áreas curriculares disciplinares, no 1º ciclo;
- Organização dos tempos letivos em períodos de 90 minutos (justificada pela diversificação das estratégias de ensino/aprendizagem, nomeadamente, o recurso a meios informáticos, o trabalho centrado nos alunos e o trabalho de grupo) e de 45 minutos;
- Inclusão, em 2007, de um tempo letivo de 90 minutos nas áreas curriculares não disciplinares do 8.º ano preferencialmente na Área de Projeto, “destinado à utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)”;³⁷
- Introdução dos exames nacionais no 9º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;³⁸
- Alteração do plano curricular do 3º ciclo nos seguintes itens: uma nova disciplina (Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação, no 9º ano).³⁹

Uma das contrariedades desta reorganização curricular é o facto de ela ter ocorrido em simultâneo com alterações substanciais ao nível da reorganização do parque escolar, que começa em 2000 com a criação dos agrupamentos de escolas, numa primeira fase com duas tipologias distintas: horizontal, entre escolas do primeiro ciclo do ensino básico e Jardins de Infância; e vertical, que incluía estas e algumas escolas de segundo e terceiro ciclo; atingindo na fase seguinte, numa tipologia única de agrupamentos verticais, todos os níveis de ensino não superior, processo que em nada foi pacífico, sobretudo quando forçou o agrupamento de escolas do ensino secundário, com os agrupamentos já existentes.

Os autores da especialidade sustentam que a reorganização curricular introduzida pelo DL n.º 6/2001, assenta nos pressupostos integrantes do projeto de gestão flexível do currículo, proposto pelo Despacho n.º 9590/99, 14/05, que, por sua vez, surge na sequência do diagnóstico do sistema educativo realizado pelo Ministério da Educação, em 1996/97, no âmbito da reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, que resultou num relatório editado em Setembro de 1997, sendo a consultora científica do projeto, Maria do Céu Roldão, onde, entre outros, se refere, como debilidade do sistema de ensino a ausência de articulação entre os diferentes ciclos do ensino básico e destes com o ensino secundário; a excessiva uniformização do currículo e das estratégias educativas; a elevada carga horária para os alunos; os programas com elevado número de disciplinas, sem contacto umas com as outras (Januário & Santos, 2009).

Com o projeto de gestão flexível do currículo pretendia-se «promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a

³⁷ Despacho n. 16 149/2007, de 25 de julho.

³⁸ Decreto-Lei n.º 209/2002, 17/10.

³⁹ *Ibidem*

eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares» (Despacho n.º 9590/99), como forma de garantir uma gestão diferenciada dos currículos, mudando as práticas e a cultura escolar que assentavam sobretudo na *missão* de cumprir o mais uniformemente possível um conjunto de normas, genericamente entendidas como currículo. Para tal, apelou-se à tomada de decisão dos docentes e a formas de trabalho colegial, que passavam pela participação da comunidade educativa nos projetos curriculares da escola, tendo em vista efetivas aprendizagens dos alunos, que segundo o diagnóstico efetuado apresentavam «falta de domínio de competências elementares [...] à saída da escolaridade obrigatória» (Despacho n.º 9590/99).

Como já vimos atrás, foi no contexto da reorganização curricular do ensino básico operacionalizada em 2001 que apareceu pela primeira vez o conceito de competência nos normativos legais, onde se apresenta uma noção ampla do termo, que integra conceitos como *conhecimentos*, *capacidades* e *atitudes*, e que pode ser entendida como um saber em ação (Abrantes, 2001, referido por Fernandes, 2008).

As competências podem ser *metodológicas*, sendo, neste caso, transversais ao currículo, visando aprender a aprender e são entendidas como uma forma de nuclearização de saberes procedimentais, tais como: métodos de trabalho e de estudo; tratamento de informação; comunicação; estratégias cognitivas; relacionamento interpessoal e de grupo. Podem ser *funcionais* ou *comportamentais*, sendo consideradas essenciais e definidas para cada ciclo de ensino. No contexto da cidadania, o perfil de competências do aluno do ensino básico compreende as *competências gerais* e para cada uma destas são definidas diversas situações de aprendizagem, que serão exploradas nas disciplinas e áreas curriculares, sob a denominação de *competências essenciais* (Pacheco, 2008, p. 18).

Recentemente o conceito de competência foi completamente esvaziado pelo Despacho n.º 17169/2011, 23/11, do Ministro da Educação e Ciência (MEC), Nuno Crato, que determina que o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*, que desde o ano letivo 2001/2002 foi assumido como a referência central para o desenvolvimento do currículo e também nos documentos orientadores do Ensino Básico, «deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal», segundo o mesmo Despacho, porque ao erigir «a categoria de “competências” como orientadora de todo o ensino, menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos», porque «desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização» e ainda, porque «substituiu objetivos claros, precisos e mensuráveis por objetivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir».

Pode ler-se ainda no Despacho que «as competências não devem ser apresentadas como categoria que engloba todos os objetivos de aprendizagem, devendo estes ser claramente decompostos em conhecimentos e capacidades», pois para o novo MEC «os conhecimentos e a sua aquisição têm valor em si, independentemente de serem mobilizados para a aplicação imediata».

5.2.3. Novas propostas curriculares

O DL n.º 94/2011, 3/08 surge na sequência da proposta de revisão apresentada em 2010, durante o governo socialista chefiado por José Sócrates, sendo Ministra da Educação Isabel Alçada, entretanto suspensa, devido à queda do governo em março de 2011. O novo governo social-democrata, entretanto eleito, liderado por Pedro Passos Coelho, e com Nuno Crato como ministro do renovado Ministério da Educação e Ciência, a pretexto da «promoção do sucesso escolar, [e d]a redução da dispersão curricular nos 2.º e 3.º ciclos, [d]o reforço da aprendizagem em disciplinas estruturantes, como a Língua Portuguesa e a Matemática, bem como [d]a eficaz avaliação do ensino básico» apresentou o que apelidou de “ajustamentos” da organização curricular do ensino básico, com efeito já no ano letivo de 2011-2012.

De acordo com a explicação apresentada no sítio da Internet do Ministério da Educação e Ciência, estes ajustamentos visam:

- Em primeiro lugar, reforçar a aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática, que considera serem duas disciplinas estruturantes, (...) extinção Área de Projeto, e redução da carga horária do Estudo Acompanhado;
- Em segundo lugar, reduz-se a oferta curricular nesses mesmos ciclos, com o objetivo de fortalecer as condições de ensino de duas disciplinas fundamentais;
- Em terceiro lugar, reforça-se a autonomia das escolas, através das possibilidades que lhes são concedidas para organizarem os tempos letivos e os horários;
- Em quarto lugar, introduzem-se Provas Finais de Ciclo no 6.º ano de escolaridade a Língua Portuguesa e a Matemática, como meio de efetuar uma avaliação externa neste ciclo de ensino.

Em cima da mesa, à hora da redação deste texto, está a nova proposta de revisão da estrutura curricular apresentada pelo Ministério da Educação e Ciência, cujo período de consulta pública, terminou no último dia do mês de janeiro último. Esta proposta surge no seguimento dos “ajustamentos” apresentados em julho de 2011 e concretizados no DL n.º 94/2011, 3/08, na organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, em curso já este ano letivo, e procura introduzir medidas curriculares que se adequem a «um ensino moderno e

exigente»⁴⁰ com a mira na (óbvia) melhoria dos resultados escolares dos alunos, mas também, porque o contexto exige «uma gestão racional dos recursos»⁴¹.

No texto da proposta podem ver-se também alguns dos princípios que vêm embelezando os normativos dos últimos anos: “autonomia das escolas” e a aposta no profissionalismo e na liberdade dos professores relativamente aos métodos de ensino.

De entre as medidas propostas pelo governo, destacamos apenas as seguintes, por nos parecerem mais exemplificativas das ideias que sustentam esta proposta de revisão curricular:

- No 1.º ciclo mantém-se o apoio ao estudo, e as atividades de enriquecimento curricular;
- No 2.º ciclo, disponibiliza-se a oferta de apoio diário ao estudo;
- As TIC passarão a ser ministradas nos níveis escolares mais baixos;
- A Língua Portuguesa e a Matemática são reforçadas como conhecimento estruturante;
- No 3.º ciclo do Ensino Básico aumenta a aposta no conhecimento científico, através do reforço de horas de ensino nas ciências experimentais, e valoriza-se o conhecimento social e humano, reforçando as horas de ensino nas disciplinas de história e de geografia;
- Elimina-se a área de Formação Cívica nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no 10.º ano;
- No Ensino Secundário passam a disponibilizar-se novas opções da formação específica, tendo em conta o prosseguimento de estudos e as necessidades do mercado de trabalho;
- Passa a existir uma maior focalização da atenção do aluno no conhecimento considerado fundamental;
- Dá-se maior liberdade à escola na decisão da distribuição da carga horária ao longo dos ciclos e anos de escolaridade;
- Mantêm-se as provas finais no 6.º ano.

Estas ideias sustentam-se no entendimento que o Ministério faz do currículo nacional, que «deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade lectiva» (Despacho n.º 17169/2011, 23/12), para o que é necessário dar aos professores «uma maior liberdade profissional sobre a forma como organizam e ensinam o currículo» (*Ibidem*), procurando não desviar a atenção do que se considera ser essencial no currículo, que ajude os alunos a compreender a realidade e os instrua para a vivência em sociedade.

⁴⁰ Texto de apresentação da proposta de Revisão da Estrutura Curricular. *In* <http://www.portugal.gov.pt>

⁴¹ *Ibidem*.

Anexo 5 – Complemento do Capítulo III (pontos 2., 3 e 4)

2. Trabalho de Projeto como investigação-ação

Pela sua natureza investigativa, que se centra em casos reais e concretos, podemos considerar que a metodologia do trabalho de projeto segue, no essencial, uma linha de investigação em muito semelhante à corrente metodológica de investigação-ação, pois tal como esta, o trabalho de projeto é um método de trabalho que se focaliza na investigação, análise e resolução de problemas, nas palavras de Maria Esteves Mateus, «o trabalho de projeto é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas pertinentes e reais» (Mateus, 2011, p. 3), de modo a fazer convergir num sentido só o conhecimento teórico e empírico para que daí possa resultar a apresentação de uma hipótese credível de intervenção, tendo como objetivo final a resolução desses mesmos problemas.

Embora o nosso projeto de trabalho, como especificaremos a seguir, tenha seguido uma linha de atuação mais *soft*⁴² da investigação-ação, não queremos perder a oportunidade de explicitar, ainda que de forma sumária, alguns conceitos desta metodologia.

Ficou claro para nós que esta corrente de investigação surge como uma tentativa de produção de conhecimento baseada no saber empírico e num processo de análise e interpretação de factos reais, em resultado da interação do conhecimento teórico com os elementos resultantes da intervenção efetiva no terreno da investigação, numa linha de atuação claramente divergente da investigação dita tradicional, onde se procura obter conhecimento científico, sustentado por pressupostos teóricos que devem permitir a produção de generalizações suficientemente aquilatáveis.

Os defensores da linha de investigação sustentada pela ação advogam que este tipo de investigação é mais vantajoso quando está em causa a profundidade de conhecimento de um caso concreto, que, pese embora, as limitações que ao nível da validade dos conhecimentos produzidos, tendo em conta a despreocupação na produção de conhecimentos generalizáveis (crítica substancial que lhe é feita pelos defensores da linha tradicional de investigação) permitirá diminuir o que os primeiros consideram ser um fosso entre os conhecimentos teóricos produzidos pela investigação tradicional e os problemas concretos da realidade.

Lídia Máximo-Esteves (2008) com a pretensão de estruturar um quadro concetual da metodologia de investigação-ação recolhe várias opiniões que vão no sentido do

⁴² Introduzimos este termo para nos referirmos a uma linha de atuação que não considera totalmente os pressupostos da investigação-ação, e que configura uma vertente incompleta deste método de estudo, por não incluir sobretudo um plano de intervenção medido e avaliado ao longo de um período de efetiva ação.

estabelecimento de uma proximidade entre este tipo de investigação e conceitos como o de «melhorias das práticas», através da introdução de mudanças nessas mesmas práticas.

Um dos autores referido pela autora supra citada é John Elliot para quem a investigação-ação é vista «como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre» (Elliot, 1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18), e, na mesma linha de pensamento, recorda a opinião de Rapoport (1970, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 19) quando afirma que «a investigação-acção pretende contribuir para a resolução das preocupações das pessoas envolvidas numa situação problemática imediata», situando esta metodologia de investigação no campo das ciências sociais por considerar que, em simultâneo, ela contribuiu também «para as finalidades das ciências sociais, através da colaboração de ambas as partes, num quadro ético mutuamente aceitável» (*Idem, ibidem*).

Para Cohen & Manion (1994, citados por Bell, 2004, p. 20) a investigação-ação pode ser descrita como

«... um procedimento in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal) durante períodos variáveis através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de caso, por exemplo) de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso»

Lídia Máximo-Esteves (2008, p. 19) refere ainda a opinião de Halsey (1972, citado por Cohen e Manion, 1990, p.186) que destaca o facto de esta metodologia de investigação ser «uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção» ressaltando daqui a ideia de que há necessidade de avaliar não só os processos, mas também todas as mudanças geradas por essa intervenção.

Reforçando a intencionalidade desta investigação na objetiva introdução de melhorias, Bogdan & Biklen (1994, p. 292) concorrem também para a ideia de que «a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais».

Relembrando a importância da necessária colaboração de todos os participantes neste processo de investigação, Kemmis & McTaggart (1988, citados por Máximo-Esteves, 2008, pp. 19-20) colocam a tónica na pertinência da avaliação com carácter reflexivo, crítico e sistemático da situação, alegando que este tipo de investigação

«... é uma forma de indagação introspectiva colectiva empreendida por participantes em situações sociais [incluindo educacionais] com o objectivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar».

Opinião coincidente com a que manifestou James McKernan (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20) onde este caráter reflexivo está bem patente, quando o autor classifica a investigação-ação como «um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal». O autor (*Ibidem*), depois de descrever com algum detalhe o processo investigativo, reforça a ideia de colaboração e de avaliação reflexiva do processo, tanto a nível individual como em grupo, aliadas ao rigor aplicado na investigação, como fatores condicionantes do sucesso de todo o trabalho desenvolvido (Máximo-Esteves, 2008).

Com a mesma intenção concetual, Coutinho *et al.* (2009, p. 360) referem Latorre (2003) que, a este propósito, cita alguns autores que também se debruçaram sobre esta metodologia investigativa:

- Elliot (1993) classifica a investigação-ação como um estudo social cujo objetivo é melhorar a qualidade de ação dentro da própria ação;

- para Kemis (1984) a investigação-ação é não apenas uma ciência prática e moral, mas também uma ciência;

- segundo Lomax (1990) a investigação-ação é «uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria» (Coutinho *et al.* 2009, p. 360);

- Bartolomé (1986) entende a investigação-ação como «um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática» (*Idem, ibidem*).

Por tudo isto, recordamos a semelhança que a metodologia de trabalho de projeto tem com a metodologia de investigação-ação, porque em ambas se trabalha com casos sociais que envolvem atores sociais e/ou organizacionais, com a finalidade de produzir mudanças estruturais, organizacionais, de valores, de atitudes, de comportamentos e de práticas.

Um dos entraves apontados a estas metodologias de investigação é a natural dificuldade em levar à prática uma hipótese de intervenção nos termos a que nos vimos referindo, daí que, no plano metodológico se admita a concessão de um projeto que configure *apenas* um plano de mudança com sustentação na literatura teórica e nos dados empíricos recolhidos, que revelem as atitudes e posicionamentos dos atores envolvidos no processo. Plano esse que deverá apontar ajustamentos e reajustamentos orgânicos para aquela realidade social ou organizacional (Ferreira, 2011).

Posto isto, ao investigador de trabalho de projeto colocam-se as duas vias possíveis de atuação no plano metodológico, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional (*Idem, ibidem*):

1. «Cumprir na íntegra o processo completo da investigação-ação, ou seja, definir um plano que vá da identificação de um problema até à sua solução teórica e prática, que inclua não só o desenvolvimento e avaliação do projeto de intervenção, mas também uma avaliação da sua contextualização e conceção, do processo e dos resultados obtidos.

De acordo com esta linha de atuação o trabalho de projeto deverá organizar-se segundo as seguintes etapas:

- a) Identificação de uma área de problemas ou de um problema;
- b) Recolha e sistematização de informação sobre essa área de problemas ou problema;
- c) Formulação de um projeto de intervenção;
- d) Implementação do projeto;
- e) Avaliação do projeto, nas fases de contextualização, de plano, de processo e de produto;
- f) Redação do relatório final.

1. Optar por um processo incompleto da investigação-ação, que consiste na formulação teórica e prática de um projeto de intervenção, onde se inclui a avaliação da sua contextualização, conceção e processo, mas que termina numa *mera* projeção sustentada dos resultados esperados.»

Em conformidade com esta opção metodológica, o trabalho de projeto consiste essencialmente em (Ferreira, 2011):

- a) «Identificação de uma área de problemas ou de um problema;
- b) Recolha e sistematização de informação sobre essa área de problemas ou problema;
- c) Formulação de um projeto de intervenção;
- d) Avaliação do projeto, nas fases de contextualização, de plano e de aceitação social;
- e) Redação do relatório final.»

Como já referimos atrás, a nossa opção metodológica recaiu na segunda linha de atuação, que, no essencial, diverge da primeira sobretudo pela não inclusão da implementação do projeto, o que, logo à partida, retira do estudo algumas etapas avaliativas do mesmo projeto, uma vez que não são considerados resultados intermédios que impliquem uma atitude reflexiva por parte dos participantes no estudo, ficando a proposta de intervenção alicerçada na projeção dos resultados esperados.

3. Metodologias de Investigação em Educação

Outro dilema no trabalho do investigador é encontrar no plano metodológico a melhor forma de definição do processo de trabalho de modo a torná-lo claro e objetivo no campo científico, o que implica necessariamente uma opção metodológica que o ajude a entender da melhor forma possível, não apenas os resultados da investigação, mas também o processo em si mesmo, tarefa que compete por inteiro à metodologia, tal como o afirmam Cohen &

Manion (1990, p. 73)⁴³, quando procuram fazer uma distinção entre métodos e metodologia, sustentados pela opinião de Kaplan (1973), segundo o qual o papel da metodologia é descrever e analisar as técnicas e os procedimentos empregues no processo de recolha de dados (Cohen & Manion, 1990, p. 72).

A par deste dilema colocam-se ao investigador outras questões também de ordem metodológica, cuja dificuldade de resposta é mais ou menos correspondente à experiência que o próprio tem no campo da investigação.

Desde logo, portanto, a escolha deve recair na corrente metodológica que melhor sirva os seus propósitos.

3.1. Investigação qualitativa e investigação quantitativa

O campo da investigação, nomeadamente aquele que tem revestimento mais tradicional, tem sido marcado nos últimos anos por dois paradigmas investigativos: o método quantitativo e o método qualitativo⁴⁴, podendo incluir-se entre ambos o paradigma misto, ou seja, um modelo que considera conjuntamente ambas as técnicas.

A investigação quantitativa assenta na utilização de instrumentos de recolha de dados quantitativos como são, por exemplo, os questionários de resposta fechada, sendo os resultados obtidos apresentados num relatório final, de acordo com regras estatísticas.

A investigação qualitativa recorre-se de instrumentos de recolha de dados de tipo qualitativo, como são a observação participante, a entrevista e a análise documental. Neste tipo de investigação, os resultados são apresentados sob a forma de um relatório de tipo narrativo, que contém as descrições contextuais, fundamentando-se nas citações dos participantes. Daí, dizer-se que a investigação qualitativa seja “descritiva”.

A conjugação das duas metodologias tem ganho adeptos no campo da educação por se achar que podem ser complementares uma à outra,⁴⁵ servindo os dados de uma para validar

⁴³ «La mira de la metodología es ayudarnos a entender, en los mas amplios términos posibles, no los resultados de la encuesta científica, sino el proceso en sí mismo»

⁴⁴ Optaremos, tal como Bogdan & Biklen (1994) pela expressão investigação qualitativa, embora outros autores se refiram a esta metodologia investigativa com expressões ou vocábulos diferentes: «Investigação naturalista» (Afonso, 2005). Bogdan & Biklen (1994) apelam a Guba (1978) e Wolf, (1978a) para justificar esta designação, porque, segundo estes autores «o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.» (p.17); «Investigação etnográfica» é outra das expressões usadas com alguma frequência. Bogdan & Biklen (1994, p. 17) referem Goetz e LeCompte (1984) como autores que usam esta terminologia em sentido genérico.

⁴⁵ Esta opinião não é consensual entre os investigadores. Bogdan & Biklen (1994, p. 39) disso nos dão conta quando ao analisar as origens e desenvolvimento da investigação qualitativa, localizam temporalmente os anos setenta como os anos em que esta metodologia começa a ter aceitação e a ganhar o seu espaço no campo investigativo, apesar de se manterem ainda «os debates metodológicos entre os investigadores quantitativos e qualitativos» em que «defensores de todas as perspectivas participaram nas discussões: “qualitativos” versus

ou comprovar os dados de outra, o que pode contribuir para uma melhor compreensão, explicação ou aprofundamento da realidade em estudo. Outra das vantagens reconhecidas à utilização conjunta dos dois modelos é o facto de se permitir ao investigador que no seu trabalho investigativo se aproxime mais de um dos modelos do que de outro, assim como o grau de semelhança com cada um dos modelos também pode variar, o que acaba por possibilitar uma variedade de investigação com características mistas.

Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, (1990) colocam a tónica na problemática que, do ponto de vista epistemológico, estabelece a relação entre estas duas metodologias. De um lado, situam aqueles que consideram existir uma distinção dicotómica entre as duas formas de investigação, e do outro, aqueles que preferem a tese de um *continuum* entre a metodologia quantitativa e a metodologia qualitativa. Os autores, ancorados em Frederick Erickson (1985) recordam que as metodologias qualitativas, a que este autor se refere como investigação interpretativa, têm tido diferentes abordagens a que correspondem também diferentes designações: *observação participante*, *etnografia*, *estudo de casos*, *interacionismo simbólico* ou *fenomenologia*.

Erickson (1985, referido por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990, p. 32) chama «investigação interpretativa» às abordagens que dão especial significado às ações que envolvem ativamente os atores nelas implicados, de que resulta um processo interpretativo com interferência direta na vida social dessas populações.

A perspetiva epistemológica de Erickson (*Ibidem*) sobre as metodologias qualitativas leva-o a distinguir claramente dois tipos de abordagens da investigação em educação: a abordagem *positivista/ behaviorista*⁴⁶, de um lado, e o modelo *interpretativo*, do outro. Este autor insiste na ideia de descontinuidade entre estas duas metodologias, cada uma delas definindo um paradigma claramente marcado por postulados e programas distintos, opinião contrária à manifestada por Everton e Green (1986)⁴⁷ que nelas encontram pontos de convergência e complementaridade (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990, p. 33).

Segundo Erickson (*Ibidem*), o paradigma positivista procura obter conhecimento a partir da (re)produção de comportamentos, cabendo ao investigador atribuir um significado a esses comportamentos. Da relação estabelecida entre comportamentos e seus significados

“quantitativos”, “jornalismo” versus “investigação” e “científico” versus “intuitivo”. Também Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (1990, pp. 34-36) relembram esta falta de consenso referenciando alguns autores que claramente se colocam do lado do que designam de “distinção *dicotómica*” entre estas duas correntes, e outros que defendem um “*continuum* metodológico” entre as mesmas.

⁴⁶ Erickson bebe do conceito de positivismo apresentado por Augusto Comte, que defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. Para os positivistas, uma teoria só passa a ser vista como verdadeira se ela tiver sido comprovada através de métodos científicos válidos.

⁴⁷ Obra citada.

chegar-se-á ao postulado de leis gerais, onde se esvazia de sentido qualquer perspectiva comportamental mais individualista. Erickson (*Ibidem*) engloba neste paradigma, para além da investigação que segue métodos experimentais ou semi-experimentais, outras investigações que utilizam métodos próximos do que vimos designando de “naturalistas”, como são, por exemplo, os estudos de caso, quer se sustentem na observação participante, quer recorram a outras ferramentas de observação sistemática, como são as grelhas de observação predefinidas (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990, pp. 37-39).

Por sua vez, o paradigma interpretativo é, na visão de Erickson (*Ibidem*) «formulado em termos de ação», cabendo ao investigador encontrar as relações entre os comportamentos e o significado que lhes é atribuído pelos atores contextuais, na tentativa de encontrar a identidade social de cada grupo em estudo (*Idem, ibidem*).

Na mesma linha dicotómica entre método de investigação quantitativa e métodos de investigação qualitativa, Stake (2007) considera que esta distinção se deve em grande medida à diferente atitude do investigador de uma ou outra metodologia. Para este autor, os investigadores que seguem os primeiros métodos procuram chegar a generalizações estudando diferentes situações, com despreocupação pelos elementos contextuais e desconsideração pela singularidade dos casos, por a considerarem fora da ciência explicada. Pelo contrário, os investigadores qualitativos reconhecem essa singularidade e os contextos locais como importantes para a compreensão, argumentando que

«para estreitar a busca da explicação, os investigadores quantitativos apreendem o que está a acontecer em termos de variáveis descritivas, representam os acontecimentos com escalas de medida. Para estreitar a busca da compreensão, os investigadores qualitativos apreendem o que está a acontecer em episódios chave ou testemunhos, representam os acontecimentos com a sua própria interpretação directa e história» (Stake, 2007, p. 55)

Stake (2007) acha que o momento do estudo em que ambas as metodologias se tornam significativamente semelhantes é durante a análise dos dados. Para o autor, os dados quantitativos necessitam de ser agregados e classificados de modo a clarificar melhor os seus significados. Nos dados qualitativos, os significados resultam do reconhecimento e interpretação do investigador. Nesta fase da análise, enquanto os investigadores qualitativos pegam numa dada situação (o autor usa o termo «circunstância» p. 91) *desmontando-a*, como se de um puzzle se tratasse, e tentam reconstruí-la, (como o autor diz) «significativamente» (p. 91). Os investigadores quantitativos, seguindo outra linha de atuação, procuram os significados para os problemas através do processo de agregação e classificação dos dados resultantes do estudo.

Voltando à dicotomia metodológica dos dois modelos referidos, reconhece-se que a investigação qualitativa tem sido muito usada na educação, para o que muito contribuirá o sentido humanista que lhe está inerente, onde variáveis como o comportamento e o contexto são determinantes, pois os comportamentos e as reações dos atores educativos estão intrinsecamente dependentes não só daqueles que os rodeiam, mas também do ambiente em que estão integrados. Por isso, se percebe a importância que neste tipo de investigação se atribui à descrição do contexto e à necessidade de contextualizar todas as ações e reações dos participantes na investigação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a principal preocupação numa investigação qualitativa reside na descrição de dados e só posteriormente na análise de dados. Estes autores caracterizam este tipo de investigação como uma investigação que diz respeito, essencialmente, ao significado das coisas, baseando-se a recolha de dados sobretudo na observação dos intervenientes no processo.

A investigação qualitativa é, sobretudo, do tipo indutivo, uma vez que a hipótese ou teoria final surge apenas em resultado da investigação, depois de efetuadas as necessárias observações de situações definidas e dos comportamentos surgidos, à luz de um quadro social padronizado, facto que melhor se compreenderá se recorrermos à definição de indução apresentada por Lakatos & Marconi (1985, p. 83) que a veem como «um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas».

Por outro lado, a investigação quantitativa é uma investigação sistemática e objetiva que assenta na análise e quantificação dos dados, esperando que esses dados nos confirmem as conceções expressas nas hipóteses de investigação.

A investigação quantitativa é tida como objetiva, por utilizar critérios de amostragem e processos de análise bem definidos, que se baseiam na linguagem matemática analítica da estatística e da categorização lógica, consistindo a investigação qualitativa numa análise interpretativa com menor objetividade, centrada nos contextos singulares e nas perspetivas dos atores individuais (Afonso, 2005, p. 14).

A metodologia quantitativa está sobretudo associada à investigação de tipo experimental ou semi-experimental, assente na observação de factos ou situações, para os quais devem ser formuladas hipóteses explicativas, em que as variáveis devem ser controladas, mediante a seleção dos indivíduos que se pretendem estudar e que constituem a amostra da investigação. Os dados recolhidos, depois de submetidos a uma análise estatística, servirão para confirma ou rejeitar as hipóteses avançadas, com objetivo de se chegar ao

conhecimento de uma população (num conceito mais vasto) a partir das generalizações efetuadas, em sequência de processos dedutivos que estabelecem relações de causa efeito entre as variáveis.

Neste nosso estudo, no seguimento dos postulados enunciados, optámos por conjugar as duas metodologias referidas, ainda que por imperativo de ordem estrutural, nos aproximássemos mais do modelo quantitativo ao nível da recolha de dados, cujo instrumento seleccionado foi o questionário, maioritariamente com questões fechadas, mas no qual incluímos algumas questões abertas.

De qualquer dos modos, os dados obtidos, foram tratados segundo a técnica de análise descritiva, o que nos aproximou do paradigma qualitativo de investigação.

3.2. Estudo de caso

Outra opção metodológica neste estudo foi a escolha de um caso particular para investigação – um agrupamento de escolas - o que configura uma metodologia de estudo de caso, que justificamos com a necessidade de focalizar o tema da nossa investigação numa comunidade educativa, com limitações físicas bastante definidas, o que nos permitiria conhecer e compreender as atuações dos agentes educativos – os professores – em interação com o currículo em contexto local, sendo essa interação resultante de uma dinâmica interna reveladora de um *modus operandi* num espaço e num tempo definido.

Pressuposto que aliás é sustentado pela literatura da especialidade quando reconhece que o estudo de caso «é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes» (Stake, 2007, p. 12), ou quando se refere que «um estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico» (Merriam, 1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89), ou ainda, na narrativa mais detalhada de Bassey (1999, citado por Afonso, 2005, pp.70-71):

«Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência».

Os estudos de caso, numa espécie de síntese, podem ser definidos como «uma família de métodos de investigação que têm em comum concentrarem-se deliberadamente no estudo de um determinado caso» (Adelma *et al.*, 1977, citados por Bell, 2004, p.23).

Para investigadores, nomeadamente os investigadores menos experientes, o dilema relativamente à opção metodológica por um estudo de caso, acresce com a constatação de uma *pacífica controvérsia*⁴⁸ relativamente ao que poderemos definir como enquadramento desta metodologia no campo mais vasto, e já de si controverso, das metodologias de investigação em educação, nomeadamente, tal como procurámos referir atrás, no plano dicotómico entre metodologias qualitativas e metodologias quantitativas. A este respeito se referem Coutinho & Chaves (2002, p. 225)⁴⁹ quando, depois de reconhecerem «que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa» lembram que no panorama da investigação educativa existem variados estudos de caso onde «se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos» (*Idem, ibidem*). Para o que apresentam como exemplo justificativo o estudo de uma escola onde «fará todo o sentido que o investigador recorra a dados numéricos de natureza demográfica, [...], indicadores quantitativos que fazem todo o sentido no estudo porque proporcionam uma melhor compreensão do “caso” específico» (*Idem, ibidem*) o que faz com que os estudos de caso se enquadrem bem nos planos de investigação de tipo misto.

Sobre esta temática, Myers (1997) entende que o estudo de caso pode ser positivista, interpretativo ou crítico, dependendo dos pressupostos filosóficos do investigador, e refere Yin (2002) e Benbasat *et al.* (1987) como defensores da pesquisa quantitativa em estudos de caso, salientando Walsham (1993) como um defensor da pesquisa interpretativa enquanto reveladora de um estudo mais aprofundado no estudo de caso. Para Yin (1994) na interpretação de Coutinho & Chaves (2002) o estudo de caso pode servir diferentes propósitos básicos: explorar, descrever ou ainda explicar.

Também Meirinhos & Osório (2010, p. 52) se referem a esta divergência de entendimento para o que se recorrem das opiniões de Latorre *et al.* (2003), segundo os quais o facto de o estudo de caso ser visto com mais ênfase nas metodologias qualitativas, não significa obrigatoriamente, que não possam incluir perspectivas mais quantitativas. Da mesma forma, interpretam, na opinião de Yin (2005), que os estudos de caso são suficientemente abrangentes do ponto de vista estratégico, para poderem incluir as evidências de tipo quantitativo ou limitarem-se inclusive a essas evidências.

⁴⁸ O sublinhado e a expressão são nossas.

⁴⁹ Documento também disponível em <http://hdl.handle.net/1822/492>

Analisadas algumas das perspetivas sobre estudos de caso, percebemos claramente a diferença de casos e dos objetivos que os enformam, o que levanta, obviamente, o véu sobre a temática das tipologias de casos que a literatura tem vindo a referir.

Sobre esta matéria, Stake (2007, p. 19) distingue três tipos de estudo de caso:

- Intrínseco – quando norteado por interesses particulares num caso e o interesse principal é ficar a conhecer o caso.
- Instrumental - em que o objetivo é compreender uma determinada situação para lá do que é observado.
- Coletivo – quando se trata do estudo de diferentes casos individuais procurando estabelecer algum tipo de coordenação entre eles.

Bogdan & Bilken (1994, p. 97) distinguem os estudos de caso em:

- Estudos de caso único – em que o objetivo é observar uma realidade definida e delimitada no tempo e no espaço.
- Estudos de caso múltiplos – mais complexos e variados que os anteriores, resultam do somatório de estudos de caso únicos, alguns dos quais funcionam como estudos piloto para os subsequentes.

Estes autores (*Ibidem*) utilizam ainda o conceito de «estudos de caso comparativos», para se referirem a estudos enquadrados dentro destes últimos, mas que se distinguem pelo facto do seu objetivo ser a confirmação de teorias a partir da comparação com outros estudos de características similares, que lhe sirvam de confirmação ou contraste.

Yin (2005) referido por Craveiro (2007, p. 208) classifica os estudos de caso como:

- Exploratórios – quando o conhecimento que se tem do “caso” que se quer estudar é escasso e os objetivos visam o esclarecimento do problema ou problemas.
- Descritivos – quando se faz uma descrição pormenorizada de uma situação em interação com o contexto local.
- Explicativos – quando se procura a explicação para os diferentes fenómenos e para o seu encadeamento no plano da realidade contextual.
- Avaliativos – quando a partir dos dados observados se produzem juízos como explicações para as ocorrências.

Outra peculiaridade do estudo de caso é a seleção da amostra. Coutinho & Chaves (2002, p. 228), ancorados em Bravo (1998) referem que a escolha da amostra tem particular importância, por ser ela o cerne da investigação. Stake (1995, citado por Coutinho & Chaves, *ibidem*) lembra, no entanto, que «o estudo de caso não é uma investigação baseada em

amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso».

Sobre o processo de amostragem que Guimarães & Cabral (1997, p. 6) definem como o «processo de seleção de uma amostra» podemos distinguir diferentes tipos de amostragem:

- «Amostragem probabilística» (Guimarães & Cabral, 1997, p. 6; Huot, 2002, p. 22) ou «casual» (Hill & Hill, 2000, p. 45) – em que cada um dos elementos da população tem hipóteses de fazer parte da amostra, e é vantajosa quando se pretendem generalizar os resultados a partir da amostra; uma das formas de amostragem probabilística é a «amostragem aleatória» (Guimarães & Cabral, 1997, p. 6) – em que se garante a total isenção na escolha da amostra, por parte do investigador.

Hill & Hill (2000, p. 45), dentro da amostragem casual distinguem a «amostragem aleatória simples, a amostragem sistemática, a amostragem estratificada, a amostragem por “clusters”, a amostragem multi-etápica e a amostragem multi-fásica».

Huot (2002, p. 25) refere também como tipo de amostragem probabilística a amostragem que ele designa por «agregados» ou «cachos», em que o investigador escolhe grupos em vez de indivíduos.

Guimarães & Cabral (1997, pp. 6-7) distinguem ainda um outro tipo de amostragem, a «amostragem não probabilística», ou «não-casual», corroborados por Hill & Hill (2000, p. 49) e por Huot (2002, p. 25), a qual se pode dividir em :

- «Amostragem por conveniência» (Guimarães & Cabral, 1997, p. 7; Hill & Hill, 2000, p. 49) ou «intencional» (por acerto) (Huot, 2002, p. 26) – o investigador define a amostra que mais lhe convém para o seu estudo e é muito útil quando se pretende estudar um aspeto específico de um problema, pois neste caso «as unidades correspondem a certos traços importantes para a investigação» (Huot, 2002, p. 39).
- «Amostragem subjetiva» (Guimarães & Cabral, 1997, p. 7) – o investigador faz as suas próprias escolhas, com toda a subjetividade que isso implica.
- «Amostragem por quotas» (Hill & Hill, 2000, p. 50; Huot, 2002, p. 26), semelhante à amostragem estratificada, mas de tipo não-aleatória.
- «Amostragem voluntária» (Huot, 2002, p. 25) que participa no estudo por sua própria vontade.
- «Amostragem acidental» (Huot, 2002, p. 26) em que a escolha da amostra se faz ao acaso pela ordem da sua disponibilidade.

As amostras não probabilísticas são as preferidas dos investigadores quando há uma deficiente base de sondagem, quando a investigação é de tipo exploratório ou quando não há

preocupações especiais com a representatividade da amostra, ou ainda, quando o que importa é um comportamento específico e não a população em si mesma (Huot, 2002).

Centrados na amostragem de estudos de caso, de acordo com Bravo (1998, referida por Coutinho & Chaves, 2002) a composição da amostra é sempre intencional porque se baseia em critérios pragmáticos e teóricos, em substituição dos critérios probabilísticos, na busca de variações máximas e não da uniformidade. A mesma autora, apoiada nas ideias de Patton (1980) (Coutinho & Chaves, 2002, p. 229) identifica seis tipos de amostras de cariz intencional que poderão ser utilizadas num estudo de caso:

1. Amostras extremas (casos únicos);
2. Amostras de casos típicos ou especiais;
3. Amostras de variação máxima, adaptadas a diferentes condições;
4. Amostras de casos críticos;
5. Amostras de casos sensíveis ou politicamente importantes;
6. Amostras de conveniência.

Coutinho & Chaves (2002, p. 229) sustentados por Guba & Lincoln (1994), por Yin, (1994) e por Bravo (1998), referem que estas amostras evidenciam características diferentes das amostras probabilísticas usadas nas investigações de carácter quantitativo, que se caracterizam:

- a) por processos de amostragem dinâmicos e sequenciais, em resultado do evoluir da investigação e da informação que se vai recolhendo durante o processo;
- b) a amostra é ajustada automaticamente sempre que surjam novas hipóteses de trabalho que justifiquem uma redefinição da amostra;
- c) o processo de amostragem conclui-se apenas quando se esgota a informação resultante do confronto das diferentes fontes de evidência.

Outra questão pertinente sobre a amostra, tendo em conta a sua representatividade, é a que diz respeito ao tamanho da amostra.

Hill & Hill (2000, p. 53) sobre este assunto referem três vias possíveis:

1) A que eles chamam de «o caminho do esforço mínimo», que «consiste, essencialmente, em obter uma amostra de tamanho ou dimensão tão grande quanto possível, dentro dos limites dos recursos disponíveis»;

2) «A estimação por meio das “regras do polegar” (*rules of thumb*)» em que o objetivo é estimar o tamanho mínimo da amostra para que possa ter valor do ponto de vista da análise estatística.

3) «A estimação por meio da análise da potência (*power analysis*)», que é uma abordagem baseada na teoria estatística moderna em que jogam conceitos de hipótese alternativa (a hipótese operacional da investigação) com o conceito de potência de um teste estatístico, sendo esta a «probabilidade de rejeitar a hipótese nula quando esta hipótese é falsa».

Outro problema que se coloca aos estudos de caso é o problema da validade externa ou da sua generalização para ambientes mais gerais.

Autores como Punch (1998) trazido por Coutinho & Chaves (2002, p. 231) recolocam a tónica na *unicidade* do caso para justificar a desnecessária generalização. Stake (2007) quando define a tipologia de caso *intrínseco* está também a aludir a esta questão, pois cada caso é um caso e é irrepetível.

Para Gomez, Flores & Jimenez (1996, citados por Coutinho & Chaves, 2002, p. 231) a validade de um estudo de caso é justificada pelo seu *carácter crítico*, ou seja, «pelo grau com que permite confirmar, modificar, ou ampliar o conhecimento sobre o objecto que estuda, contribuindo assim para a construção teórica do respectivo domínio do conhecimento».

Sobre a problemática da generalização, ou seja, sobre a forma de transferir as informações recolhidas para outros contextos, Stake (2007, p. 24) considera que o estudo de caso é pouco propenso a generalizações e, por isso, fala de «micro-generalizações» – generalizações que ocorrem ao longo do estudo e de «macro-generalizações» que também podem ser veiculadas pelo estudo de caso pois neles também «pode ocorrer modificação válida da generalização» quando se apresentam casos suficientemente válidos para, pelo menos, fazer repensar a problemática em causa. O autor reforça a ideia da importância dos casos, quando considera que:

«dos casos particulares, as pessoas, podem aprender muitas coisas que são gerais. Fazem-no, em parte, porque estão familiarizadas com outros casos, aos quais acrescentam o novo e, assim, formam um conjunto que permite a generalização, uma oportunidade nova de poder modificar antigas generalizações (Stake, 1999 citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 54).

Para Denscombe (1998, pp. 36-37, citado por Bell, 2004, pp. 23-24) «a possibilidade de generalizar um estudo de caso a outros exemplos depende da semelhança do exemplo em causa com outros do seu tipo».

Na mesma trilha, Patton (1990, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 54) prefere utilizar o termo *extrapolação* (em vez de *generalização*) por este se apresentar «com um significado mais ágil e mais adequado no que se refere às possibilidades de transferência de conhecimento de um caso a outro caso posterior».

Coutinho & Chaves (2002, p. 234), sustentados por Punch (1998), discorrendo sobre a questão do rigor ou validade interna, referem que esta se avalia pelo «rigor ou precisão dos resultados obtidos, ou seja, o quanto as conclusões obtidas representam e/ou explicam a realidade estudada». Especificamente, no estudo de caso, a questão é realmente importante quando o objetivo do investigador é a busca de relações ou a explicação de fenómenos, sempre que o estudo de caso é explicativo, causal ou *explanatory case studies* (Yin, 1994, interpretado por

Coutinho & Chaves, 2002, p. 234), sendo primordial reduzir ao mínimo a influência da subjetividade que o investigador pode emprestar ao estudo (Mertens, 1998, interpretado por Coutinho & Chaves, 2002, p. 234), o que poderia inquirar as conclusões obtidas a partir dos dados obtidos.

4. Descrição do Projeto

4.1. A caracterização da situação e do projeto face à situação

Entrar numa Escola com o pensamento de a observar no seu *modus vivendi* é, e nós sabíamos-lo logo à partida, uma tarefa complicada. A escola é uma comunidade muito particular e exige muito cuidado na forma de se analisar. Numa escola a singularidade dos grupos que a constituem merece um tratamento específico. Os professores não são, dentro deste espaço, iguais aos funcionários não docentes, nem iguais aos alunos. Cada grupo, professores, pessoal não docente e alunos são muito diferentes entre si, quer ao nível etário, quer ao nível da sua formação académica, cultural e pessoal, como também é diferente o estatuto que cada um dos grupos tem dentro e mesmo fora da escola. Para além disso, cada grupo é entre si bastante heterogéneo. O grupo dos professores, para além das diferenças de idade que possam existir entre eles, é constituído por indivíduos com formações muito distintas e de origens sociais e geográficas diferentes. Os funcionários não docentes apresentam também características peculiares: o pessoal administrativo, agora designado por técnico operacional, prefere não ser confundido com os assistentes operacionais. Os alunos, para além da diferença de idades, são oriundos de meios socioculturais e geográficos diferentes, embora, no caso do nosso estudo, a maioria pertença ao meio rural, com reconhecidos fracos níveis culturais.

O nosso estudo foi realizado num Agrupamento de Escolas que fica situado no nordeste de Portugal. É um Agrupamento de Escolas criado no ano de 2006 em resultado da reorganização da rede escolar operada no concelho, em resultado da fusão da antiga Escola Secundária com 3.º Ciclo com a Escola EB 2, 3, sede do Agrupamento Vertical de Escolas já existente no concelho.

Por isso, o Agrupamento de Escolas tem uma oferta educativa que vai da educação pré-escolar até ao 12.º ano de escolaridade.

O Agrupamento é constituído pela Escola sede, onde se ministram os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário, por cinco Escolas/Pólos do 1º Ciclo do Ensino Básico e por seis Jardins de Infância.

O Agrupamento acolhe 755 alunos, divididos por 48 turmas: nove da Educação Pré-Escolar, 15 do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cinco do 2.º Ciclo do Ensino Básico, 11 do 3.º Ciclo do Ensino Básico (duas das quais no curso PIEF), seis do Ensino Secundário e uma turma do ensino noturno no 1.º ciclo (adultos). Estes alunos são na sua maioria oriundos das diversas aldeias do concelho, obrigando-os a utilizar os transportes escolares e a percorrer uma média de 30 quilómetros, num percurso de cerca de 30 minutos.

A Escola sede tem a oferta educativa mais alargada entre todos os estabelecimentos do Agrupamento e, por isso, convivem nela a maioria dos elementos da comunidade escolar.

Frequentam a Escola sede 443 alunos, sendo 95 alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, 194 alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, 124 alunos do Ensino Secundário e 30 alunos nas duas turmas PIEF.

Para os alunos do Ensino Secundário em regime diurno a oferta formativa é a seguinte: Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, e *Programa Integrado de Educação e Formação* (PIEF), podendo este integrar alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Na Escola sede lecionam 68 docentes, na sua maioria pertencentes ao quadro de nomeação definitiva, distribuídos pelos: Departamento de Línguas (17 docentes), Departamento de Ciências Sociais e Humanas (11 docentes), Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (21 docentes) e Departamento de Expressões (19 docentes).

Nesta Escola trabalham 14 não docentes: uma chefe de serviços de administração escolar, 13 não docentes pertencentes ao pessoal das carreiras de assistente técnico e 29 não docentes pertencentes ao pessoal das carreiras de assistente operacional.

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é frequentado por 223 alunos distribuídos pelas cinco Escolas/Pólos.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico lecionam atualmente 23 docentes. Nas cinco escolas trabalham também 11 não docentes da carreira de assistente operacional.

Na Educação Pré-Escolar encontram-se colocados 11 educadoras de infância, estando na altura do estudo apenas oito em exercício de funções.

Nos seis Jardins-de-Infância trabalham também sete não docentes da carreira de assistente operacional.

Neste ano letivo, encontravam-se a frequentar os Jardins-de-Infância 89 crianças.

O estudo que realizámos incluía todos os docentes a trabalhar no Agrupamento, num total populacional (N) de 99 indivíduos, na tentativa de abranger o maior número possível de sujeitos.

4.2. A démarche do projeto

Jean-Marie Barbier (1996, p. 94) usa a expressão “*démarche*” de projeto para se referir à forma como é conduzida a ação de um projeto «nas suas diferentes componentes operatórias, afectivas e representacionais».

O presente trabalho baseia-se num estudo que conjuga dois modelos de investigação - quantitativo e qualitativo - onde se analisaram e compararam os resultados obtidos através do questionário utilizado para recolha de dados, utilizando-se técnicas características dos estudos qualitativos na análise desses dados, intentando-se, sempre que possível, atribuir um significado qualitativo, aos resultados quantificados.

Ao optar por um estudo deste tipo, impunha-se-nos a necessidade de *fabrico* de um instrumento adequado e capaz de nos fornecer os elementos que desejávamos.

A principal fonte de dados foi o questionário que, por abranger um leque vasto de situações, nos permitiu obter os elementos essenciais ao nosso trabalho.

A vantagem destes questionários, para além da panorâmica geral e da análise mais restrita do papel dos professores no desenvolvimento do currículo, era a de permitirem, também, considerar isoladamente cada um dos grupos de indivíduos em estudo, abrindo-se assim a possibilidade de uma interpretação cruzada dos dados expressos nos questionários.

Concluídos os questionários, impunha-se-nos a realização de um primeiro teste e assim procedemos, tal como explicaremos mais à frente.

4.3. A estrutura e etapas

Desde a sua conceção e planeamento até à sua conclusão o projeto desenvolveu-se em etapas sequenciais, de acordo com as fases habituais no desenvolvimento de um projeto de trabalho de investigação-ação, sem esquecer as *nuances* próprias do projeto que assumimos, tal como já referimos atrás.

4.3.1. Conceção/planeamento

Robert Stake (2007), a propósito da investigação naturalista num estudo de caso, que neste texto designamos quase sempre por investigação qualitativa, relembra que a tarefa mais difícil para o investigador talvez seja a fase do planeamento, pois antes de avançar para o terreno é necessário preparar com a devida antecedência e com o devido cuidado as estratégias de ação e conceber os instrumentos de trabalho que nos permitam recolher a informação pretendida. Para este autor

«o planeamento de toda a investigação requer organização conceptual, ideias para exprimir a compreensão necessária, pontes conceptuais a partir daquilo que já é conhecido, estruturas cognitivas para orientar a recolha de dados, e linhas gerais para apresentar as interpretações a outros» (Stake, 2007, p. 32).

Esta é a fase de diagnóstico da situação, onde se especificará o tipo de problema que *convida* a uma análise e a um estudo desta natureza. É a fase de delimitação do estudo, de modo a encontrar uma focalização objetiva, que torne exequível o projeto de trabalho.

Define-se a metodologia de abordagem do problema, especificando se se trata de um estudo de carácter qualitativo ou quantitativo, se se opta por um estudo de caso, ou por uma investigação mais abrangente, sendo que neste nosso caso, a opção por um estudo que envolvesse métodos quantitativos misturados com uma análise de índole qualitativa pareceu-nos mais ajustado, tendo em conta a opção por um estudo de caso.

Nesta fase, devem estar definidas as motivações do estudo, justificando a sua pertinência face ao contexto em que o estudo está inserido, e aos objetivos propostos.

Avaliada a pertinência desta nossa investigação, tal como o referimos na Introdução deste Trabalho, procurámos materializar essas nossas motivações.

Nesta fase de conceção e planeamento do projeto, deve-se fazer uma retrospectiva histórica acerca do objeto de estudo, de modo a contextualizar a investigação, e apresentar também a evolução do projeto, por fase ou etapas, definindo os recursos que se pretendem incluir no projeto, desde os recursos materiais, até aos recursos humanos que se pretendem envolver. Para este estudo, já o referimos claramente, considerámos a totalidade da população docente de uma comunidade educativa, de modo a obtermos uma amostra o mais representativa possível, seguindo uma opção que Hill & Hill (2000, p. 53) designam de «o caminho do esforço mínimo».

Mediante as opções metodológicas tomadas, considerámos que os questionários, por não exigirem a presença física do investigador, e porque permitem a resposta em ambientes menos pressionantes do que as entrevistas, pois a presença do investigador pode ser condicionante para alguns entrevistados, seria uma boa ferramenta de trabalho, posição que alicerçámos no escrito de Natércio Afonso (2005, p. 102) quando refere que «o inquérito por questionário também é frequentemente utilizado em estudos de caso, por exemplo, quando se pretende ter acesso a um número elevado de actores no seio de uma organização, ou num contexto social específico», facto a que nos propúnhamos, como pensamos já ter deixado claro, ou ainda quando a autor (*Ibidem*, p. 103) ao citar Tuckman (1978) nos apresenta algumas das valências deste instrumento de investigação em estudos de caso:

«Em termos substantivos, a técnica do questionário permite cobrir três áreas de recolha de informação. Pode centrar-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe

(conhecimento ou informação). Pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências). Pode ainda selecionar o que o respondente pensa ou crê (atitudes ou convicções)».

Natércio Afonso (2005, p. 103) acaba por nos deixar um alerta sobre a utilização deste instrumento, quando conclui que «na verdade, a informação recolhida através da técnica do questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem», fator que não deverá ser descurado aquando do tratamento dos dados, mas também na sua conceção, de modo a que se possam incluir algumas questões de controlo, para assim se reforçar a validade interna do questionário.

Judith Bell (2004, p. 26) entende que «o objectivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações» e reconhece que o inquérito bem estruturado oferece uma possibilidade de recolha de informação de modo bastante rápido e acessível. No entanto, não deixa de apontar o que pode ser visto como algumas das limitações dos inquéritos por questionário, quando defende que «os inquéritos podem dar respostas às perguntas “o quê?”, “onde?”, “quando?” e “como?” mas o porquê não é tão fácil de descobrir. As relações causais só muito raramente, se não mesmo nunca, podem ser mostradas através do método do inquérito» (*Idem, ibidem*, p. 27). Questões que procurámos contornar, tanto na fase de conceção como na fase de tratamento dos dados.

4.3.2. Implementação/operacionalização

Esta é a fase em que se procede à recolha das informações, depois de clarificados os recursos materiais e humanos. A informação deve ser selecionada, mediante critérios de rigor e objetividade e a sua recolha da informação deve ser precedida de uma negociação com os responsáveis pelas instituições e com os intervenientes selecionados.

Estávamos no início do mês de junho quando iniciámos os contactos com a direcção do Agrupamento e com os coordenadores de departamento curricular que connosco colaboraram na aplicação e recolha dos questionários.

Concluída a elaboração do questionário, que decorreu durante o mês de maio, impunha-se um pré-teste, de modo a validar este instrumento e a torná-lo o mais claro e objetivo possível.

4.3.2.1. O pré-teste.

O pré-teste segundo Lakatos & Marconi (1985, p. 157) «consiste em testar os instrumentos da pesquisa sobre uma pequena parte da população do “universo” ou da amostra, antes

de ser aplicado definitivamente» como forma de evitar que a investigação seja enviesada por deficiências não calculadas na concepção dos instrumentos de recolha de informação, pois o seu objetivo «é verificar até que ponto esses instrumentos têm, realmente, condições de garantir resultados isentos de erros» (Lakatos & Marconi, 1985, p. 157).

Na opinião destes autores «o pré-teste pode ser aplicado a uma amostra aleatória representativa, ou intencional» (*Idem, ibidem*) e o seu nível de mensuração deve situar-se entre os 5 e 10% do tamanho total da amostra.

Hill & Hill (2000) distinguem dois tipos de estudo preliminar: um que serve para ajudar na construção de um questionário novo e outro que ajuda na testagem de um questionário já existente.

Para o nosso estudo, esta informação foi relevante porque, como explicamos em tempo certo, o nosso questionário, embora tenha sido construído com base em dois estudos que parcialmente convergem com o nosso, e algumas das questões tenham mantido grande percentagem da sua estrutura, trata-se de um questionário novo, nunca antes testado, tal como nós o concebemos.

Lakatos & Marconi (1985, p. 180) referem também a importância do pré-teste para verificar se no questionário estão contemplados três importantes elementos:

- a) Fidedignidade - Ou seja, será que este questionário permite obter os mesmos resultados independente do aplicador?
- b) Validade - Isto é, o relevo que os dados recolhidos têm para o estudo.
- c) Operacionalidade⁵⁰ - para verificar se vocabulário é acessível e o seu significado é claro.

A construção do nosso questionário passou por dois momentos complementares antes de chegarmos ao produto final. Numa primeira fase, impusemo-nos a obrigação de consultar a literatura que versava sobre o mesmo objeto de estudo, ou sobre uma temática idêntica. Nessa pesquisa encontramos dois trabalhos que nos pareceram próximos do nosso e que nos poderiam servir de guias para a elaboração desta nossa ferramenta. Embora os trabalhos em causa sejam distintos entre si, ambos os estudos propõem um conjunto de questões que, depois das adaptações por nós introduzidas, serviram os objetivos de trabalho nesta investigação. Apresentamos esses estudos e as respetivas conclusões no Anexo 6.

A segunda fase consistiu no que poderemos chamar de estudo preparatório ou estudo preliminar e consistiu na aplicação de um primeiro questionário junto de 11 docentes de dois Agrupamentos de escolas nas proximidades (30 km, para sermos mais precisos) do Agrupamento onde realizámos o estudo.

⁵⁰ Na edição consultada, os autores usam o termo *operatividade*.

Com isto procurámos também (co)responder às sugestões que a literatura da especialidade, mais uma vez, nos disponibilizava ⁵¹. Nesta fase do trabalho, considerámos também os diferentes níveis de educação e ensino, pelo que convidámos a responder ao nosso primeiro questionário: dois educadores de infância, três docentes do primeiro ciclo do ensino básico, um do segundo ciclo, e cinco do terceiro ciclo e ensino secundário. Destes questionários recuperámos nove - um educador de infância, três docentes do primeiro ciclo do ensino básico, um do segundo ciclo, e quatro do terceiro ciclo e ensino secundário - que de acordo com a literatura da especialidade, era suficiente para validar o questionário. Este questionário era composto por 30 questões, algumas das quais, tal como no questionário final, agrupavam um conjunto de subálneas, dentro de uma temática específica. Cada questão ou grupo de questões era acompanhada de um item de avaliação do nível de importância da questão, com três opções de resposta: *A = Muito Importante; B = Importante; C = Não é Importante*. No final do questionário incluímos ainda um conjunto de sete questões para nos ajudar a validar e/ou melhorar o mesmo:

1. Sentiu dificuldade em responder ao questionário?
2. A redação do questionário é clara?
3. As opções de resposta são compatíveis com a sua experiência de docente?
4. Algum dos itens lhe exigiu uma reflexão superior a 30 segundos? Se for assim, qual ou quais são as questões?
5. Algum dos itens lhe causou irritação, constrangimento ou confusão? se sim, qual ou quais?
6. Há alguma questão que lhe pareça despropositada? Se for assim, qual ou quais são as questões?
7. O questionário é muito longo? Se é, o que sugere?

Cada questionário foi entregue em mão ao respetivo destinatário, momento em que procurámos explicar a inclusão dos elementos de avaliação do mesmo, ressaltando a importância do preenchimento desses itens de avaliação, tendo em vista o produto final que nós pretendíamos, desde logo, mais reduzido.

Respondidos os questionários deste pré-teste, a maioria dos indivíduos assegurou-nos que a maior dificuldade do questionário era a sua extensão, mas que era compensada pela facilidade de leitura e pelo crescente interesse que ia provocando no respondente. Foram assinalados os níveis de importância da maioria das questões e respondidas as questões finais de validação, o que nos ajudou a melhorar o questionário, reestruturando algumas questões e eliminando aquelas que foram consideradas menos relevantes, ou que indiciavam alguma

⁵¹ Natércio Afonso (2005, p. 105) refere 4 pontos interessantes sobre o processo de testagem dos questionários:

- revisão do questionário por peritos.
- aplicação experimental numa amostra diferente da que será inquirida no estudo.
- importância de incluir a possibilidade de fazer comentários sobre o questionário.
- em alternativa, reunir com o grupo de respondentes para avaliação do questionário.

confusão na sua interpretação. Em resultado disso, o nosso questionário teve uma redução substancial do número de questões e número de páginas, reduzindo também o tempo de resposta ao questionário, que nós estimámos entre 20 a 30 minutos, aproximadamente.

4.3.3. Avaliação

Esta fase inicia-se com a análise e tratamento dos resultados, embora ela deva ir ocorrendo de forma gradual na fase anterior, de forma a exercer algum controlo sobre o objeto de estudo.

É também a fase de produção de algumas considerações, em função dos dados obtidos e é o momento de avançar para a proposta de intervenção, também resultante dos dados obtidos.

Como já referimos, a opção estratégica do desenho do nosso estudo, que não envolve um processo completo de investigação-ação, retira do estudo algumas etapas avaliativas, uma vez que não há resultados intermédios que mobilizem uma reflexão por parte dos participantes no estudo, alicerçando-se a proposta de intervenção nos resultados obtidos.

4.4. Os recursos e os intervenientes no projeto

A centralidade do papel dos professores na escola coloca-os numa posição de relevo em relação aos restantes atores da comunidade educativa, ao nível da definição das políticas e organização da própria escola.

Não estando em causa a maior ou menor importância do papel de cada um dos atores da comunidade, facilmente aceitaremos que o grupo dos professores, atendendo ao seu grau de qualificação e à especificidade da sua formação académica, hoje em dia, total, ou quase totalmente, profissionalizada, terá necessariamente de assumir as principais responsabilidades, dentro da instituição escolar.

Sabemos também que, no desempenho das suas funções, os professores têm, desde logo, a responsabilidade de definir objetivos, selecionar estratégias, planificar não apenas as suas aulas, mas também as atividades que nomeadamente envolvam ou se destinem a toda a comunidade educativa; sabemos que necessitam de organizar todas essas atividades, algumas das quais terão de coordenar e, obrigatoriamente, de as avaliar, quer ao nível da operacionalização, quer ao nível dos recursos usados, subjugando tudo isso a critérios de natureza pedagógica, embora, na sua essência, sejam sobretudo atos do foro administrativo. Ora, para além de outros fatores que oportunamente referiremos e considerando que numa organização escolar a gestão é uma dimensão do próprio ato educativo, estas são também

algumas das razões que justificam o envolvimento dos professores na gestão e organização das escolas (Barroso, 1995).

Mais uma vez, recorrendo à literatura sobre esta matéria e estando a escola a vivenciar novas políticas, resultantes de quatro anos de alguma controvérsia na educação, onde foram alterados dois diplomas estruturantes para o sistema, como são a Lei de Bases do Sistema Educativo, já aqui citada, e o novo diploma que define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que de alguma forma vieram a provocar alterações significativas na gestão e administração escolar e redefiniram o papel e importância dos professores nessa gestão, tanto a nível das estruturas centrais, como das estruturas intermédias, em que o nível de participação dos professores foi, em muitos casos, condicionada e noutros, terá sido mesmo extinta, pelo menos em matéria de participação ativa, ou direta, definimos da seguinte forma o problema para esta proposta de trabalho de projeto:

1. O nível de participação dos professores na escola, tanto a «participação decretada», como a «participação praticada», sobretudo esta, em nosso entender, estão postas em causa com o novo diploma de administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a partir do qual o poder de decisão dos professores fica diminuído, conforme poderemos ver nos seguintes exemplos:

- No conselho geral, o número de representantes é reduzido para menos de metade da totalidade dos seus membros, que em conjunto com os representantes do pessoal não docente, não pode ser superior a cinquenta por cento.

- A participação dos professores, tal como dos restantes setores, na escolha do órgão de administração e gestão – o diretor – fica confinada à eleição dos seus representantes.

- Quem escolhe agora os coordenadores de departamento, respeitando determinadas regras regulamentadas é o diretor, sem a participação dos demais docentes, ao contrário do que acontecia no anterior regime, onde os coordenadores eram escolhidos pelos seus pares.

2. Limitados na sua participação, pelo menos de forma direta, nas estruturas que gerem e administram a escola, qual o papel que fica reservado aos docentes tanto em matéria de administração e gestão das políticas educativas, como em matéria de construção e desenvolvimento do currículo?

Anexo 6 – Conclusões dos estudos referidos no Capítulo III

1. Estudos que estiveram na base da construção do questionário

A consulta obrigatória da literatura sobre trabalhos de investigação que se pudessem assemelhar com o nosso Projeto levou-nos ao encontro de dois documentos, que, apesar dos fins diferentes de cada um deles, acabaram ambos por se revelar de grande importância para o nosso trabalho, nomeadamente para a elaboração do nosso questionário, tal como referiremos mais à frente, quando estivermos a falar dos instrumentos de recolha de informação.

Um desses documentos é uma dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, na especialidade de desenvolvimento curricular, da autoria de Maria Paula Neves Machado, tendo sido orientador o Doutor José Carlos Morgado, no ano de 2006, com o título: *O Papel do Professor na Construção do Currículo - Um Estudo Exploratório*; o outro é um estudo realizado por Carlos Januário, da Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa, e por Júlia Sousa Santos, do Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia, com o título: *O movimento de descentralização curricular: as percepções dos professores do Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia sobre a Gestão Flexível do Currículo*, publicado na revista Exedra, N.º 1, 31 de Maio de 2009, da Escola Superior de Educação de Coimbra, que recuperámos *online*⁵².

Pela pertinência que nos parece ter a informação resultante de ambos os trabalhos, apresentamos, de forma esquemática, as conclusões a que chegaram os autores desses estudos e que nos pareceram ter um maior relacionamento com a nossa investigação. Esta informação, pensamos nós, poderá ser importante quando a compararmos com a informação resultante do nosso próprio estudo, ainda que não possamos esquecer que foi recolhida não só em contextos e tempos diferentes, mas também com recurso a técnicas diferentes.

Na coluna da esquerda incluímos as questões que compõem o nosso questionário para melhor se perceber a correspondência na análise dessas questões.

⁵² <http://www.exedrajournal.com/docs/01/25-42.pdf>

Questões de análise	O Papel do Professor na Construção do Currículo		O movimento de descentralização curricular: as percepções dos professores ...
<p>P8 - Políticas Educativas Curriculares.</p> <p>P19 - O currículo deve ser definido a nível...</p>	<p>Os professores defendem a existência de um currículo nacional uniformizante de cumprimento obrigatório.</p> <p>Muitos professores defendem o cumprimento dos programas oficiais de forma uniforme, remetendo-se ao papel de meros executores daquilo que lhes é prescrito pelo ME.</p> <p>A autonomia curricular é vista como a capacidade da escola participar ativamente na (re)construção do currículo.</p>		<p>Os professores concordam com a existência de um currículo nacional que define as competências básicas a adquirir pelos alunos à saída de cada nível ou ciclo de escolaridade.</p> <p>O ME deve definir o currículo, e os programas, que devem ser de cumprimento obrigatório.</p> <p>A escola deve ter a possibilidade de adequar os programas ministeriais.</p>
<p>P9- Projetos Educativo e Curricular de Escola e Curricular de Turma.</p>	<p>O PE e o RI de Escola são ferramentas básicas para a construção da autonomia da escola.</p> <p>O PE deve contribuir para dar forma à ação educativa, e deve englobar informações acerca das aprendizagens consideradas prioritárias na escola.</p> <p>O PCE permite concretizar o PE e tomar decisões acerca da organização das diferentes áreas e disciplinas.</p>		<p>O Projeto Educativo de Escola é visto como um instrumento importante para o Agrupamento de escolas.</p> <p>É no Projeto Curricular de Turma que se faz uma gestão diferenciada do currículo.</p>
<p>P10 - Flexibilização e diferenciação curriculares.</p>	<p>Os professores pensam ter alguma autonomia curricular na gestão dos planos curriculares, nos programas e atividades, na definição dos critérios de avaliação e orientação, no acompanhamento dos alunos, na gestão dos espaços e tempos curriculares, e também na introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para o desenvolvimento integral dos alunos.</p> <p>Os docentes acreditam que dentro da sua autonomia curricular, cabe ao professor gerir e diferenciar o currículo na escola.</p> <p>No entanto, consideram que cabe ao ME definir os planos e as orientações curriculares para os alunos que frequentam o Ensino Básico.</p>		<p>Não foi consensual que o PGFC tenha criado condições para que se tenha promovido o desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo.</p> <p>Não é certo que tenha havido maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projetos educativos e culturais.</p>
<p>P11- Órgãos intermédios.</p>	<p>A criação de departamentos curriculares não produziu os níveis de proficiência desejáveis em termos de coordenação e articulação curriculares, existindo mesmo alguma descrença quanto a uma evolução positiva nas atitudes colaborativas dos docentes ao nível dessas estruturas.</p> <p>Os professores consideram que as instruções e/ou orientações metodológicas do Ministério da Educação não são fundamentais para a gestão dos programas ao nível do grupo disciplinar, embora as vejam como uma indicação importante.</p>		
<p>P12 - Conselho de Turma, Direção de Turma e Professores</p>	<p>Os professores consideram valiosos os momentos de reflexão conjunta ao nível dos conselhos de turma, para discussão e troca de experiências de carácter pedagógico, embora coloquem algumas reticências relativamente à consecução dos objetivos que se perseguem.</p>		<p>Existe divergência de opinião sobre se a Escola ganhou autonomia para gerir tempos, espaços e recursos.</p> <p>Os professores valorizam o trabalho colaborativo como melhor resposta à diversidade sociocultural do meio em que a escola inserida.</p>
<p>P13 - Construção e desenvolvimento do currículo na escola.</p>	<p>Os professores, os órgãos de gestão do Agrupamento e as estruturas do ME são as entidades consideradas como tendo maior influência na tomada de decisão, enquanto as entidades da comunidade, o pessoal não-docente e os encarregados de educação são os de menor influência.</p>		

<p>P14 - Planificação do docente.</p> <p>P23 - Costumam introduzir outros conteúdos que não vêm nos programas?</p>	<p>As opiniões dos professores divergem relativamente à introdução, ou não, de conteúdos não previstos nos programas, revelando também aqui limitações no usufruto de alguma autonomia que possam deter.</p> <p>Apenas alguns professores defendem que devem ter autonomia para tomarem as decisões que julguem necessárias e seguirem as suas próprias orientações, quando planificam.</p> <p>Outros defendem total fidelidade ao programa oficial prescrito pelo Ministério da Educação.</p>	<p>Os professores entendem que os programas ministeriais são demasiado extensos e deve haver adaptação local dos objetivos e dos conteúdos.</p> <p>Oscilam entre os que admitem introduzir adaptações sempre que se justifique e os que afirmam não ser possível fazê-lo.</p>
<p>P15 - Influência do professor na tomada de decisões na escola.</p>	<p>Os professores afirmam possuir autonomia ao nível da avaliação dos alunos, embora subjugados aos critérios definidos pelo Ministério e pela escola.</p>	<p>O professor, individualmente, considera não ter tanta influência quanto os docentes considerados coletivamente.</p> <p>Os professores consideram ter maior influência pessoal nas decisões relativas à gestão da sua sala de aula, à avaliação dos alunos e às decisões sobre os projetos curriculares, e menor na organização do seu horário e na escolha dos órgãos de gestão.</p>
<p>P16 - Considera que o seu Agrupamento tem autonomia?</p> <p>P17 - Onde pensa terem surgido espaços de autonomia curricular?</p>	<p>As opiniões dos professores dividem-se sobre a autonomia da escola, havendo quem ache que a escola não deve ser autónoma e outros que tem havido uma tímida autonomia.</p>	
<p>P20 - A que nível devem os professores ter uma participação ativa na gestão do currículo?</p>	<p>Os professores consideram que o plano de aula deve ser, sempre que possível, alterado em função do ritmo de aprendizagem dos alunos ou quando surjam dificuldades que não tenham sido previstas.</p>	
<p>P21 - A que nível é definida a planificação das unidades didáticas ...?</p>	<p>A programação das atividades didáticas é feita ao nível do grupo disciplinar, no início de cada ano letivo, por ano de escolaridade.</p>	
<p>P25 - Que tipo de planificação utiliza?</p>	<p>A maioria dos docentes afirma que planifica a nível <i>macro</i> (anual), a nível <i>meso</i> (unidades temáticas/período) e a nível <i>micro</i> (diária/semanal).</p>	

Anexo 7 – Complemento do Capítulo IV

1.2. Caracterização da população e da amostra

Uma análise das primeiras sete questões (P1 a P7) permite-nos fazer a caracterização da nossa amostra efetiva em função das variáveis que se pretenderam estudar. Vemos assim que a nossa população respondente é constituída maioritariamente por indivíduos do género feminino (75%), sendo 25% os indivíduos do género masculino, e que, relativamente à idade, os nossos inquiridos se situam maioritariamente nos intervalos de 36-45 anos (38,2%) e 46-55 anos (36%), Gráficos 1 e 2, respetivamente.

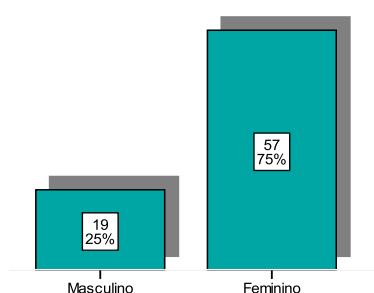


Gráfico 1 - Distribuição dos docentes por género.

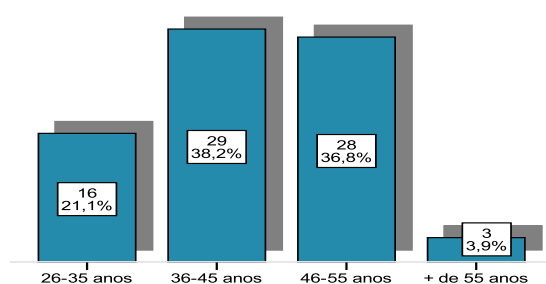


Gráfico 2 - Distribuição dos docentes por idade.

Quanto ao tempo de serviço prestado neste ou noutro local, a maioria dos professores situa-se no intervalo de 11-25 anos, o que revela que estes indivíduos se encontram mais ou menos a meio da carreira, sendo apenas 13 (17,1%) os que têm até 10 anos de serviço. (Ver Gráfico 3).

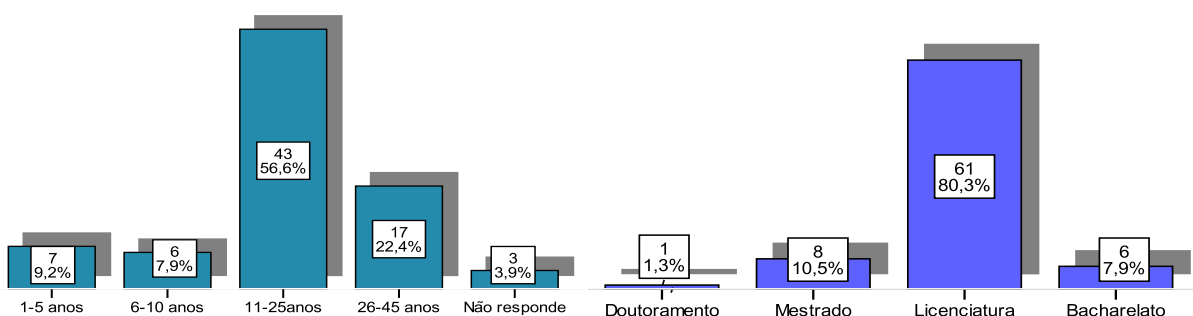


Gráfico 3 - Distribuição dos docentes de acordo com o tempo de serviço.

Gráfico 4 - Distribuição dos docentes por habilitações literárias.

Por seu lado, a licenciatura é claramente a categoria mais frequente (61 professores) no que respeita às habilitações literárias dos respondentes (Gráfico 4), registando-se apenas oito pessoas com o mestrado e uma com o doutoramento. Em contrapartida, ainda há seis professores, todos do género feminino, com o bacharelato.

O Gráfico 5 mostra-nos que 65,8% dos respondentes (50 professores) pertencem ao quadro de agrupamento, indiciando tratar-se de indivíduos com uma situação estável em termos de carreira docente. O número de contratados, 12 (15,8%), ainda nos parece relevante, se considerarmos terem havido nos últimos anos algumas possibilidades para fixação em quadro de agrupamento, aquando da abertura destes quadros no último concurso de docentes. Não indicam a situação profissional quatro indivíduos, um deles do primeiro ciclo, outro no segundo, outro no secundário e o último também não indica o nível de ensino, mas sabemos, pelo método de recolha que pertence à Escola sede (podemos ver isto no Gráfico 7).

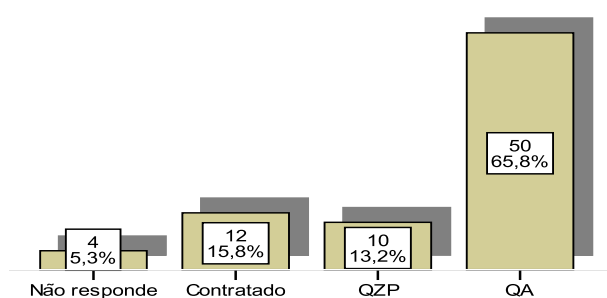


Gráfico 5 - Distribuição dos docentes segundo a sua situação profissional.

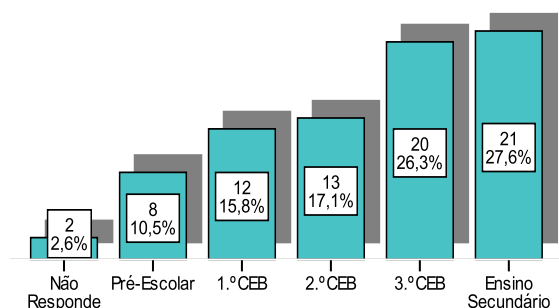


Gráfico 6 - Distribuição dos docentes da amostra por nível de ensino.

A análise do Gráfico 6 permite-nos verificar que a maioria dos respondentes leciona no 3.º ciclo do ensino básico/ensino secundário, o que não traz nenhuma novidade se considerarmos que é nesta franja que se encontram também a maioria dos alunos deste Agrupamento de Escolas. Se espreitarmos a Tabela 2, sobre a questão P6, verificamos que a distribuição da amostra respondente distribuída por níveis de ensino é significativamente representativa do grupo, com uma ressalva para o 1.º ciclo do ensino básico, em que a amostra não vai além dos 52% da população deste grupo. Dois indivíduos não indicam o nível em que lecionam, correspondendo a 3% da amostra, mas dada a metodologia de recolha dos questionários, sabemos que só podem pertencer a um dos grupos da Escola sede do Agrupamento - 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico ou ensino secundário. Na representatividade da amostra destaca-se a participação plena dos educadores ao serviço do agrupamento, no momento da aplicação dos inquéritos.

Nível de ensino (P6)	N	n	% de n/N
Pré-Escolar	8	8	100%
1.º Ciclo	23	12	52%
2.º Ciclo	16	13	81%
3.º Ciclo/Ensino Secundário	52	41	79%
Não responde	-	2	3%
Total	99	76	77%

Tabela 2 - População e amostra por nível de ensino.

Se analisarmos comparativamente as variáveis situação profissional e nível de ensino (Gráfico 7), verificamos que não há docentes contratados nem entre os educadores de infância nem entre os professores do 1.º ciclo do ensino básico. Percebemos que a maioria dos educadores pertencem ao quadro de agrupamento (QA) e que no 1.º ciclo do ensino básico há mais um indivíduo na situação de quadro de zona pedagógica (QZP) do que nos quadros de agrupamento. No 2.º ciclo não há professores no QZP, pertencendo a quase totalidade ao quadro de agrupamento. No 3.º ciclo e no ensino secundário a maioria também pertence ao QA, havendo ainda 11 contratados e apenas um no QZP.

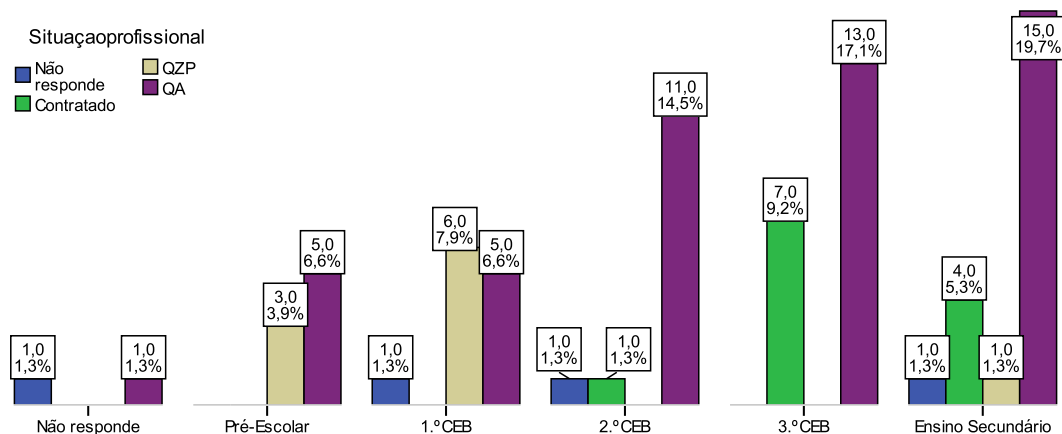


Gráfico 7 - Repartição dos docentes e respetiva situação profissional dos docentes por níveis de ensino.

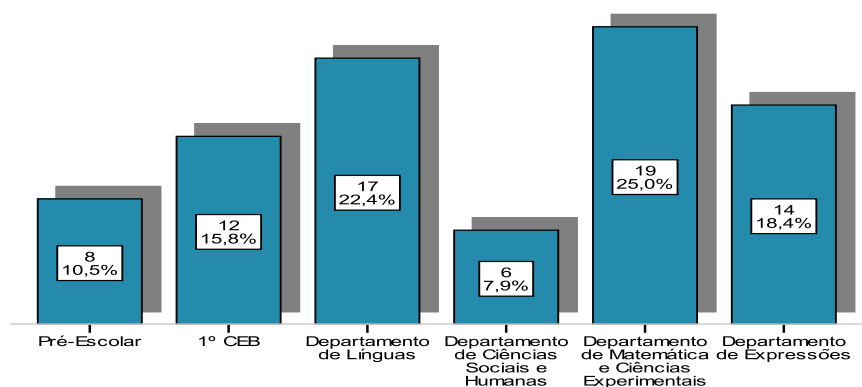


Gráfico 8 - Distribuição dos docentes da amostra por departamento curricular.

Analisando o Gráfico 8 e a Tabela 1, que nos dão a conhecer a distribuição dos respondentes por departamento curricular, ficamos com o conhecimento do valor da amostra e da representatividade da mesma e, claro, a importância que cada grupo de pares tem dentro da amostra respondente, sendo óbvio que os departamentos mais numerosos são os que recolhem a maior fatia, exceção feita ao 1.º CEB, tal como já referimos.

Do cruzamento da variável género com as variáveis idade e tempo de serviço obtemos os Gráficos 9 e 10 que nos mostram que o género feminino (mais presente na nossa amostra) se encontra sobretudo nos intervalos de 46-55 anos (31,6%) e 36-45 anos (27,6%) - Gráfico 9. Podemos depreender do gráfico que a média de idades das mulheres é superior à média de idades dos homens.

Quanto ao tempo de serviço (Gráfico 10), a maioria dos indivíduos do género feminino tem 11-25 anos de serviço e os indivíduos do género masculino têm o seu maior número (8) também neste intervalo de tempo, havendo apenas um no intervalo de 1-5 anos. Os restantes encontram-se distribuídos em igual número pelas duas restantes categorias. Daqui podemos concluir que o grupo dos homens é mais disperso relativamente à variável tempo de serviço, enquanto as mulheres estão concentradas em duas categorias de tempo.

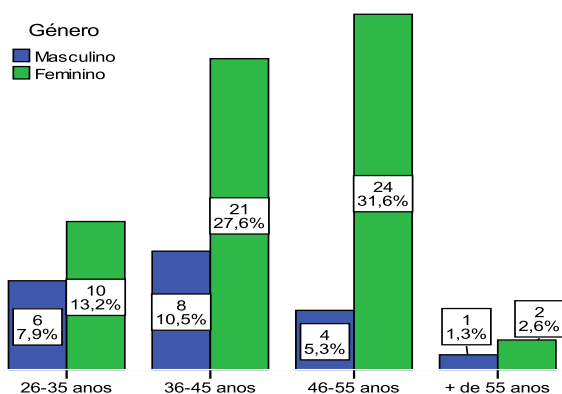


Gráfico 9 - Distribuição das idades dos docentes por género.

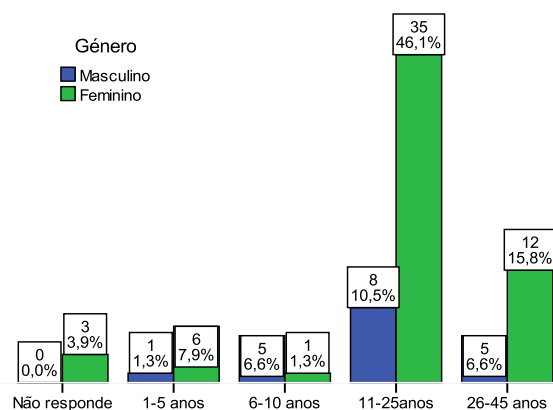


Gráfico 10 - Tempo de serviço dos docentes por género.

A observação da Tabela 3 revela-nos a existência de um único doutoramento, no 2.º ciclo do ensino básico e nos indivíduos do género masculino, subindo para oito o número de indivíduos com mestrado, com uma ligeira ascendência dos indivíduos do género masculino. Verificamos também que não há indivíduos do género masculino só com o grau académico de bacharelato, ao contrário do grupo das mulheres, onde identificamos um total de 6 indivíduos. O cruzamento destas três variáveis permite-nos também saber que os dois indivíduos que não indicaram o nível de ensino pertencem ao género feminino e têm como habilitação literária a

licenciatura. Assinalámos a cor vermelha estas duas situações. Isto justifica a diferença de valor para a amostra respondente (74 para 76).

Habilitações Literárias	Género	Nível de ensino					Total
		Pré-Escolar	1.ºCEB	2.ºCEB	3.ºCEB	Ensino Secundário	
Doutoramento	Masculino			1			1
	<i>Total</i>			1			1
Mestrado	Masculino		0	2	2	1	5
	Feminino		1	0	0	2	3
	<i>Total</i>		1	2	2	3	8
Licenciatura	Masculino	0	1	3	3	6	13
	Feminino	8	6	6	14	12	46
	<i>Total</i>	8	7	9	17	18	59
Bacharelato	Feminino		4	1	1		6
	<i>Total</i>		4	1	1		6
Total	Masculino	0	1	6	5	7	19
	Feminino	8	11	7	15	14	55
	<i>Total</i>	8	12	13	20	21	74

Tabela 3 - Distribuição dos docentes segundo as variáveis: género, nível de ensino e habilitações literárias.

Se partirmos do princípio que a um grau académico mais elevado corresponde uma maior qualificação, então podemos concluir, a partir desta Tabela, que, nesta amostra, em termos gerais, os indivíduos do género masculino são mais qualificados que os indivíduos do género feminino, ainda que não possamos esquecer que esta premissa não é reveladora de uma maior participação, pois outros fatores entram em linha de conta para essa avaliação, nem tão pouco implica necessariamente maior competência.