

FERNANDO MANUEL SOARES MENDES

AS (NOVAS) PRÁTICAS DOS PROFESSORES A PARTIR DA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Doutoramento em Educação

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Fernando Diogo



Volume 1

Porto, dezembro, 2013

Agradecimentos,

Não estamos sós. Em qualquer tarefa mesmo nas mais individuais, existe sempre a participação do(s) outro(s) sem os quais aquela não é possível. Este trabalho não teria sido realizado sem o envolvimento das pessoas a quem singelamente presto o meu reconhecimento.

Em primeiro Lugar, a paz e a estabilidade que me proporcionaram a Manuela, companheira inseparável, sempre compreensiva com as minhas ausências. A Ana e a Inês que sempre foram motivo de orgulho e a quem nem sempre pude dar a maior atenção.

Em segundo lugar, o impulso e a motivação da Professora Doutora Celeste Lopes, a quem devo a amizade e a colaboração.

Em terceiro lugar, a todos os Professores, que contribuíram para despertar em mim o entusiasmo pela investigação em Ciências da Educação, nomeadamente os Professores André Eusébio Machado, Jacques da Silva, Luisa Santos, Manuela Barreto Nunes, Manuela d'Oliveira, Palmira Alves, Sérgio Sorte, a quem devo o favor da sua sempre pronta ajuda e colaboração.

Em quarto lugar, a todos os Professores que me facultaram documentação e livros, nomeadamente Jorge Adelino Costa, José Augusto Pacheco e José Carlos Morgado.

Em quinto lugar, à Graça Cruz, colega de escola, que colocou a sua elevada classe literária ao serviço da revisão do texto.

Por último e em lugar destacado, ao meu orientador, Professor Doutor Fernando Diogo, com a sua atitude, inteligência, disponibilidade, a sua orientação, o seu exemplo, releva a elevada craveira de Homem e de Professor, a quem ficarei eternamente grato.

PALAVRAS-CHAVE – Mudança; Trabalho colaborativo; Práticas curriculares; Projeto Curricular; Gestão Curricular; Autonomia das Escolas.

RESUMO

A reorganização curricular do ensino básico, nomeadamente no 3º ciclo, desencadeada a partir da publicação do Decreto-lei 6/2001, e apelidada como uma não reforma, trouxe alterações significativas ao nível do currículo, com a introdução das áreas curriculares não disciplinares, e ao nível das estratégias do seu desenvolvimento e concretização.

A intenção do legislador foi a de criar os instrumentos que tornassem possível adaptar o currículo nacional às especificidades de cada escola e de cada turma, através da construção de projetos curriculares de escolas e de projetos curriculares de turma, com o objetivo de tornar as aprendizagens mais significativas para os alunos e de diminuir o insucesso escolar.

Assim, este estudo utilizando uma metodologia de investigação quantitativa/qualitativa, incidiu sobre as práticas de professores a lecionar em escolas EB23 e escolas secundárias com 3º ciclo, entre escolas problemáticas e escolas não problemáticas. Os objetivos deste estudo foram: i - Saber se a nova legislação veio modificar as práticas de planificação curricular dos professores; ii – Saber se a nova legislação veio modificar as práticas de ensino e de avaliação de professores; iii – Saber se a nova legislação veio modificar as práticas de trabalho colaborativo entre professores

A partir do nosso estudo podemos inferir que a boa vontade implícita no articulado da legislação não é suficiente para mudar os hábitos, as práticas e a cultura dos professores. Porém, a partir da reorganização curricular, introduziram-se algumas novas práticas no quotidiano escolar dos professores à medida das suas experiências, da sua formação e do contacto com os outros.

Apesar de se notarem algumas mudanças verificou-se que, as práticas dos professores são condicionadas pela avaliação interna e externa dos alunos, bem como pela sua própria avaliação e da própria escola, os quais poderão ou não ser fatores de melhoria. Na falta de um verdadeiro e total trabalho colaborativo entre professores da mesma turma, verificou-se a ausência das ACND, no discurso dos professores e das suas práticas.

A adequação curricular é realizada pelos professores conforme as facilidades de aprendizagem e conhecimentos dos alunos; assim, de acordo com as características da turma, os professores realizam ou não o aprofundamento das matérias, bem como a preparação de testes, mais acessíveis para os alunos com mais dificuldades.

A articulação curricular, difícil de realizar, principalmente tendo em conta os programas em vigor, a falta de tempo para pensar essa articulação, bem como o desconhecimento do programa das outras disciplinas, é realizada a partir de um tema ou atividade comum à escola ou à turma.

Constatamos que os professores não se assumem como gestores e construtores do currículo, tendo em conta os constrangimentos normativos, impostos pelo poder central, nomeadamente nas questões relativas à avaliação externa e interna, bem como à organização das próprias escolas.

Verificamos que a preocupação demonstrada pelos professores com o sucesso dos alunos, bem como a necessidade de mostrar resultados, têm contribuído para a introdução de fatores pouco exigentes na avaliação dos alunos.

KEYWORDS – Change; Collaborative work; Practical curricular; Curricular Project; Curricular management; Autonomy of the Schools.

ABSTRACT

The curricular reorganization of basic education, particularly in the 3rd grade, prescribed from the publication of Decree-Law 6/2001, called as a non-reform, brought significant changes at the curriculum level with the introduction of curricular areas, has changes on the strategies of development and implementation.

The legislature's intention was to create tools that would allow adapting the national curriculum to the specifics of each school and each class by building schools curriculum projects and classroom curriculum projects, with the goal of making the learning more meaningful to students and reduce school failure

Thus, this study using a quantitative / qualitative research methodology fell on teachers who teach in schools and high schools with EB23 3rd grade, problematic schools and schools not so problematic. This study objectives were: i - Whether the new legislation has modified the teachers curricular planification methods, ii - Whether the new legislation has modified the teaching methods and teacher evaluations, iii - Whether the new legislation has modified the teachers collaborative teamwork methods.

Whether the teachers assumed the roles of curriculum managers, adapting the curriculum according to the characteristics of the class, or conversely mere uncritical implementers of the curriculum.

From our study we can say that the goodwill of the legislation is not enough to change the habits, practices and culture of teachers. But from the curricular reorganization some new introduced practices in everyday school teaching goes with teachers experience, training and contact with others.

Although some changes are noticeable, teachers' practices are limited by internal and external student's assessments as well as by their own assessments and the school itself, which may or may not be factors for improvement. Due to the lack of a true and complete collaborative work between teachers from the same class, lacks ACND in the discourse of teachers and their practices.

The curricular adequacy is carried out by teachers as the ease of learning and knowledge of students, according to the characteristics of the class, teachers realize the deepening of knowledge, as well as test preparation tailored to these students, which can be easier for students with more difficulties.

Curricular articulation is something difficult to accomplish, mainly because of current programs, lack of time to think how to suit the curricular articulation as well as ignorance of the program being taught in other disciplines, is made from a common theme or activity to school or group.

Teachers do not take the responsibility of managing and building the curriculum, taking into account the normative constraints imposed by the central power, particularly on issues concerning internal and external assessments, as well as the organization of the schools itself.

The concern shown by teachers with student success as well as the need to show results have contributed to the introduction of low demand factors in the evaluation of students.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
CAPÍTULO 1- A EVOLUÇÃO RECENTE DA POLÍTICA CURRICULAR..	15
Introdução	16
1.1.Os antecedentes da reorganização curricular do ensino básico.....	16
1.1.1.A reforma de 1989-91.....	18
1.1.2.A Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico	21
1.1.3.O Projeto de Gestão Flexível do Currículo	26
1.1.3.1.A «Gestão Flexível do Currículo».....	26
1.1.3.2.A Implementação do Projeto de Gestão Flexível do Currículo ..	30
1.2A Reorganização Curricular do Ensino Básico – O Decreto-Lei nº 6/2001	34
1.2.1. Eixos estruturantes e principais inovações.	35
1.2.2. As Novas Áreas Curriculares	39
Introdução	39
1.2.2.1. O Estudo Acompanhado.....	41
1.2.2.2. A Área de Projeto.....	44
1.2.2.2.1. Conceito de Projeto.....	44
1.2.2.2.2. O Projeto em Educação.	46
1.2.2.3. A Área de Formação Cívica	50
1.2.2.3.1. Educação Para A Cidadania	50
1.2.2.3.2. A Formação Cívica como Área de Curricular	52
1.2.3. Abordagem Por Competências	55
1.2.4. Avaliação dos Alunos.....	58
1.3. Síntese	60
CAPÍTULO 2 - MUDANÇA EDUCATIVA.....	64
Introdução	65
2.1. Mudança	65
2.2. Mudança Educativa.....	72
2.2.1. O Currículo e a mudança educativa.....	79

2.2.1.1.	Gestão Curricular	83
2.2.1.2.	Projetos curriculares de escola e de turma	86
2.2.2.	Inibidores e potenciadores da mudança educativa	89
2.2.2.1.	O Professor como agente de mudança	91
2.2.2.2.	A colaboração como fator promotor e facilitador da mudança	94
2.2.2.3.	A Liderança	97
2.2.2.4.	A cultura de escola como fator de mudança educativa	100
2.2.2.5.	A Autonomia das Escolas	101
2.3.	Síntese	104
CAPÍTULO 3 - O PROBLEMA E A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO..		
.....		109
3.1.	O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	110
Introdução		110
3.1.1.	A problemática da investigação	110
3.1.1.1.	Objetivos	111
3.1.1.2.	Hipótese	113
3.1.2.	O nosso estudo	113
3.2.	METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	115
Introdução		115
3.2.1.	Metodologia Quantitativa	115
3.2.2.	Metodologia Qualitativa	117
3.2.3.	Metodologia Quantitativa-Qualitativa	119
3.2.4.	Opções metodológicas	120
3.2.5.	Questões de natureza ética	121
3.2.6.	Os Instrumentos utilizados para recolha de dados	123
3.2.6.1.	O Questionário	124
3.2.6.1.1.	Roteiro de construção e validade do questionário	125
3.2.6.1.2.	Amostra	131
3.2.6.1.3	Caraterização das escolas	132
3.2.6.2.	A Entrevista	137
3.2.6.2.1	O Guião da Entrevista	138

3.2.6.2.2 A Amostra	140
3.2.7 Técnicas de tratamento de dados	142
3.2.7.1 Análise Estatística.....	143
3.2.7.2 Análise de Conteúdo.....	144
CAPÍTULO 4- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	146
Introdução	147
4.1. Apresentação dos resultados do questionário.....	148
4.1.1. Caraterização da Amostra	148
4.1.2. Entre o que os professores pensam e aquilo que conseguem fazer.....	149
4.1.3. Alterações mais significativas nas práticas curriculares	158
4.1.3.1. Ao nível da planificação	158
4.1.3.2. Ao nível das estratégias de ensino	159
4.1.3.3. Ao nível dos recursos	160
4.1.3.4. Ao nível da avaliação.....	161
4.1.4. Análise Inferencial de Variância.....	162
4.1.4.1. Fator - Idade dos Respondentes.....	162
4.1.4.2. Fator - Escola.....	166
4.1.4.3. Fator – Disciplina lecionada	172
Síntese dos resultados do questionário	175
4.2. As Entrevistas	177
4.2.1. Adequação Curricular	177
4.2.2. Articulação Curricular.....	184
4.2.3. Cooperação entre docentes.....	189
4.2.4. Alterações às práticas.....	192
4.3. Síntese dos resultados.....	198
CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	202
Introdução.....	203
5.1. A planificação curricular	203
5.1.1. Como é realizada a adequação curricular	203
5.1.2. Como é realizada a articulação curricular	208
5.1.3. Como é realizado o Projeto Curricular de Turma.....	212

5.2.	Cooperação entre professores.....	213
5.3.	As (Novas) práticas dos Professores	217
5.3.1.	As prioridades dos Professores	217
1ª	Prioridade - Práticas de transmissão de conhecimentos	217
2ª	Prioridade - Práticas para o desenvolvimento moral e social dos alunos.....	219
3ª	Prioridade - Práticas de gestão e desenvolvimento curricular	220
5.3.2.	As (novas) práticas dos professores.....	223
5.3.2.1.	Ao nível da planificação	223
5.3.2.2.	Ao nível das Estratégias	226
5.3.2.3.	Ao nível dos recursos	229
5.3.2.4.	Ao nível das Práticas de Avaliação.....	230
5.4.	Conclusões.....	234
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	244
7.	LEGISLAÇÃO CONSULTADA	256

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACND – Áreas Curriculares Não Disciplinares

C.E.E. – Comunidade Económica Europeia

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

C.T. – Conselho de Turma

DEB – Departamento de Educação Básica

D.T. – Diretor de Turma

GEP/ME – Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NAC – Novas Áreas Curriculares

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAT – Plano anual de Trabalho

PE – Projeto Educativo

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Modelos de Gestão Curricular do Sistema Educativo	29
Quadro 2 - Paradigmas Quantitativo e Qualitativo da Investigação	120
Quadro 3 - Vantagens de perguntas abertas e perguntas fechadas.....	125
Quadro 4 - Guião da Entrevista	139
Quadro 5 - Grupos etários dos respondentes	148
Quadro 6 - Área lecionada	148
Quadro 7- Práticas para a transmissão de conhecimento	149
Quadro 8 - Práticas para a transmissão de conhecimento	150
Quadro 9 - Práticas para o desenvolvimento moral e social dos alunos....	151
Quadro 10 - Práticas para o desenvolvimento moral e social dos alunos..	151
Quadro 11 - Práticas de gestão e desenvolvimento curricular.....	151
Quadro 12 - Práticas de gestão e desenvolvimento curricular.....	152
Quadro 13 - Preparação das aulas	153
Quadro 14 - Definição de matérias e materiais de trabalho em determinada turma.....	153
Quadro 15 - Objetivos da primeira reunião de professores	154
Quadro 16 - Assuntos normalmente tratados em conselho de turma	154
Quadro 17 - Práticas realizadas em relação ao projeto curricular	155
Quadro 18 - O que se concretiza na área de projeto (%)	156
Quadro 19 - O que se concretiza na área de projeto (desvio padrão)	156
Quadro 20 - A formação realizada pelos professores.....	157
Quadro 21 - A formação pretendida pelos professores	158
Quadro 23 - Desenvolver trabalho cooperativo (Método scheffe).....	163
Quadro 22 - Desenvolver trabalho cooperativo (Anova)	163
Quadro 24 - Realizar articulação disciplinar (Anova)	163
Quadro 25 – Realizar articulação disciplinar (Scheffe)	164
Quadro 26 - Participar no PCT (Anova)	164
Quadro 27 - Participar no PCT (Scheffe)	164
Quadro 28 - Alargamento sobre questões curriculares (Anova)	165
Quadro 29 - Alargamento sobre questões curriculares (Scheffe)	165
Quadro 30 - Contribuir para uma sociedade democrática	166
Quadro 31 - Fazer o diagnóstico dos alunos da turma (Anova).....	166
Quadro 32 - Fazer o diagnóstico dos alunos da turma	167
Quadro 33 - Promoção da Articulação (Anova)	167
Quadro 34 - Promoção da articulação	167
Quadro 35 - Definir comportamentos e atitudes (Anova).....	168
Quadro 36 - Definir comportamentos e atitudes	168
Quadro 37 - Adequar o currículo à turma (Anova)	169
Quadro 38 - Adequar o currículo à turma	169
Quadro 39 - Avaliar o PCT (Anova)	169

Quadro 40 - Avaliar o PCT.....	169
Quadro 41 – O que se concretiza na área de projeto (Anova).....	170
Quadro 42 - O que se concretiza na área de projeto.....	170
Quadro 43 - Formação realizada pelos professores (Anova)	170
Quadro 44 - Formação realizada pelos professores	171
Quadro 45 - Que formação gostaria de realizar (Anova)	171
Quadro 46 - Que formação gostaria de realizar.....	171
Quadro 47 – Adequar os conteúdos ao grupo de alunos da turma (Anova)	172
Quadro 48 – Adequar os conteúdos ao grupo de alunos da turma	172
Quadro 49 - Organizar o currículo com interesse para os alunos (Anova)	172
Quadro 50 - Organizar o currículo com interesse para os alunos.....	173
Quadro 51 - Utilização comum de normas, procedimentos e valores (Anova)	173
Quadro 52 - Utilização comum de normas, procedimentos e valores.....	173
Quadro 53 - Alargamento do conhecimento sobre questões curriculares (Anova)	174
Quadro 54 - Alargamento do conhecimento sobre questões curriculares .	174
Quadro 55 - Incutir nos alunos o gosto da construção do conhecimento (Anova)	174
Quadro 56 - Incutir nos alunos o gosto de construção de conhecimento ..	175
Quadro 57 - Adequação curricular.....	198
Quadro 58 - Articulação curricular	199
Quadro 59 - Cooperação entre professores	199
Quadro 60 - O que mudou nas práticas.....	200

INTRODUÇÃO

Em Portugal, após o derrube da primeira República, só no final dos anos cinquenta do século passado, pela mão do então ministro da educação Leite Pinto, se pensa a educação e o sistema de ensino como um fator de desenvolvimento económico e social¹. Éramos então um país atrasado e rural com algumas iniciativas de desenvolvimento industrial.

Apenas em 1960 se torna obrigatória a escolaridade de quatro anos e só para o sexo masculino. Entretanto, é publicado em 1964 um decreto, pelo então ministro Galvão Teles, que aumenta a escolaridade para 6 anos (Carvalho, 1996). Em 1973, e por iniciativa do último ministro da educação do Estado Novo, Veiga Simão, é institucionalizado o ensino pré-escolar e a escolaridade obrigatória passa para oito anos. Foi sem dúvida este ministro² o impulsionador da democratização do ensino em Portugal, influenciando todos os desenvolvimentos que a educação viria a ter com o advento da democracia no nosso país.

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e a entrada de Portugal na Comunidade Europeia contribuíram decisivamente para a implementação da última reforma³ do século XX. Estava-se na era da modernização⁴, que tentava recuperar o atraso de Portugal em relação aos restantes Países da Comunidade⁵, nos contextos social, económico e cultural.

¹ “O problema do atraso educacional é que ele arrastou e continua a arrastar o subdesenvolvimento social, o subdesenvolvimento da democracia e da participação social, a desconfiança do Estado nos cidadãos e dos cidadãos em si mesmo, continua a limitar a capacidade de emprendermos com liberdade e espírito crítico, a autónoma e livre iniciativa pessoal e institucional “ (Azevedo J., Liberdade e Política Pública de Educação,p.48)

² “Recapitulando toda a obra que Veiga Simão realizou como ministro da Educação, é dever colocá-lo a par das figuras de maior préstimo que tiveram nas mãos os destinos daquele departamento de Estado, ao longo de toda a nossa história” (Rómulo de Carvalho, História do Ensino em Portugal, p.812)

³ Entendemos aqui o sentido de reforma educativa como “uma mudança estrutural no quadro normativo da política educativa, com opções a nível político, ideológico, social e cultural, e, por outro lado, uma inovação a um nível mais concreto das práticas educativas e dos contextos imediatos da ação dos professores e dos diversos agentes educativos” (Pacheco J., A Reforma do Sistema Educativo,p.70).

⁴ Afonso A. J., (Políticas educativas em Portugal),é de opinião que estas reformas foram impulsionadas pela “ideologia da modernização”. “ Aliás, a modernização e as suas promessas foram a justificação ...que visaram elevar o nível médio do país em função dos objetivos e dos padrões da Europa comunitária”. (p.19)

⁵ Benavente A.(A reforma educativa e a formação de professores)

A reforma do sistema educativo foi lançada para servir de fator impulsionador das mudanças no nosso país⁶, partindo do centro para a periferia, competia aos professores aplicá-la.

No final da década de 90 do século passado, era por demais evidente o falhanço das sucessivas reformas⁷. Constatou-se que, tal como os novos públicos que afluíam à escola, com a massificação⁸ do ensino, cada unidade escolar representava uma realidade diferente.

Assim, não se podia tratar de modo igual, problemas diferentes. As elevadas taxas de insucesso e de abandono escolar, bem como as novas necessidades da sociedade fizeram, como refere Roldão (2001)⁹, com que o ciclo de reformas do tipo centralizado, e uniformes para todo o sistema, deixassem de fazer sentido, e se optasse por outras formas de gerir a escola e desenvolver o currículo.

Já em 1986 a Comissão de Reforma do Sistema Educativo se refere à necessidade de dar autonomia às escolas básicas e secundárias, como forma de resolução de problemas no contexto local. Este discurso de autonomia, como sublinha Lima (2006), tem estado sempre presente, porém entre as palavras e as ações não existe sobreposição. A forte tradição “centralista e burocrática como matriz da ação do Estado”, (Azevedo, 2011, p.106) é um grande obstáculo àquela demanda.

Os processos de globalização¹⁰ têm contribuído para o caráter descentralizador das políticas educativas (Morgado & Ferreira, 2006). Hoje constata-se a incapacidade

⁶ Com a instauração da democracia e a abertura ao exterior “entre as mais importantes transformações a registar estarão por certo a terciarização, no domínio socioeconómico, a transnacionalização, no domínio sociopolítico, e a estandardização e a massificação, no domínio cultural.” (Cruz M. B., Instituições Políticas e Processos Sociais, p.493)

⁷Pacheco (1996), Fernandes (2000), Fernandes (2011), entre outros reforçam este facto.

⁸ Aqui o termo adquire o significado que pode ser dado pelas possibilidades que o Estado concedeu ao generalizar o ensino gratuito obrigatório, com a construção acelerada de edifícios escolares na generalidade das localidades do País, bem como pela atribuição de apoios económicos às famílias mais carenciadas de modo a poder libertar os jovens da atividade laboral de apoio à família, para a frequência da escola.

⁹ “O que nós estamos a viver, no sistema português em particular, é uma necessidade de mudar a gestão anterior, concebida para outra situação, que era uma gestão uniforme, centralizada e estruturada de uma maneira muito estrita, que servia determinados objetivos. Como esta já não funciona, são necessárias alterações nas lógicas de gestão, o que tem sempre os seus riscos, tal como a anterior os tinha (Roldão M. C., Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança, p.64)

¹⁰ Tendo em conta o caráter polissémico do termo, pelas palavras de Azevedo J. (Sistema Educativo Mundial: Ensaio Sobre a Regulação Transnacional da Educação): “Por globalização, os discursos dominantes e mais comuns entendem o crescente fenómeno de interdependência das economias e dos mercados a nível mundial, espaço de conflito e de acrescida competitividade no seio da economia de mercado, cujos efeitos se estendem a todas as áreas sociais” (pp. 14-15)

dade do Estado em gerir, de uma forma centralizada, todo o universo escolar, o que tem originado correntes de autonomia de gestão escolar, ou reformas de segunda vaga¹¹.

Neste sentido o Estado passou a assumir um papel determinante na regulação do sistema educativo, garantindo o acesso e as mesmas oportunidades a todos os cidadãos, delegando na escola a forma de gerir o currículo. Isto é, nas palavras de Roldão (2001, p.66), “ao Estado, à administração, ao poder central, compete garantir e regular aquilo que é comum e que tem de ser adquirido, garantido e avaliado – por todos e para todos”.

No entanto, para que tal aconteça, será necessário que o Estado centralizador delegue na cidade, na polis, na comunidade socioeducativa, o seu mandato e que esta o exerça com a participação de todos, pais, alunos, professores, e que em todos seja depositada a confiança necessária de quem tem nas suas mãos a educação e a formação.

Uma das consequências da globalização é o incremento do multiculturalismo. A diversidade cultural¹² é um facto, todos presenciamos nas nossas escolas diversas culturas, quer através da imigração, nomeadamente com as famílias oriundas dos países de Leste e de países de expressão Portuguesa (Brasil, Angola, Cabo Verde, etc.), quer de minorias étnicas como os ciganos¹³.

Por conseguinte, a instituição escolar é hoje uma comunidade educativa, onde através do diálogo convivem as diversas culturas, os diversos corpos funcionais, como os professores, os alunos, os pais, e os representantes da comunidade. Aqui destaca-se de longe, a importância que assume para os alunos a relação que a escola desenvolve com os pais, bem como a forma de articulação de culturas e

¹¹ Fernandes M. R. (Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspetivas Curriculares), designa estas correntes de autonomia como *reformas de segunda vaga* ancoradas nos argumentos “de que a descentralização, a flexibilidade e a autonomia são essenciais para encorajar a motivação dos professores e a sua participação no processo de ensino, de forma a responderem mais eficazmente à diversidade de necessidades da atual heterogeneidade dos alunos” (Fernandes, p.89).

¹² “...São cada vez mais as escolas com populações estudantis heterogêneas, nas quais os professores e os pais têm raízes culturais diferentes, provocando problemas de adaptação” (Marques R., Ligar a Escola ao meio: criar redes de apoio aos alunos, pp.25-26).

¹³ “A diversidade, englobando vários níveis (cultural, de projeto de vida, interesses, competências prévias, vivências, valores, entre muitos outros aspetos), passou a ser uma constante e a escola teve de se adaptar a esta nova população” (César M., A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos, p.118).

saberes, que conduzam ao sucesso escolar dos jovens e adolescentes, de forma a combater o insucesso e o abandono escolar.

O confronto entre a cultura da escola e a cultura familiar, a que muitos jovens estão sujeitos, leva-os ao insucesso, provocado pelas barreiras que estas diferenças culturais impõem. Então torna-se necessário fazer opções,¹⁴ questionando como resolver esta problemática. Tentando adequar as duas culturas, promovendo práticas de integração, tendo em conta que se não o fizermos, os sinais de inadaptação chegar-nos-ão, através de manifestações de indisciplina, violência, abandono, passividade e resignação, (Marques, 2001).

A escola de hoje é do rico e do pobre, e isso faz toda a diferença. É a escola onde algumas crianças fazem as únicas refeições do dia, onde se misturam crianças a quem não falta um local próprio para estudar e aquelas que nem sequer conhecem esse significado. Não nos podemos esquecer que a pobreza¹⁵ está a aumentar em Portugal, nomeadamente devido ao desemprego crescente de longa duração.

A sociedade pós-moderna¹⁶ em que vivemos, caracterizada por um rápido desenvolvimento científico, técnico, tecnológico e social, onde as tecnologias da informação acentuaram o carácter global do planeta, é dominada por uma grande volatilidade do conhecimento. De facto, muitos dos conhecimentos adquiridos rapidamente se tornam obsoletos. Nunca como hoje a escola, se viu confrontada com o facto de preparar os cidadãos para um futuro perfeitamente imprevisível. Ora este facto exerce muita pressão quer sobre o currículo quer sobre as competências essenciais que compete à escola transmitir e desenvolver nos jovens.

¹⁴ : “ ou adotar a cultura académica, criando barreiras ao diálogo familiar, que possui um tipo de discurso e temáticas completamente divergentes, pouco compatíveis com os valores, atitudes, comportamentos, linguagem, preconizados na escola” (César M., op. cit., p.121).

¹⁵ “A pobreza causa discriminação nos campos da saúde social, emocional e no desenvolvimento mental. Deve, por isso, ser considerada um perigo potencial sério no que respeita ao desenvolvimento da criança” (Bloemers, 2003, p.216).

¹⁶ A pós-modernidade define-se pela forma como o é encarado o conhecimento e o desenvolvimento. Assim: “o conhecimento é fruto de uma construção social, historicamente determinada, a que é possível aceder utilizando uma pluralidade de métodos.... Ao nível do desenvolvimento científico, tecnológico e económico, as mudanças são também enormes e significativas: globalização da informação, comunicação e tecnologias, mundialização da economia e aceleração do desenvolvimento científico e técnico num grau nunca antes visto” (Fernandes M.R., p.110).

Para novos problemas, soluções novas, e estas, só serão eficazes se encontrarem eco na comunidade que as pensou e as vai desenvolver. Por isso, hoje torna-se indispensável que a Escola¹⁷ assuma a sua autonomia, defina as suas práticas, resolva os seus problemas, cresça e aprenda em conjunto com toda a comunidade, tendo como pano de fundo o cumprimento dos objetivos e metas definidos pelo Estado.

A escola não responderá eficazmente à sociedade atual e de futuro se apenas tiver como função a transmissão de conhecimentos (Morgado, 2006, p.62). Do mesmo modo, os professores não poderão desenvolver as práticas do século passado, exige-se que para além do conhecimento saibam transmitir uma relação afetiva e uma forma de estar adequada ao novo paradigma da sociedade do conhecimento e da informação.

Para os problemas com que hoje se confronta a escola, será válido manter a sua atual organização? Que mudanças serão necessárias para produzir os efeitos positivos que desejamos para todos os alunos ao nível das competências consideradas básicas e essenciais na sociedade presente, como saber ser, saber estar, ser participativo, empreendedor, com competências de literacia e domínio dos conceitos básicos da matemática, capacidade de aprender ao longo da vida, capacidade de transformar informação em conhecimento?

Para responder eficazmente a todos aqueles requisitos, o professor de hoje deve ter, para além de uma sólida formação científica e moral, conhecimentos do mundo que o rodeia, sensibilidade e fácil adaptação às novas tecnologias, gosto pela profissão e capacidades de gestão e de liderança, para além de uma enorme capacidade de se relacionar com os outros.

A forma de trabalho dos professores, nunca como hoje esteve tanto na agenda. Os professores não podem apenas desenvolver trabalho individual. O professor trabalha em turmas com outros professores. Então quais as formas mais adequa-

¹⁷ Como salienta Fernandes (2011), a partir de Gonzalez (1997), a escola é “uma organização que se constrói socialmente entre conflitos, consensos, tensões, possibilidades que não podem ignorar-se e que são expressões de poder e veículo para definir e orientar a vida das organizações escolares, pelo que a diversidade de vozes, interesses concepções, posturas, etc., constitui, em definitivo, um elemento com o qual se tem de contar e a partir do qual se tem de trabalhar” (p.87).

das para o desenvolvimento de trabalho profícuo? Devem portanto realizar trabalho cooperativo com os outros colegas, de modo a dar resposta aos problemas e anseios dos alunos.

Para cumprir aqueles desideratos, estarão os professores habilitados com competências capazes de assegurar aquilo que hoje a comunidade lhes pede? Devem ter a possibilidade de colmatar essas lacunas a partir de ações de formação? E afinal quais são as suas necessidades formativas?¹⁸

O Ministério da Educação, no início do século vinte e um, partindo do contexto descrito, após ouvir as escolas e ter promovido em algumas um projeto de gestão flexível do currículo adaptado a cada escola, decide partir para uma nova reorganização curricular.

A Reorganização Curricular, definida pelo Decreto-Lei 6/2001, de que nos ocuparemos neste estudo, pretende colmatar os inibidores de sucesso e eliminar o abandono escolar. Defende o princípio de atribuição de maior autonomia às escolas, no sentido destas encontrarem os caminhos mais adequados para desenvolver nos seus alunos as competências consideradas essenciais no final da escolaridade básica. Para cumprir aquele princípio algo teve de mudar nas escolas.

Porém não basta decretar. O balanço das anteriores reformas na educação indica que aquelas não foram conseguidas, importa, portanto, perceber o que mudou nas práticas dos professores e portanto na escola, com esta designada de não reforma¹⁹.

Tornou-se imperativo saber, então, como pode acontecer a mudança, pelo que desenvolvemos o conceito, primeiro numa perspetiva geral, e depois numa perspetiva de mudança educativa. Verificamos que a mudança é impulsionada por ten-

¹⁸ Roldão M. R. (Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e práticas em análise) considera que, para além das áreas científicas e pedagógicas os professores devem receber formação em "Teoria das Organizações, Gestão Estratégica, Teoria e Gestão Curricular".

¹⁹ Poderíamos utilizar vários indicadores, mas relevando que um dos grandes objetivos da reforma era o de aumentar o sucesso e diminuir o abandono escolar, os dados vêm confirmar que, apesar do recente progresso, as qualificações dos portugueses mantêm-se baixas em relação à média da OCDE e, segundo os últimos dados disponíveis, de 2009, apenas 30 por cento, entre os 25 e os 64 anos, tinham terminado os estudos secundários, quando a média nos países da OCDE é de 73 por cento, o que demonstra que existe ainda um longo caminho a percorrer.

sões ou mal-estar existente numa sociedade ou grupo, a partir de fatores culturais, ambientais e de organização política, a que a escola não está imune.

Para provocar a mudança educativa é necessário, então, partir do conhecimento anterior e motivar a participação dos executores da mudança. Esta participação é conseguida se a mudança fizer sentido e corresponder às necessidades dos agentes de mudança. Assim, só com a participação dos professores é possível a mudança educativa.

Fomos analisar os fatores inibidores e potenciadores da mudança do ponto de vista organizacional e pessoal. Assim desenvolvemos conceitos como: trabalho colaborativo, autonomia das escolas, gestão curricular, liderança e a profissão de professor hoje.

Nunca como hoje o foco da atenção dos problemas da educação está apontado aos professores, a estes tudo se pede e tudo se exige. Exige-se-lhes que diminuam o insucesso escolar, mas pede-se-lhes uma maior quantidade de tarefas que quotidianamente têm de realizar. Exige-se-lhes que transformem alunos em cidadãos conscientes, responsáveis e participativos, mas apresentam-se-lhes alunos muitas vezes mal alimentados, oriundos de famílias desestruturadas onde se desconhecem palavras como educação, esforço e humildade. Exige-se-lhes que sejam cidadãos exemplares quando se lhes oferece pouco tempo para estar com a família, para refletir e participar na vida democrática. Exige-se-lhes que estejam permanentemente atualizados nos campos científico e pedagógico, mas retiram-lhes o tempo e as oportunidades para realizar essa atualização.

As práticas dos professores têm forte impacto na formação e identidade dos alunos (Moreira, 2006). Por esta razão não basta legislar para alcançar os efeitos pretendidos, é fundamental que a mudança a realizar seja entendida e participada pelos docentes, questão importante para a realização de uma investigação sobre as práticas dos professores.

Tendo em conta o enquadramento anteriormente referido, importa perceber os efeitos produzidos com a reorganização curricular realizada a partir de 2001, principalmente naqueles que são os agentes de mudança – os professores. Partindo

dos princípios desta reorganização, torna-se relevante conhecer a resposta dos professores, considerando as mudanças preconizadas, nomeadamente com a introdução das Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares, com a avaliação de competências e com a criação e desenvolvimento de um projeto curricular de turma, onde são vertidos todos os processos de adequação e articulação curriculares, no sentido de diminuir o insucesso e o abandono escolar precoce.

Esta legislação, defende práticas como: a articulação disciplinar horizontal e vertical, o trabalho multidisciplinar entre professores, a integração do currículo e da avaliação, diferentes modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), o desenvolvimento de competências e a valorização das aprendizagens experimentais.

O normativo em estudo parte do princípio de adequação do currículo nacional ao contexto da escola e dos alunos. Neste sentido surge o desenvolvimento de um projeto curricular de turma a partir de um projeto curricular de escola, tendo em conta a valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem.

A nossa análise vai dar a conhecer, por um lado, a evolução das práticas dos professores e, por outro, os constrangimentos e as alterações necessárias para que em Portugal, as taxas de sucesso e de frequência escolar se situem nos mais elevados padrões da Europa.

O nosso trabalho perseguiu os seguintes objetivos:

- Saber se a nova legislação, veio modificar as práticas de planificação curricular dos professores;
- Saber se a nova legislação veio modificar as práticas de ensino e de avaliação dos professores;
- Saber se a nova legislação veio modificar as práticas de trabalho colaborativo entre professores;

No quadro apresentado, formulámos a seguinte hipótese:

H1 - A disciplina lecionada, a idade dos professores, e o meio onde a escola está inserida, têm efeitos significativos nas alterações das práticas curriculares dos professores

Este trabalho, foi realizado de acordo com a estrutura que passo a descrever:

No Capítulo 1, analisamos os antecedentes da reorganização curricular, a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, tendo em consideração que é a partir desta lei e da reforma que lhe precedeu, que foram desencadeados todos os mecanismos e processos que conduziram à reorganização curricular de 2001, foco do nosso estudo. Debruçamo-nos sobre a reforma vertida no Decreto-Lei 286/89, onde já se defende princípios como a escola pluridimensional ou cultural, a descentralização, uma nova organização curricular e novas formas de formação de professores.

Descrevemos as ações posteriormente desenvolvidas, tais como, o processo de reflexão participada sobre os currículos e o projeto de gestão flexível do currículo, precursor da reorganização curricular de 2001.

No Capítulo 2, iniciamos a abordagem da mudança educativa. Apontamos o carácter efémero das mudanças sociais e culturais. Interrogamo-nos sobre o papel da escola, como instituição capaz de dar resposta às mudanças a que estamos a assistir nos planos político, económico, tecnológico e social.

Neste capítulo desenvolvemos os conceitos que consideramos fundamentais e que estão em jogo neste estudo. Partimos do conceito de mudança, das condições, fatores e agentes de mudança. Desenvolvemos os conceitos inibidores e potenciaadores da mudança educativa, tais como os conceitos de autonomia de escolas, liderança, profissão de professor e trabalho colaborativo. Para podermos compreender a reorganização curricular, recorremos a conceitos como currículo, gestão curricular, projeto curricular de escola, projeto curricular de turma, educação para a cidadania, abordagem por competências e avaliação dos alunos.

No capítulo 3, apresentamos a metodologia utilizada no processo de investigação, trata-se de uma metodologia quantitativa/qualitativa, recorrendo a um questio-

nário realizado a professores de Línguas e professores de Matemática e Ciências de 10 escolas de um concelho limítrofe do Porto, e uma entrevista realizada a Coordenadores de Diretores de Turma e a Diretores de Turma dessas mesmas Escolas.

No capítulo 4, fazemos a apresentação dos resultados do questionário e das entrevistas. Esta apresentação é realizada a partir da interpretação e do tratamento (através de programa informático) das respostas do questionário, bem como a partir de técnicas de análise de conteúdo das entrevistas das nossas participantes.

No capítulo 5, discutimos os resultados apresentados no capítulo anterior. Esta análise crítica vai apoiar-se na fundamentação teórica desenvolvida, bem como nos resultados obtidos em outros trabalhos de investigação.

Nas conclusões, fazemos o confronto entre o que foram os objetivos desta investigação e os resultados obtidos, a partir de um olhar crítico desses mesmos resultados.

Nos anexos incluímos todos os documentos produzidos no âmbito deste estudo, nomeadamente o questionário e a transcrição integral das entrevistas bem como todos os quadros de análise produzidos.

CAPÍTULO 1- A EVOLUÇÃO RECENTE DA POLÍTICA CURRICULAR

Introdução

Para se conhecer e compreender o presente, devemos realizar uma revisão crítica ao passado. Assim, aquilo a que nos propomos neste capítulo não é mais do que efetuar o trajeto que a educação realizou desde os trabalhos que culminaram com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. em 1986, até à reorganização curricular de 2001.

A opção por este ponto de partida deve-se ao entendimento de que é a partir da aprovação pela Assembleia da República da Lei de Bases que se despoletam todas as alterações curriculares que conduziram à reorganização curricular de 2001. Nomeadamente tendo em conta a diferente forma como estavam organizados quer o ensino básico (sete anos), quer o ensino secundário (cinco anos).

Vamos começar por falar dos antecedentes desta organização curricular, nomeadamente da tarefa proposta às escolas de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, da gestão flexível do currículo e da implementação do projeto de gestão flexível do currículo. A reorganização curricular (Decreto 6/2001) vai ser analisada quer a partir dos eixos estruturantes, quer das inovações propostas nomeadamente as novas áreas curriculares não disciplinares (estudo acompanhado, área de projeto e formação cívica).

1.1. Os antecedentes da reorganização curricular do ensino básico.

Em 26 de dezembro de 1985 é aprovada a resolução do Conselho de Ministros Nº 8/86, que cria a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), com o mandato de conceber uma reforma²⁰, com o fim de “preparar o sistema educativo para responder oportuna e eficazmente aos desafios que se perfilam, sejam eles decorrentes da adesão à CEE, ou da inevitável emergência de uma nova sociedade, de inteligência, de criatividade, de formação permanente e de justiça social”

²⁰ “Assumida a integração na Europa comunitária como motor exógeno do desenvolvimento do país, o discurso sobre a prioridade educativa passou a privilegiar a questão da mão de obra, associado à afirmação da urgência em realizar uma reforma educativa global que desse coerência ao sistema de ensino e respondesse às necessidades que o sistema económico, nesta fase de integração europeia, atribui à educação. (Teodoro A., A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas, p.421)

(Resolução Nº 8/86). Esta comissão foi formada ainda antes de 24 de julho de 1986, data da aprovação, na Assembleia da República, da Lei de Bases do Sistema Educativo, vertida na Lei nº 46/86 de 14 de outubro, lei que contribui para lhe reforçar a missão.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foi, como refere a própria CRSE²¹, a matriz dos trabalhos realizados durante três anos. Na LBSE ficaram consignados princípios, tais como, o de favorecer uma transição coerente entre ciclos de ensino, o direito de igualdade de oportunidades de aprender e de ter sucesso escolar, do direito à cultura, para além da formação de cidadãos capazes de se integrarem pessoal e profissionalmente na sociedade democrática, dotados de espírito crítico e capacidade de participação. No capítulo organizativo aponta para a descentralização e desconcentração das estruturas da educação.

As razões invocadas pela própria comissão para as mudanças propostas, apresentadas pelo grupo de trabalho²² encarregue da reorganização dos planos curriculares, têm a ver com as profundas alterações sociais e económicas quer no mundo, quer em Portugal, que geraram enorme desorientação social ao ponto de a educação ter sido considerada por “uns ...bode expiatório de todos os males”, e por outros “a tábua de salvação para um discurso novo” (CRSE, 1987, p.175). No entender daquele grupo de trabalho, a educação funciona como alavanca moral, económica, social e de modernização da sociedade portuguesa²³.

Para a história ficam as intenções explícitas no preâmbulo da lei²⁴ que apontam os contextos locais e globais como problemáticas a serem resolvidas no tecido da nova organização curricular.

A proposta global de reforma apresentada em 1988 é, sem dúvida, a base para a última reforma do século vinte, vertida em lei de 29 de agosto de 1989²⁵, com a

²¹ CRSE (1988) Proposta global da Reforma. Lisboa: GEP/ME.

²² O grupo de trabalho que apresentou a proposta de reorganização dos Planos Curriculares do Ensino Básico e Secundário era constituída por: Fraústo da Silva (Coordenador) Roberto Carneiro, Manuel Tavares Emídio e Eduardo Marçal Grilo (CRSE, 1987, p165).

²³ “A educação é o mecanismo privilegiado para a preservação e afirmação da identidade nacional, para a transmissão de valores éticos e cívicos, para a formação de recursos humanos necessários para enfrentar o desafio do desenvolvimento económico e da modernização da sociedade portuguesa” (CRSE, 1987, p.176).

²⁴ 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 projeto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia (Preâmbulo do Decreto-Lei Nº 286/89).

nova organização curricular do ensino básico, bem como com legislação subsequente referente à avaliação dos alunos²⁶.

Vamos realizar a análise apenas dos aspetos da reorganização curricular do ensino básico, incidindo no 3º ciclo²⁷, entretanto constituído conforme o artigo 8º da LBSE.

1.1.1. A reforma de 1989-91

Os cinco pilares²⁸ em que assentaram os trabalhos da CRSE socorrem-se, como já acima escrevi, na LBSE e no âmbito da reorganização dos planos curriculares, os trabalhos desenvolveram-se em dois vetores: i - a organização curricular, que compreende as disciplinas tradicionais, nas áreas das Letras e das Ciências; ii - organização extra curricular que compreende as áreas de complemento curricular, integrado num “Plano de Atividades da Escola” que assegure “a unidade pedagógica da escola e do processo educativo dos educandos” (p.71) com o fim de incrementar a formação pessoal e social dos alunos, modelo que designaram de “Escola Pluridimensional”²⁹(p.61).

Foi estabelecida pelo Decreto-Lei 286/89 de 29 de agosto, uma organização curricular que introduziu, para além de nova estrutura das disciplinas e dos tempos letivos, a área-escola, uma componente curricular, “tendo por objetivos a concretização dos saberes através de atividades e projetos multidisciplinares, a articulação

²⁵ Decreto-Lei Nº 286/89

²⁶ Despacho nº98-A/92, de 20 de junho

²⁷ Convém recordar que antes da LBSE, o ensino básico era organizado pelo 1º ciclo de 4 anos, e pelo 2º ciclo de 2 anos, e o ensino secundário por um ciclo de 3 anos e outro de 2 anos.

²⁸ Os cinco pilares referidos são: “a) a conceção de uma escola pluridimensional, orientada para a prossecução do sucesso educativo de cada um; b) elaboração de uma organização curricular, marcada por preocupações de modernidade, sentido de utilidade e respeito pelos valores da cultura portuguesa; c) a racionalização da administração da educação, orientada por uma decidida descentralização regional e institucional e por um sentido participativo alargado; d) o desenvolvimento de um subsistema de formação técnica e profissional, orientado por uma matriz coerente e aberta de valorização e de creditação de ações de formação profissional integradas ou articuláveis com a educação escolar; e) a adoção de novos modelos de formação e gestão dos agentes educativos, designadamente através de maior exigência qualitativa na formação inicial e contínua dos professores e da aprovação de um estatuto dignificador das carreiras docentes e técnicas da educação. (CRSE, 1988, p.15).

²⁹ Também designada por Escola Cultural. Um dos seus maiores impulsionadores, Manuel Ferreira Patrício (1987), define esta escola como tridimensional, pois para além da dimensão do currículo clássico, oferece atividades extra curriculares (dimensão do extracurriculo) de carácter desportivo ou cultural, e a dimensão interativa (interação entre currículo e extracurriculo) como forma de proporcionar o desenvolvimento de todas as dimensões constituintes da personalidade humana: a físico-motora, a intelectual, a afetiva, a volitiva, a psicossocial, a estética, a ética e a religiosa. Dando como exemplos a formação de clubes escolares. A escola cultural “é aquela que vive impulsionada, desde o seu âmago, por uma poderosa intencionalidade cultural” (p.31).

entre a escola e o meio” e as formações transdisciplinares (Língua Portuguesa, Formação Pessoal e Social, Valorização da dimensão humana do trabalho), de acordo com os princípios orientadores.³⁰

Preconiza-se um novo sistema de avaliação,” que deve estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão”³¹.

Finalmente, organizam-se as várias componentes curriculares nas suas dimensões: humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva, visando a formação integral do educando e a sua capacitação tanto para a vida ativa quanto para a prossecução dos estudos.

Para o desenvolvimento desta nova organização curricular, partiu-se de princípios de descentralização e autonomia das escolas³², nomeadamente para as atividades envolvendo o meio exterior (Área-Escola). Deste modo “incentiva-se a iniciativa local mediante a disponibilização de margens de autonomia curricular na elaboração de projetos multidisciplinares e no estabelecimento de parcerias escola-instituições comunitárias.”³³ Porém, como observa Nóvoa,³⁴ o centralismo prevaleceu em relação à descentralização, controlando de modo remoto todos os passos e atividades, pondo em risco as possibilidades de mudança de práticas nas escolas, a começar pela elaboração do projeto educativo “que dê corpo à ideia de uma escola como comunidade educativa autónoma” (Nóvoa, 1991, p.55).

³⁰⁻¹) As experiências de aprendizagem terão de adequar-se aos estádios de desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos, solicitando a sua contínua progressão; 2) a ênfase do processo de ensino-aprendizagem recairá sobre o domínio de processos e o desenvolvimento de aptidões que habilitem os alunos para a resolução de problemas e a adaptação flexível a novas situações; 3) as aquisições cognitivas deverão proporcionar uma formação de base organizada em contextos significativos e estimuladora da autoformação; 4) as atividades educativas privilegiarão o desenvolvimento da personalidade dos alunos, visando o seu equilíbrio físico e sócio-afetivo e a consolidação de atitudes e valores de autonomia e de solidariedade; 5) as atividades escolares devem articular-se estreitamente com a vida, o meio e o mundo do trabalho” (Diogo F., O currículo na democratização da escola básica. A justiça curricular na reorganização do ensino básico, p.54).

³¹ Art.º 10 nº2 do Decreto-Lei Nº 286/89.

³² No entanto, como refere Alonso L. (Parecer sobre o projeto de “gestão flexível do currículo, p.16) “Tendo em conta a falta de clarificação do conceito de autonomia curricular das escolas, que caracterizou a reforma e a precariedade de condições organizacionais para o desenvolvimento destas propostas, a maior parte delas foram esmorecendo pouco a pouco, algumas inclusive antes de se concretizarem, a não ser em experiências avulso, como é o caso do Desenvolvimento Pessoal e Social, acabando por prevalecer uma conceção disciplinar e academicista/tecnicista do currículo e da avaliação”.

³³ Preâmbulo do Decreto-Lei Nº 286/89.

³⁴ “Apesar das medidas decretadas, creio que o essencial não está feito... como nunca, hoje a máquina estatal (central e regional) exerceu um poder tão interveniente... no desenvolvimento curricular, na configuração de disciplinas e áreas novas, na definição dos critérios de avaliação, até na formação contínua de professores” (Nóvoa A., Ciências de Educação e Mudança, p.55).

Para implementar com êxito qualquer reforma é necessário contar com a disponibilidade e adesão dos professores. Sobre esta reforma, o estudo³⁵ realizado, aponta para um fracasso total quer na mudança de práticas quer na atitude dos professores que foi caracterizada por falta de motivação (Pacheco, 1996, pp. 104-105), como resultado de planos curriculares que poucas alterações introduziram: programas extensos e com um período curto de experimentação, desvalorização da escola perante a sociedade resultante de um sistema de avaliação em que “as alterações introduzidas não foram acompanhadas das necessárias mudanças ao nível do pensamento e das práticas” (ibidem, p.107); ausência de uma verdadeira formação de professores capaz de responder aos desafios da reforma, falta de condições estruturais, recursos didáticos nas escolas e desmotivação dos encarregados de educação.

Se a área-escola e o novo regime de avaliação dos alunos³⁶, foram os aspetos considerados mais inovadores da reforma, “os professores mostraram-se insatisfeitos com os novos modelos de avaliação do ensino básico” (ibidem, p.112), nomeadamente a avaliação formativa, “porque é uma forma de avaliação que exige uma grande disponibilidade que os professores não têm”³⁷ (Afonso, 1999, p.51). No que se refere à área-escola, os professores consideraram “não ter sido um projeto exequível, não respondeu à necessidade de globalização dos conteúdos” (Pacheco, 1996, p.116).

A estratégia utilizada para implementar a reforma, que apenas dinamizou os professores e as escolas experimentadoras, tornou a atuação dos outros como meros consumidores e executores de planos anteriormente elaborados. Por outro lado, não foram acauteladas as necessidades de formação de professores, nem a

³⁵ “O Impacto da Reforma Curricular no Pensamento e na Ação do Professor” Investigação realizada pelos Professores: José Augusto Pacheco (org.), Maria Palmira Alves, Luís Costa, Ana Paula Sousa, Maria Assunção Flores, Ana Maria Silva.

³⁶ A avaliação formativa passou a ocupar um lugar central na avaliação, bem como o caráter excecional da retenção e a inclusão de medidas de apoio e compensação educativa para os alunos que demonstrassem mais dificuldades.

³⁷ Num estudo referido pelo autor, as razões apontadas pelos professores para a pouca disponibilidade foram: “aspetos relativos à vida pessoal de cada professor, nomeadamente as suas atividades fora da escola e do local de residência, do número de turmas e do elevado número de alunos por turma, da eventual instabilidade profissional, da ausência de formação específica ou, aindaa acumulação de cargos de gestão pedagógica a par das atividades normais – impede, na maior parte dos casos, a atualização permanente de registos relativos à evolução escolar de cada aluno e dificulta a planificação rigorosa de atividades exigidas pela avaliação formativa” (Afonso J. P. Educação Básica, Democracia e Cidadania – Dilemas e Perspetivas, pp.510-529).

capacidade das estruturas existentes para responder ao novo currículo. Como refere Alonso (2001, p.15), o processo encetado caracterizado por uma “visão científico-técnica da inovação”, não considerou a “natureza complexa, social e moral das práticas de ensino, assim como pelo descurar da diversidade e especificidade da cultura escolar”, o que gerou como consequência a dificuldade de “uma regulação tecnológica e racionalmente planificada dos processos de mudança.”

No sentido de colmatar as deficiências do processo descrito, mais uma vez e passados sete anos, os decisores a nível central promoveram a mobilização das escolas e dos professores de todo o país numa reflexão participada sobre o currículo.

1.1.2. A Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico

O processo de reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico³⁸, promovido pelo Departamento de Educação Básica no ano letivo de 1996/1997, surge na linha de orientação do “pacto educativo para o futuro”³⁹

Os problemas motivados pela heterogeneidade social a que já não respondiam com êxito as práticas tradicionais, eram razão evidente para promover o debate reflexivo sobre o currículo do Ensino Básico, suas finalidades e gestão, no sentido de contribuir para a melhoria das práticas educativas, de aumentar o sucesso escolar e de diminuir o abandono precoce da escola (Paraskeva, 1998).⁴⁰

Pretendia-se com esta reflexão participada abrir o caminho a novas práticas, nomeadamente o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores de áreas diferentes, a partir de um projeto desenvolvido pela escola (projeto educativo

³⁸ De acordo com o relatório do projeto, o objetivo do mesmo era o “de melhorar a qualidade e a eficácia da resposta educativa deste nível do sistema face às necessidades e direitos dos indivíduos e aos problemas da sociedade em geral, confrontada com mudanças sensíveis e com desafios novos” (Roldão, Nunes & Silveira, Relatório do Projeto de Reflexão Participada sobre os currículos, p.9).

³⁹ O Pacto educativo para o futuro, lançado em 1996 pela equipa do Ministério da Educação, propunha num dos seus dez compromissos, o número quatro: “melhorar a qualidade do processo educativo”, desenvolver medidas que promovessem a aprendizagem e o sucesso da escolaridade para todos os alunos nomeadamente ao nível da educação básica (M.E., 1996, p.17).

⁴⁰ Para o autor o projeto de reflexão participada do currículo teve como finalidade “o melhoramento da qualidade de ensino perante as necessidades, os direitos e os problemas duma sociedade que se tem pautado não só por uma multiplicação cada vez mais veloz da diferenciação social, como também por um desenvolvimento tecnológico que motiva mutações constantes” (Paraskeva, Projetos de reflexão curricular participada: uma abordagem deliberativa do currículo, p.135).

e projeto curricular) que contemplasse a forma de gerir os tempos, os espaços e os recursos da escola. (Roldão, 1997).

Este projeto teve como pressupostos o seguinte quadro conceptual: a) as reformas curriculares centralizadas não conduzem a mudanças que respondem à diversidade de situações de cada escola; b) a melhoria das práticas e da eficácia educativa só é possível através do desenvolvimento de projetos curriculares contextualizados; c) a problemática gerada pelo desenvolvimento económico, tecnológico e social, carece de uma resposta adequada, dada através de práticas curriculares colaborativas dos professores, tendo em conta os alunos a que se dirigem. Assim, a inovação curricular deve focar-se:

- i) na articulação das aprendizagens necessárias às finalidades curriculares visadas;
- ii) nos discentes a quem se dirigem as propostas, de modo a que as suas aprendizagens sejam realmente significativas. (Roldão, 1997).

Pretendeu-se com aquela reflexão, definir as bases para a implementação e a regulação de um sistema flexível de gestão curricular conforme os seguintes princípios:

1. Implementação de vários níveis de decisão curricular⁴¹, na gestão do currículo, no que respeita a objetivos, conteúdos, processos, estratégias e projetos, com o fim de que, em cada escola ou agrupamento se decida os mais adequados para alcançar o sucesso na aprendizagem dos alunos;
2. Definição de um conjunto de “aquisições/aprendizagens comuns”, em todo o território nacional, tendo em conta os programas em vigor e as “competências que ao ensino básico compete garantir a todos os alunos e que constituem a sua justificação curricular” (Roldão, 1997, p.15);
3. Planear em cada escola ou grupo de escolas “os modos de articulação entre esse currículo nuclear comum e os projetos diferenciados de gestão e as opções curriculares” (ibidem, p.15), tendo em conta a sua especificidade.

⁴¹ Os níveis de decisão curricular referidos são o Central (Departamentos do Ministério da Educação), O Institucional (Escolas ou Agrupamento de Escolas, Grupal (Órgãos intermédios das escolas) e Individual (Professor) (Roldão, op. .c.).

Os objetivos a alcançar com este projeto e que foram vertidos no relatório final, visavam alterar práticas, nomeadamente:

- i- Desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes de diferentes grupos disciplinares e de outros ciclos, na escola e entre escolas do mesmo território;
- ii- Participação ativa de todos os órgãos de direção e intermédios da escola na elaboração e desenvolvimento dos projetos curriculares e educativos;
- iii- Autonomia e decisão sobre a gestão dos tempos, espaços e recursos de cada escola, de forma a responder adequadamente aos seus problemas;
- iv- Definição das iniciativas de formação centradas na escola, a partir da observação das necessidades diagnosticadas, em cooperação com instituições do ensino superior (ibidem, p.15).

Os documentos e questionários apresentados aos professores do ensino básico abordaram respetivamente a gestão curricular, o perfil de competências dos alunos à saída do ensino básico e a definição das aprendizagens/aquisições nucleares dos alunos.

As conclusões deste projeto vertidas no relatório que temos vindo a citar apontam nomeadamente, no capítulo da gestão curricular: os professores focaram as suas preocupações nas condições de trabalho, nos recursos materiais, na organização das turmas, horários, colocações, relevando para plano muito secundário a gestão flexível e diferenciação do currículo. Mostraram-se favoráveis “à normalização de aprendizagens/aquisições nucleares, mas não necessariamente acompanhadas da correspondente flexibilização na gestão por escola” (ibidem, p.63). Pode inferir-se que, na generalidade, os docentes não tomam nas suas mãos a resolução das questões que afetam a escola e os alunos aguardam que orientações superiores e exteriores à escola postulem soluções. Por conseguinte, não assumem o currículo como instrumento que possam gerir. A este propósito Paraskeva (1998) questiona: “ será que a formação inicial e contínua lhes fornece as ferramentas necessárias para poder lidar e assumir tão grande responsabilidade? “ (p.145). Mouraz (1998) aponta para a mesma conclusão no estudo realizado: “Cur-

ricular ainda não é um verbo conjugado por todas as pessoas. Curricular é mais um adjetivo que se tem aplicado sobretudo aos programas formais” (p.12). Apesar da disponibilidade dos professores para participar na mudança, a maior dificuldade detetada resultava da inexistência de uma cultura de autonomia que tinha a sua expressão máxima na gestão curricular, encarada como algo a realizar no DEB . (Roldão p.89)⁴². No que se refere à Área-Escola, foi demonstrada uma forte adesão aos princípios da sua criação, mas apontaram as dificuldades de desenvolvimento da área às poucas condições das escolas “e a dificuldades resultantes de atitudes, hábitos e formação dos professores que não os levam a orientar-se para atividades colaborativas” (Roldão, 1997, p.65).

Relativamente à proposta da criação de um perfil de competências dos alunos à saída do Ensino Básico, as autoras supra-citadas sintetizaram:

- Os professores consideraram totalmente pertinente um perfil de competências à saída do ensino básico, de modo a regular a aprendizagem em cada ciclo e a permitir a articulação vertical e horizontal entre ciclos. No entanto, se por um lado concordam com a proposta apresentada, por outro lado, consideram “*idealista, desajustado da realidade* ou *utópico* (cf. texto dos Relatórios) o perfil de competências proposto, dado que os alunos não estão a adquiri-las na situação atual”.⁴³ Verificou-se, por outro lado, uma certa confusão entre competências gerais e competências específicas relacionadas com as disciplinas.

- A definição, em cada ciclo do Ensino Básico, das aprendizagens/aquisições nucleares, obtivera amplo consenso entre os professores, apesar de terem considerado a lista proposta um pouco excessiva. Pela análise dos relatórios das escolas “ leva a admitir que, frequentemente, não foi tido em conta que as aprendizagens/aquisições se integram nos programas em vigor, que parecem ser pouco conhecidos” (Roldão, Nunes & Silveira 1997, p.84), concluem as autoras. Para

⁴² “A mudança para um outro modo de gerir a educação e o currículo, centrado nas escolas, integrador de toda a ação curricular (disciplinar, não disciplinar, institucional, na comunidade, etc.) e praticado de forma contextualizada, só pode construir-se envolvendo cada vez mais os professores na responsabilização pelas decisões que entendam adequadas, mas conferindo-lhes a possibilidade real de gerirem os meios e os recursos necessários para as porem em prática” (ibidem, p.90)

⁴³ A este propósito refere o relatório: -“conformarem-se, ..., à *situação de facto*, que se assume como imutável. Parece pensar-se, no limite, que um perfil “realista” e “ajustado à realidade” deveria excluir das suas metas competências tão idealistas como, por exemplo, que todos os alunos saiam da escola básica a ser capazes de “comunicar corretamente”, com base na situação real de que muitos alunos que frequentam e concluem a escola não dominam tal competência.” (Ibidem, p.75)

estas, não existe da parte dos professores, uma percepção total do conceito de aprendizagens nucleares⁴⁴.

Podemos inferir deste projeto que os professores demonstraram muita preocupação com as suas condições de trabalho, verificando-se que a gestão flexível do currículo não é uma das suas prioridades, talvez porque esta experiência não faça parte do seu quotidiano escolar. Verificou-se também a ausência de uma cultura de autonomia, reflexo de uma cultura centralista de que enferma o sistema educativo português. A acrescentar à ausência de autonomia, a necessidade de formação dos professores que possibilitasse uma visão mais esclarecida de currículo, que os induzisse na sua construção⁴⁵.

A reflexão participada sobre os currículos do ensino básico não produziu quaisquer alterações nos programas escolares, mas, veio pôr a nu o percurso necessário, até ser possível exercer a gestão flexível do currículo. Os dados estavam lançados, as necessidades de formação e a autonomia das escolas poderiam ser os pilares em que se sustentasse a escola antagónica ao “pronto a vestir”,⁴⁶ aquela em que o currículo seria adaptado de acordo com o meio e os alunos que a frequentavam. Assim, tendo em conta as conclusões do relatório elaborado por Roldão, Nunes & Silveira⁴⁷(1997), deu-se impulso a novo projeto – a gestão flexível do currículo – projeto a que aderiam as escolas interessadas, de forma voluntária.

⁴⁴ “Muitas respostas indiciam o seu entendimento pelos docentes como se se tratasse de outros programas ou como objetivos mínimos – o que, de todo, não corresponde ao que foi proposto nos documentos do Projeto.” (Roldão, Nunes & Silveira, op. c., p.84).

⁴⁵ “ Os docentes e as escolas não parecem encarar a gestão curricular como coisa sua nem a colocar no 1º nível das suas prioridades e direitos como ressalta das análises apresentadas. Não tendo no passado tido protagonismo na decisão sobre o que ensinar, mas apenas na execução de programas, tendem a situar as suas prioridades essencialmente nas condições de trabalho a que têm direito, e a focar as suas principais expectativas em soluções administrativas centrais, em fatores externos e em mudanças de normativos legais” (Ibidem, p.90).

⁴⁶ “Se, por um lado, toda a gente diz estar convencida que o uniformismo curricular («pronto a vestir tamanho único») é pedagógica e socialmente desadequado, uma parte significativa dos respondentes assinalou a necessidade de existirem conteúdos, aprendizagens, temas, iguais para todos os alunos de cada ano de escolaridade.” (Mouraz, , Tudo o que digo conta. p. 2).

⁴⁷ Como conclusão do relatório pode ler-se: “A mudança para um outro modo de gerir a educação e o currículo, centrado nas escolas, integrador de toda a ação curricular (disciplinar, não disciplinar, institucional, na comunidade, etc.) e praticado de forma contextualizada, só pode construir-se envolvendo cada vez mais os professores na responsabilização pelas decisões que entendam adequadas, mas conferindo-lhes a possibilidade real de gerirem os meios e os recursos necessários para as porem em prática.” (Roldão, Nunes & Silveira, op. c., p.90).

1.1.3. O Projeto de Gestão Flexível do Currículo

1.1.3.1. A «Gestão Flexível do Currículo»

“... que a escola inclusiva necessita que os alunos sejam considerados individualmente; que a revolução tecnológica impõe que se deem respostas adequadas com currículos que sejam efetivamente diversificados; que os professores desejam e têm o direito de ser autônomos e, finalmente, que a globalização também não favorece a uniformidade curricular” (Freitas, 2001. p.11)

A mudança de paradigma denunciada no texto de Freitas, a troca de uma escola de “elite” por uma escola de “massas”, isto é, de uma escola para alguns para uma escola para todos, as constantes inovações tecnológicas e as alterações sociais entretanto verificadas, trouxeram novos problemas incapazes de serem solucionados com velhas respostas. A escola inclusiva não pode utilizar as mesmas práticas da escola do passado, a escola exclusiva. Está ao alcance de todos a constatação de que essas práticas não resultam. Não se pode aplicar o mesmo medicamento a todas as enfermidades. A comprovar o que atrás se referiu, basta olhar para os resultados escolares⁴⁸, para as taxas de abandono escolar e para as profundas alterações que a escola sofreu nas últimas quatro décadas. Ela confronta-se com uma heterogeneidade de “públicos” a que deve responder de forma eficaz. Esta é aquela que é capaz de conduzir ao sucesso todos os alunos. Deve ser esse o objetivo da Escola. Então como o conseguir?

Como refere Freitas, com currículos diversificados, capazes de responder aos problemas e necessidades locais através de uma maior autonomia da escola e dos professores, para trilhar os caminhos capazes de alcançar aquele objetivo.

Os alunos e as alunas de hoje são o reflexo do desenvolvimento social e tecnológico. Assim, os interesses, os conhecimentos adquiridos e a visão da escola variam de indivíduo para indivíduo. Então como motivá-los? - Dando resposta aos seus interesses e construindo conhecimento que lhes seja significativo (Roldão, 1999a).

Porém, não basta a motivação dos alunos ou a predisposição do poder central para aumentar as margens de autonomia, é necessário conquistar os professores para o processo, permitindo-lhes espaços de manobra que estão na sua essência,

⁴⁸ Veja-se os resultados das provas de aferição e dos exames nacionais, bem como os relatórios PISA sobre Portugal

tendo em conta que, também os professores mesmo com um currículo oficial emanado do ME, abordam esse currículo de acordo com as suas crenças e os seus valores, a sua experiência pedagógica, o seu conhecimento científico, a sua formação, bem como a sua atitude perante a profissão. (Diogo, 2000).

Como já se referiu, a abertura da escola para todos, a que se designou de escola de massas, trouxe consigo a desigualdade que é manifestada quer pelo abandono escolar precoce, quer pelo alto grau de insucesso escolar⁴⁹. Para uma escola que se quer inclusiva é indispensável dar resposta à diversidade dos alunos e alunas que a frequentam. Então a solução será "... uma redefinição da política curricular capaz de alterar a natureza do currículo prescrito⁵⁰ e de apelar a um maior protagonismo da Escola no que à elaboração do currículo diz respeito" (Diogo, 2000, p.24).

Não se trata de promover um currículo para cada aluno, mas, de a partir de um tronco comum de conhecimentos, traçar caminhos que permitam atingir as metas propostas para o ciclo em questão. Como referem vários autores (Pacheco, 2001; Diogo, 2000; Roldão, 1999a), adaptar o currículo às características dos alunos em referência, sem contudo perder de vista o objetivo comum de através das estratégias escolhidas forjar nos alunos as competências essenciais de fim de ciclo.

O que expusemos não é mais do que gerir o currículo, "isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados" (Roldão, 1999b, p.25).

Isto é, a gestão implica a análise e ponderação da situação, a fim de decidir e optar por determinado modelo, concretizando em seguida a ação de o implementar e, posteriormente, avaliar o desenvolvimento dos resultados, a fim de prosseguir ou reorientar ou mesmo abandonar a decisão tomada.

⁴⁹ As taxas de abandono escolar em 1996 atingiam os 37% (Fonte: Pordata).

⁵⁰ O currículo prescrito para o autor é "constituído por todas as decisões assumidas pela Administração Central do Sistema Educativo – configuradas pela Lei de Bases, decretos-lei, despachos, programas e outros documentos normativos e/ou orientadores..." (Diogo & Vilar, Gestão flexível do Currículo, p.7).

Concluindo, a gestão flexível do currículo não é mais do que a resposta às seguintes perguntas:

i- Que propostas de trabalho curricular e de gestão conjunta julgamos ser a melhor para que o que estes alunos precisam de aprender faça sentido para eles e lhes permita adquirir as competências de que precisam? ii -“Que opções e que prioridades, que modos de estruturar o trabalho e os saberes de todo o tipo que estão em jogo no currículo que queremos por de pé nesta escola ou situação (Roldão, 1999b, p7)

Julgamos existir um relativo grau de liberdade para a gestão curricular. Mas, será que “...o grupo de especialistas das mesmas matérias, o professor-especialista de uma dada disciplina” serão os únicos gestores curriculares da escola? (Diogo, 2000, p.16), ou, pelo contrário, é “em torno dos alunos e alunas (isto é, do conhecimento das suas características socioculturais, cognitivas, dos seus interesses e motivações) que a planificação do desenvolvimento do currículo se organiza e elabora” (ibidem). Doutra maneira, julgamos não ser possível a um professor acantonado na sua disciplina, realizar uma gestão curricular eficaz, sem ter em conta as outras disciplinas bem como os alunos a quem esse curriculum se destina.

Deste modo para se concretizar a gestão flexível do currículo teremos de ter em conta:

i) A possibilidade de se trabalharem programas educativos diferenciados com diferentes grupos de alunos. Programas educativos diferenciados mas equivalentes do ponto de vista formativo, isto é, todos eles permitem que os alunos atinjam os objetivos gerais do ciclo de estudos em que se encontram...

ii) A possibilidade de variar as condições organizativas do desenvolvimento do currículo: espaços, tempos, agrupamento de alunos;

iii) A necessidade de não reedificar as soluções encontradas, eternizando-as ou usando-as até à exaustão: é preciso não perder o caráter dinâmico dos processos. Uma solução adequada para estes alunos ontem pode deixar de sê-lo amanhã para os mesmos alunos”. (Diogo, 2000, p.20)

Como dissemos, a gestão flexível dos currículos implica uma gestão descentralizada oposta a uma gestão realizada a nível central, tal como nos apresenta o quadro 1, elaborado por Roldão (1999b, p25).

Modelos de Gestão Curricular

	Currículo	Escola	Professores
Sistema Educativo Centralizado	Definido apenas a nível nacional. Uniforme. Constituído essencialmente por conteúdos/tópicos. Avaliação por referência ao normativo programático único	Estrutura de funcionamento administrativa-burocrático. Organização hierárquica. Campos de iniciativa e decisão limitados. Prestação de contas perante a administração central.	Atividade regulada pelos conteúdos curriculares estabelecidos. Campo de iniciativa e decisão limitados ao desenvolvimento e metodologia das aulas. Prática predominantemente individual.
Sistema Educativo Centrado nas Escolas	Binómio curricular: a) Currículo nacional (core curriculum) b) Currículo de cada escola (projeto curricular, integrando e ampliando, de forma própria, o currículo nacional). Alargamento do currículo a maior número de aprendizes. Avaliação por referência: a) Avaliações nacionais externas b) Avaliação pela e na escola, face aos seus objetivos	1. Estrutura de funcionamento autónoma (em graus variáveis). 2. Organização: funcional (em modalidades várias). 3. Campos de iniciativa e decisão próprios. Prestação de contas perante a comunidade e a administração.	Atividades reguladas pelos objetivos e metas curriculares da escola. Campos de iniciativa e decisão próprios – gestão curricular no plano individual e coletivo. Práticas colaborativas entre pares.

Quadro 1 – Modelos de Gestão Curricular do Sistema Educativo

Pelas razões expostas, tendo-se verificado a dificuldade e a inoperacionalidade do Poder Central em gerir com sucesso as escolas a partir do “24 de Julho”, foi dinamizado um processo que conduziu a uma descentralização de algumas decisões curriculares para as Escolas.

1.1.3.2. A Implementação do Projeto de Gestão Flexível do Currículo

O currículo para todos foi durante longos anos constituído por um conjunto mais ou menos desarticulado dos saberes das várias disciplinas distribuídos ano a ano do percurso escolar do aluno, organizados em programas com carácter prescritivo a que professores e alunos estavam oficialmente vinculados. Professores e alunos tinham que cumprir o programa (Peralta, s/d.,p.14)

A escola de hoje integra alunos que refletem um mundo de diferenças, que têm a ver com: " a origem socioeconómica, o não domínio da linguagem de comunicação da escola, a proximidade ou afastamento da cultura inscrita no currículo escolar, as perceções do papel da escola no futuro dos indivíduos, as expectativas em relação à escola e ao futuro social, a pertença a etnias e /ou culturas minoritárias, as deficiências de vários tipos e graus, as diferenças de rendimento escolar e a singularidade de cada indivíduo. (Diogo 2006, p.206)

É pois da necessidade de responder àquela heterogeneidade, sem exclusões, que devemos também valorizar a cultura dos alunos, de forma a reduzir os índices de abandono e insucesso escolar, contribuindo em simultâneo para induzir o respeito pela "diferença" e o desenvolvimento de uma sociedade tolerante e democrática.

A análise da heterogeneidade das nossas escolas, como ponto de partida para uma decisão de como ensinar e o que ensinar (Roldão, 1999), na perspetiva de atingir "metas comuns de aprendizagem", levar-nos-á a aplicar "diferentes propostas curriculares" e a utilizar formas de aprendizagens que sejam significativas para os alunos, bem como a implementar um projeto de escola de acordo com o contexto da mesma.

Como diz Galvão (2002, p.102), " é urgente modificar aquela que tem sido a função dominante dos professores – lecionar uma longa lista de conteúdos, planificados de forma sequencial e rígida desde o início do ano letivo, ainda antes de conhecer os alunos e os seus interesses". Para tal desiderato, a atitude do professor passa a ser, também, a de gestor e construtor de currículo⁵¹.

⁵¹ "Estabelecidas as metas educativas e as finalidades a alcançar pelo currículo nacional, designadamente no que diz respeito às aprendizagens consideradas fundamentais nas diversas áreas do currículo, há então de procurar vários caminhos

Deste modo, a flexibilização e gestão curricular, torna-se no dizer de Lopes (2003), “uma prioridade do atual sistema educativo” (p,17).

Em Portugal, a primeira iniciativa para dar resposta a esta problemática aconteceu no ano letivo de 1996/1997, com o processo de reflexão participada sobre currículo do ensino básico. Como escrevi acima, o objetivo era o de provocar uma reflexão sobre a escola, desenvolver hábitos de colaboração entre os professores de modo a convocar o debate⁵² sobre as formas de gerir o currículo a fim de responder de maneira eficaz aos alunos naquele contexto escolar (Roldão, 1999a).

Antes do arranque do ano letivo de 1997/98, o Ministério da Educação, procurando dar impulso à autonomia das escolas para que pudessem encontrar soluções para os seus problemas e encontrar novas formas de gerir o currículo, com o despacho nº 4848/97⁵³, de 30 de julho, lança um convite às escolas para que apresentem projetos de “Gestão Flexível do Currículo”.⁵⁴

Os objetivos deste despacho visaram: i – O enquadramento do projeto de gestão curricular no âmbito de um projeto educativo da escola; ii – A articulação disciplinar horizontal e vertical, tendo em conta as finalidades e programas em vigor; iii – A definição das aprendizagens consideradas nucleares, tendo por base os documentos do DEB; iv – O envolvimento dos professores e dos pais, bem como da comunidade envolvente no processo educativo; v - A prática de avaliação de projetos.

para atingi-las, de modo a que o maior número possível de alunos tenha a possibilidade de realizar aprendizagens realmente significativas” Galvão C.& Lopes, A. M., Os Projetos Curriculares de Turma no Contexto da Gestão Flexível do Currículo p.101).

⁵² “Expressar o que consideram essencial no currículo, prevendo modalidades de diferenciação, e a não serem apenas executores de novos normativos”, bem como definir, com base nos programas em vigor, “o que deverá constituir-se como núcleo de aprendizagens nucleares a nível nacional” (Roldão e all, op. c., p.14).

⁵³ Um dos objetivos deste despacho era o de a partir do processo de reflexão participada sobre os currículos, desenvolver a dinâmica criada “ no sentido de apoiar as escolas na construção da sua autonomia” criando “condições para a realização de uma gestão flexível do currículo nacional, em função dos contextos em que aquelas se encontram inseridas” (despacho 4848/97).

⁵⁴ “As escolas participantes – em número de dez, no primeiro ano – obrigavam-se a vincular o projeto de gestão flexível ao seu projeto educativo, a respeitar os programas em vigor, a identificar possibilidades de trabalho interdisciplinar e a inventariar processos conducentes à definição do núcleo de aprendizagens essenciais por ano, disciplina ou área curricular.” (Diogo, op. c., p.75).

Em dois anos responderam 34 escolas, e o Departamento de Educação Básica sentiu a necessidade de proceder à “reformulação” e “melhoria” do citado despacho.

O Despacho nº 9590/99⁵⁵, de 14 de maio, vem assim dar continuidade ao despacho anterior, sugerindo aquilo que se veio a generalizar com o Decreto- Lei 6/2001. Este documento visava de uma forma mais concreta, desenvolver a gestão flexível do currículo⁵⁶, pretendendo que a escola se envolvesse numa prática menos disciplinar e mais integrada do currículo, que definisse aquilo que considerava ser o núcleo fundamental de conhecimentos e saberes, adequando o currículo e as suas práticas à realidade local, sem desrespeitar os programas em vigor. Visava também o desenvolvimento profissional dos professores no sentido de uma maior capacidade de gerir o currículo e a prática do trabalho cooperativo entre estes. Por outras palavras, mudar as práticas da escola e dos professores, fazendo com que estes trabalhassem mais em conjunto em torno de um projeto comum de forma a implicar toda a comunidade educativa “ no desenvolvimento conjunto de projetos educativos e culturais que visem uma maior qualidade e pertinência das aprendizagens” (Despacho 9590/99, Anexo, ponto 2, alínea d)).

O Projeto de Gestão Flexível do Currículo pretendeu assim dar resposta local aos problemas sentidos por cada escola de modo a aumentar a qualidade de ensino (diminuição do insucesso e abandono escolar), fomentando competências à escola para a tomada de decisões curriculares mais convenientes. (Costa, 2002).

⁵⁵ Neste despacho já se introduz nos 2º e 3º ciclos do ensino básico um novo desenho curricular que inclui as áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado, Projeto Interdisciplinar e Educação para a Cidadania, bem como a introdução de uma segunda Língua Estrangeira e uma área de Educação Artística e Tecnológica (Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical).

⁵⁶ O citado despacho definia gestão flexível do currículo: “1. Por gestão flexível do currículo entende-se a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais. 2. O projeto de gestão flexível do currículo pretende promover: a. Uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas do ensino básico, visando a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos; b. A criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens, numa perspetiva de desenvolvimento de competências à saída do ensino básico; c. O desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo, adotando sempre que possível estruturas de trabalho colegial entre professores; d. Uma maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projetos educativos e culturais que vise uma maior qualidade e pertinência das aprendizagens.”

Para Alonso (2001, p.75), este projeto veio permitir que o currículo se apresentasse como uma questão central, ao proporcionar uma “reflexão crítica⁵⁷ e de questionamento” sobre a forma de o gerir e aplicar, num “processo lento, complexo”, do qual irá resultar um conjunto de soluções diferenciadas de escola para escola, fruto de uma mediação corporizada pelos professores, no seu novo papel de gestores autónomos (mas não independentes), do currículo.

Com este projeto pretendeu-se alterar as práticas da escola, tornando-a mais ativa na promoção do sucesso dos alunos, com a construção de projetos que tivessem em conta a realidade local e o conjunto de alunos da escola, tendo em vista a realização de aprendizagens significativas dos alunos capazes de gerar as competências fundamentais a atingir por todos, no final do ensino básico. Tudo isto a partir do desenvolvimento profissional de professores capazes de assumir a gestão curricular como coisa sua, recorrendo a processos de trabalho colegial e colaborativo entre os pares.

Após as ações de “Reflexão participada sobre os Currículos do Ensino Básico” e da experiência de “Gestão Flexível do Currículo”, considerou-se estar aberto o caminho a todas as escola do Ensino Básico, para o desenvolvimento da sua autonomia, a partir de um modelo em que cada escola definiria um projeto educativo próprio, como resposta “ às dificuldades que os sistemas centralizados, como o da educação, têm revelado para gerir eficazmente a complexidade e a heterogeneidade resultantes da expansão da rede e da massificação escolar...” (Costa, 2002, p.65), com a publicação do Decreto-Lei 6/2001.

⁵⁷ De acordo com Whitaker, P. (Gerir a mudança nas escolas, p.68), esta expressão significa “processo em que submetemos a exame incidentes e acontecimentos do nosso passado para compreendê-los e integrá-los no nosso sistema de valores e ideias profissionais”. O que parece encaixar justamente na expressão utilizada pela autora.

1.2 A Reorganização Curricular do Ensino Básico – O Decreto-Lei nº 6/2001

“... a gestão flexível do currículo não é algo que se possa decretar para vigorar a partir de um dado momento, constituindo um processo que se constrói de forma gradual e devidamente apoiada. Uma organização curricular assente em novos princípios pode contribuir fortemente, a par de outras medidas, para o desenvolvimento deste processo” (Abrantes P., 2001, p.38)

Na realidade, houve inicialmente a preocupação de desenvolver a gestão flexível do currículo de uma forma gradual. No primeiro ano aderiram 10 escolas, depois 33 e no ano 2000 aderiram 184 escolas.

Pretendia-se a adesão das escolas e dos professores, pois, como refere Bolívar, sem a sua ativa participação não existe mudança e melhoria nos estabelecimentos de ensino, para a resolução dos maiores problemas com que se confrontava o sistema, nomeadamente, o insucesso e o abandono escolar, “verificando-se uma grande dificuldade em lidar com a heterogeneidade dos alunos e a diversidades de situações” (Abrantes, 2001, p.35).

Assumiu-se a preocupação em construir uma melhor articulação entre ciclos de ensino básico, e a necessidade de tornar os conhecimentos significativos para os alunos, através de uma nova visão de currículo, mais integradora e capaz de constituir um fator de desenvolvimento integral dos alunos⁵⁸. Abandonando a antiga prática de cumprir o currículo “de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula” (ibidem, p.37), dando novas margens de autonomia na gestão curricular das escolas.

Ficaram assim convocadas as escolas e os professores para a construção de processos de gestão curricular de modo a “encontrar respostas adequadas aos alunos e contextos concretos” (Abrantes, 2001, p.37), no quadro de uma nova autonomia da escola, que pressupõe grande articulação entre as diversas disciplinas o que iria exigir a necessidade de mais trabalho colaborativo entre os profes-

⁵⁸ “Ora do ponto de vista do currículo, as funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo centrar-se no objetivo de assegurar a formação integral dos alunos. Para isso, a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagens diversificadas, nomeadamente mais espaço de efetivo envolvimento dos alunos e atividades de apoio ao estudo.” (Abrantes, P., Princípios Medidas e Implicações. Decreto-Lei:6/2001, p.36).

res, bem como “a valorização dos órgãos de coordenação pedagógica da escola” (ibidem).

1.2.1.Eixos estruturantes e principais inovações.

A Reorganização Curricular preconizada no decreto-lei 6/2001, de 18 de janeiro, que alguns apelidam de uma não reforma⁵⁹, veio, contudo, implicar alterações, quer no currículo do ensino básico, quer na forma de o entender e desenvolver.

Assim, de acordo com o preâmbulo do citado decreto, pode ler-se:

Nesta reorganização assume particular relevo a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares, bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática (Decreto-lei 6/2001).

A entrada em vigor do decreto implicou, também, mudanças nas estratégias de desenvolvimento e concretização do currículo nacional, ao introduzir os projetos curriculares de escola e de turma.

As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão. As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objeto de um projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos (Decreto-lei 6/2001).

Ao centrar, de acordo com a lei de bases do sistema educativo, as situações de aprendizagem numa perspetiva que relaciona de forma equilibrada a teoria e a prática, o saber e o saber fazer, a reorganização curricular vem reforçar o modo como a aprendizagem dos alunos deve ter em conta o seu significado, bem como o desenvolvimento do gosto e da aptidão para a aprendizagem autónoma e ao longo da vida e tendo como pano de fundo a necessidade de preparar cidadãos capazes de enfrentar com êxito a complexidade do desenvolvimento tecnológico, económico e social do século XXI.

⁵⁹ A própria designação: “Reorganização curricular do ensino básico”, sugeria uma continuidade da reforma anterior

Com esta reorganização curricular o entendimento do currículo nacional⁶⁰ será levado à prática de acordo com as especificidades da escola e dos seus alunos, através de projetos curriculares.

A criação de novas áreas curriculares não disciplinares com carga horária definida, é a novidade desta reorganização. Com estas novas áreas não se pretende a criação de mais três disciplinas, mas sim a criação de um espaço de diálogo transversal com as já existentes, bem como o desenvolvimento de temas em articulação horizontal com as outras disciplinas, definidos em conselho de turma e vertidos no projeto curricular de turma.

Os objetivos deste projeto eram “o de contribuir para a construção de uma escola mais humana e inteligente, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral dos alunos e a promoção de aprendizagens realmente significativas “ (Abrantes P., 2001, p35). Este projeto constitui o aprofundamento das intenções vertidas no decreto-lei 286/89 de 29 de agosto, que definiu na altura os planos curriculares do ensino básico. Concretizando assim as funções “cultural”, “personalizadora” e “socializadora” do Ensino Básico (Alonso, 2001, p.4).

Procurou o legislador com esta reorganização curricular⁶¹ do ensino básico aumentar a articulação entre ciclos, diminuindo, nomeadamente, o impacto da mudança brusca do 1º ciclo para o 2º ciclo onde os alunos passam de uma situação de monodocência para um cenário de um professor por disciplina⁶², na maior parte das vezes estanques umas das outras. A criação das novas áreas curriculares não disciplinares (Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projeto),

⁶⁰ Para Alonso (op. c., p.6), podemos referenciar 4 ideias base para o currículo nacional: i- reforço da coerência e articulação vertical e horizontal entre os 3 ciclos do ensino básico; ii – A formação integral de todos os alunos, a partir da definição de aprendizagens e competências a atingir no final de cada ciclo e na conclusão do Ensino Básico; iii – A articulação do currículo com a avaliação entendendo esta como um regulador das aprendizagens; iv – O reforço da autonomia curricular das escolas, impulsionando a flexibilização do currículo e da organização pedagógica.

⁶¹ Na Reorganização Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 90/início anos 2000, “assume-se uma conceção de currículo que se amplia fortemente relativamente à anterior, ao conceber o currículo numa perspetiva de ciclo e de desenvolvimento de competências que incorporam não só as aprendizagens e os conhecimentos, mas também as capacidades, as atitudes e os valores. Como se enuncia, o currículo não fica confinado aos saberes disciplinares mas, de igual modo, valoriza os saberes relacionais, afetivos e atitudinais, aspetos que configuram o sentido de uma escola que atenda à dimensão social do ato de educar”. (Fernandes, P., Da reforma curricular do ensino básico dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90, p.65).

⁶² Nos dias de hoje, com a implementação da escola a tempo inteiro os alunos do 1º ciclo, para além do professor do tronco comum, têm professor de Inglês, Artes Plásticas e Educação Física, na maioria das escolas do país.

obrigatoriedade do ensino experimental das Ciências e ainda o "aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática." (nota introdutória do Dec. -Lei 6/2001). A partir de uma "visão estratégica que preconiza uma estreita articulação entre currículo e avaliação, autonomia e organização escolar e ainda a formação de professores" (Alonso, 2001, p.5)

Obedece aos seguintes princípios:

- i- Coerência e sequencialidade entre os três ciclos;
- ii- Integração do currículo e da avaliação;
- iii- Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos através da articulação e da contextualização dos saberes;
- iv- Integração com carácter transversal da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- v- Valorização da experimentação e integração das dimensões teórica e prática;
- vi- Autonomia da escola no desenvolvimento do seu currículo;
- vii- Valorização das diversas metodologias "visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida" (art.,3º Dec. Lei nº 6/2001).

Para além daqueles princípios, existem outras condições indispensáveis ao sucesso desta reorganização, tais como a necessária autonomia da escola de modo a responder às necessidades e características dos seus alunos e professores, bem como a participação ativa daqueles na construção dos projetos, para além da necessária abertura da escola ao meio em que se insere, como forma de integração de outros conhecimentos e vivências (Leite C., 2002).

Por outro lado, a reorganização curricular teve em conta a corrente das dinâmicas globalizadoras⁶³, que enfatizam a "crescente perda de protagonismo do estado"

⁶³ O conceito de globalização que aqui desejamos focar, tem a ver com as influências económicas, sociais, políticas e culturais que resultam das facilidades de informação e de comunicação de hoje, bem como a influência que o agrupamento

(Morgado, 2006, p.62) e o aumento da descentralização bem como o desafio a uma maior autonomia das escolas.

A educação para a cidadania ocupa um lugar central, dado que é comum a todas as áreas curriculares e não curriculares, pretendendo-se com esta componente formar cidadãos conscientes, responsáveis e participativos.

Da parte do professor, vai exigir-se um conjunto de novas práticas, tais como: i - *a articulação curricular* através da dinamização de grupos de trabalho quer de alunos quer de professores, visando delinear e desenvolver um plano e definir as estratégias para o concretizar, de acordo com os recursos disponíveis e as decisões tomadas em conselho de turma, pelas quais assumem a responsabilidade (Costa, 2005).ii - *a adequação curricular* aos alunos da turma através do desenvolvimento de um projeto curricular próprio de forma a tornar as aprendizagens significativas para todos.

A aposta no professor como gestor de currículo, através do desenvolvimento de um projeto curricular de turma, é uma das mais significativas mudanças em relação ao passado.

Com esta reorganização curricular, o entendimento do currículo num sentido que aponta para a formação integral do aluno, perspectiva-o como uma forma local de respostas aos problemas globais. Implica, no fundo, uma nova atitude da escola dos professores e dos alunos⁶⁴.

O ensino por competências é outra grande alteração verificada, que implica alterações quer nas práticas, pela necessidade de centrar as aprendizagens dos alunos em métodos ativos, em que estes estão permanentemente envolvidos, quer nas formas de avaliação dos alunos, dado que, agora, mais do que o saber, inte-

de países, nomeadamente na União Europeia, e, outras instituições, como a OCDE e a UNESCO têm na definição e influência nas políticas educativas dessas comunidades.

⁶⁴ . Um pressuposto fundamental é que a concretização deste objetivo implica uma grande responsabilidade e margem de decisão da escola relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e à articulação entre elas, o que, por sua vez, requer o reforço do trabalho colaborativo entre os professores e a valorização dos órgãos de coordenação pedagógica da escola" (Abrantes, op. c., p.4).

ressa averiguar se o aluno a partir de determinado conhecimento o sabe aplicar, isto é, parte-se do saber para o saber-fazer.

1.2.2. As Novas Áreas Curriculares

Introdução

A criação de novas áreas curriculares não disciplinares⁶⁵ com carga horária definida, mas de currículo aberto é a novidade desta reorganização.

Assim, o Estudo Acompanhado tem por objetivo “promover a apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo, de trabalho e de organização” e, ainda fomentar o “desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma crescente autonomia na realização das suas próprias aprendizagens” (Abrantes, 2001, p.54).

A Área de Projeto destina-se a “envolver os alunos” e professores “na conceção, realização e avaliação de projetos” sobre temas ou matérias significativas, “permitindo articular saberes de diversas áreas curriculares em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção” (ibidem, p.55).

Ainda no âmbito da formação pessoal e social, a área curricular não disciplinar de Formação Cívica visa constituir “um espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas”, situações apresentadas e “preocupações sentidas pelos alunos e sobre questões relativas à sua participação, individual e coletiva na vida da turma, da escola e da comunidade”(ibid).

Para a concretização destas orientações, a escola vai organizar-se em torno de um projeto educativo próprio.

Tendo como ideia central a articulação/ integração disciplinar, a criação das novas áreas curriculares (NAC)⁶⁶ no Ensino Básico, enfatiza a centralidade do alu-

⁶⁵ A Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica não são apenas áreas de estudo cuja missão é desenvolver nos alunos métodos de trabalho assentes na metodologia de projeto, aumentar a sua autonomia no processo de aprendizagem, estimular o trabalho cooperativo, favorecer a aplicação prática e integrada de conhecimentos, atitudes e capacidades ou a reflexão crítica sobre o meio natural e social envolventes. Estas áreas de formação funcionam igualmente como instrumentos de aprendizagem para os professores – aprender a conceber planos de estudo e de trabalho, a adequar as estratégias às finalidades pretendidas e aos recursos disponíveis, a gerir equipas de alunos ou de colegas e, sobretudo, a desenvolver a capacidade de tomar decisões e de assumir as responsabilidades inerentes.” (Costa J.A. et al, Reorganização Curricular do Ensino Básico Projeto, Decreto e Práticas nas Escolas, p.18).

no no desenvolvimento do processo educativo, pretendendo acentuar o caráter transversal das disciplinas. Assim as NAC que não têm programa nem temas pré determinados, são curriculares porque integram o currículo mas não são uma disciplina, daí a designação utilizada pelo legislador de Áreas Curriculares Não Disciplinares.

Com a introdução das NAC, no currículo do Ensino Básico, pretende-se criar um efeito de interdisciplinaridade, tendo em conta que estas áreas “devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares” (Decreto-Lei 6/2001). Este mesmo decreto determina que elas devem ser planeadas em Conselho de Turma e constar do Projeto Curricular da Turma. Estamos, pois, na presença de áreas transversais a todo o currículo⁶⁷.

Partindo do facto de que não existe programa, visa-se propiciar o desenvolvimento de projetos que sejam do interesse dos alunos e da sua iniciativa, obrigando o professor a uma nova prática, dado que deixa de ser o centro do conhecimento. Isso não significa a ausência do papel ativo do professor, na apresentação e negociação com os alunos de propostas desafiantes “ que conduzam os alunos a novas experiências e ao contacto com novas realidades” (Abrantes, 2002, p.13). Pretende-se desencadear processos que promovam nos alunos o seu desenvolvimento cívico e moral pela “ reflexão e discussão de problemas relevantes”, nomeadamente em “temas transversais como os direitos humanos, as questões ambientais ou a sexualidade, entre outros” (ibidem).

As NAC devem integrar, de acordo com o Decreto 6/2001, o projeto curricular de turma nos 2º e 3º ciclos, sendo da responsabilidade do conselho de turma que deve assumir o planeamento, acompanhamento e avaliação do trabalho realizado naquelas áreas. Os professores com a responsabilidade destas áreas no conselho de turma têm, efetivamente um papel central em toda esta dinâmica (ibidem, p.15).

⁶⁶ As NAC são o Estudo Acompanhado, a Formação Cívica e a Área de Projeto.

⁶⁷ “Para além do caráter não disciplinar, estas áreas assumem uma natureza transversal e integradora: são transversais no sentido em que atravessam todas as disciplinas e áreas do currículo; são integradoras porque se constituem como espaços de integração de saberes diversos (Abrantes, et al, Princípios Medidas e Implicações p.11)

1.2.2.1. O Estudo Acompanhado.

Num tempo em que a escola é para todos, a cada um deve ser dada a oportunidade de alcançar o sucesso. Faz todo o sentido desenvolver nos alunos competências metacognitivas⁶⁸, que lhes permitam um percurso escolar sem sobressaltos. Para nós esta é a ideia força que dá origem a nova área curricular não disciplinar.

A nova área curricular de estudo acompanhado, de acordo com o espírito do legislador, tem como objetivo “a aquisição de competências” capazes de proporcionar aos alunos “o desenvolvimento de atitudes e de capacidades” a fim de “favorecer uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (Abrantes, 2002, pp.10-11). Por outras palavras, tem como objetivo o de aprender a aprender, isto é, “ensinar o estudante a atuar estrategicamente⁶⁹ ao longo do seu processo de aprendizagem” (Simão, 2002, p.79).

Com a área curricular não disciplinar, não se pretende desenvolver mais uma disciplina, com manual e programa próprios (Abrantes, 2002, p.14), mas sim interiorizar nos alunos “hábitos pessoais de estudo e de organização pessoal”, tais como a consulta autónoma de informação em diversas fontes, a realizar resumos ou trabalhos a partir de fontes previamente identificadas.

Esta nova área vai exigir novas competências aos professores⁷⁰, capazes de sugerir e ensinar aos alunos estratégias de aprendizagem, contextualizadas com

⁶⁸ Caritas et al (Como Ensinar a Estudar) sugerem a definição deste conceito a partir de Flavell (1976): “A metacognição refere-se ao conhecimento que o próprio dispõe em relação aos seus processos cognitivos e dos seus produtos... metacognição inclui entre outros aspetos, a avaliação ativa, a regulação e organização desses processos em relação a objetos cognitivos visando habitualmente atingir um objetivo concreto”(p.239)

⁶⁹ Para a autora, citando (Monereo, Castelló, Clariana, Palma e Pérez, 1997, p.27) estratégias de aprendizagem são “processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelos quais o aluno escolhe e recupera, de maneira organizada, os conhecimentos que necessita para completar um determinado pedido ou objetivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produzirá a ação”(p.79)

⁷⁰ Vieira et al (Para a compreensão da área de estudo acompanhado, pp.37-38), sintetizam da forma seguinte essas competências:

“Capacidade de trabalhar em equipa, negociar perspetivas, manter diálogos interdisciplinares.

Capacidade de desenhar planos de ação pedagógica a partir da análise de necessidades e interesses dos alunos.

O conhecimento acerca dos processos de aprendizagem, nomeadamente da sua dimensão estratégica (estratégias cognitivas, metacognitivas e sócio-afetivas, de aplicabilidade mais geral — multi/transdisciplinar ou mais específica — disciplinar).

A capacidade de (re)construir propostas e materiais didáticos para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem (reflexão, experimentação, regulação e negociação).

A capacidade de regulação individual e colaborativa dos planos de ação desenvolvidos, sobretudo para avaliar o seu impacto nas aprendizagens de âmbito disciplinar.”

os conteúdos das disciplinas curriculares, de maneira a que as aprendizagens dos alunos possam ser realmente significativas, partindo do princípio de que as aprendizagens têm em conta os conhecimentos anteriores dos discentes, (Simão, 2002, p.75).

Pretende-se, portanto, proporcionar experiências que desenvolvam a autonomia de cada aluno no sentido da sua autoaprendizagem, objetivo fundamental na sociedade em que vivemos, onde, o conhecimento de hoje rapidamente fica obsoleto, criando a necessidade de atualização e de estudo permanente e ao longo da vida, a todos os cidadãos. Então, o que fazer na sala, em estudo acompanhado de modo a aumentar as competências dos alunos de aprender e pensar? A resposta poderá ser a seguinte (ibidem, p.88):

- i- Fazer com que o aluno reflita “sobre a sua própria maneira de aprender”, conseguindo assim uma melhor rentabilidade e melhores processos (ibidem, p.88);
- ii- Induzir o aluno a uma introspeção que permita identificar “as suas dificuldades e competências no momento de aprender”, de modo a prever “e compensar as suas lacunas e carências durante a aprendizagem, e solicitar ajuda”(ibidem, p.88);
- iii- Desenvolver no estudante hábitos de relacionamento com “os seus conhecimentos prévios sobre o material a tratar e relacioná-los com cada nova informação” (ibidem, p.88);
- iv- Criar nos aprendentes hábitos de definição de “objetivos da própria aprendizagem e à compreensão das prioridades e objetivos dos outros”, de forma a uma melhor adaptação (ibidem, p.88);
- v- Fomentar nos alunos o gosto pela aprendizagem para o saber, “explicitando que só se aprende em profundidade quando o aprendido é fruto de um esforço de compreensão” e que o aprendido tem caráter duradouro (ibidem, p.88);
- vi- Incutir nos discentes um espírito científico na sua aprendizagem “ convertendo as ideias em hipóteses”, verificando se as mesmas são válidas

das. Verificando a validade “mediante a sua experimentação ou confrontando com outras ideias, interpretando os resultados obtidos e reformulando-os se forem caso disso as premissas de partida”. (ibidem, p.88);

O estudo acompanhado não poderá ser uma área isolada no contexto curricular, antes pelo contrário, deverá ser planificado em conselho de turma⁷¹, tendo em conta as características dos alunos da turma, bem como as necessidades das outras áreas curriculares e não curriculares.⁷²

Por outro lado, vai exigir que seja “planificado, implementado e avaliado com a mesma exigência profissional que os docentes dedicam às áreas curriculares disciplinares”. (Rosário, 2001, p.87), o que constituirá porventura um grande desafio para aqueles que se confrontam pela primeira vez com esta nova área que, como refere o parecer do Conselho Nacional de Educação de 2000, sobre a Reorganização Curricular, só será bem desenvolvida se aos professores for dada formação adequada. Do mesmo modo se refere Figueiredo (2008), firmando a sua opinião na revisão da literatura sobre a autorregulação da aprendizagem e a motivação e disponibilidade dos professores para o ensino de estratégias de auto – regulação, acerca das necessidades de formação.⁷³

⁷¹ “Na sua estruturação, com sugestões e tarefas concretas e ofereça uma tipologia de tarefas promotora de um trabalho autorregulatório efetivo e não apenas uma oportunidade para o estudo pessoal avulso ou a resolução de trabalhos que deveriam ter sido realizados noutros contextos”. (Rosário P.S.L., Área Curricular de “Estudo Acompanhado”, contributos para a discussão de uma metodologia, p.87);

⁷² O “ Estudo Acompanhado. deve centrar no “aprendente”, partindo do interesse e necessidades dos estudantes (nomeadamente para acompanhar as diferentes disciplinas), e articular com as diferentes disciplinas, em momentos diversos, com ritmos diversos, recorrendo a conteúdos que se estão a desenvolver ou já foram trabalhados anteriormente ou que serão objeto de ensino posterior e recorrendo a metodologias/estratégias gerais ou específicas....Deve ser equacionado em articulação com o que se faz nas disciplinas pois trata-se de uma área que é ao mesmo tempo, transversal (às disciplinas e áreas do currículo) e integradora (de aprendizagens e saberes com diversas origens e características)” (Simão A .M. V., Estudo Acompanhado-Uma oportunidade para aprender a aprender, p.89).

⁷³ Assim, aos professores devem ser proporcionadas “experiências de formação que os ajudem a aprender como os estudantes pensam, assim como oportunidades para aplicarem nas suas próprias turmas, aquilo que aprenderam acerca dos alunos, da aprendizagem e das estratégias de ensino” (Figueiredo F.J.C., Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? – autorregulação da aprendizagem, p.248).

1.2.2.2. A Área de Projeto

1.2.2.2.1. Conceito de Projeto

A palavra projeto assume um caráter polissémico⁷⁴. Podemos estabelecer uma ponte entre todas as utilizações do termo. Este é sempre usado para atividades, iniciativas ou objetivos que só são possíveis de alcançar a médio prazo. Assim, sempre que é necessário desenvolver uma ideia, (Dewey, 1990), dar resposta a um desejo, resolver um problema, traçar caminhos, definir metas, e planejar a atividade futura de modo a concretizá-la, podemos estar a falar de projeto.

No tempo agrário a que se refere Boutinet (1996), a sequência repetitiva dos dias, das estações do ano das colheitas, não careciam de qualquer antecipação, talvez por este facto, a palavra projeto⁷⁵ só começa a ser utilizada no advento da sociedade industrial, tendo em conta que o projeto aparece a propósito de uma “ação específica, não repetitiva, com caráter eventualmente experimental” que para ser realizado, impõe uma estrutura particular, inédita, de operações” (Barbier, 1993,p.44), tendo por fim a concretização daquele propósito.

Só no início do século vinte a palavra projeto assume um papel importante no léxico. Hoje, o indivíduo médio tem um projeto de vida, pensou um projeto profissional e poderá estar envolvido em várias atividades que resultam do desenvolvi-

⁷⁴ Entre as diversas conotações “podemos encontrar designadamente: no discurso epistemológico (o objeto da ciências como objeto-projeto; no discurso filosófico, especialmente existencialista (a existência humana como projeto, o homem que se projeta); na investigação científica (projeto de investigação), na linguagem sócio-política (projeto de sociedade, projeto partidário, projeto de intervenção comunitária), nos domínios tecnológicos e artísticos (projeto de engenharia, projeto de arquitetura), nos campos organizacionais, empresariais e de gestão (projeto organizacional, projeto de empresas, gestão de projetos) ou, ainda, no contexto educacional (pedagogia do projeto, trabalho de projeto, projeto de formação, projeto pedagógico, projeto de escola, projeto educativo . (Costa J.A., Projeto Em Educação – Contributos de análise organizacional, p.9)

⁷⁵ Podemos observar a partir de Boutinet, citado por Costa et al (Dos Projetos de Escola aos Projetos de Turma: Perspetivas de Mudança nas Práticas Organizacionais, p.17) as diversas fases da evolução do projeto:

1º Uma longa pré-história; iniciou-se com os projetos de inovação técnica do Renascimento, especialmente os projetos de arquitetura do Quattrocento italiano, passando pelos projetos de sociedade do Século das Luzes (com o objetivo de alterar o antigo regime), até culminar nas grandes utopias sociais (Fouier, Saint-Simon, Comunismo, Socialismo) e nos projetos existenciais (Romantismo) próprios da sociedade pré-industrial;

2º Primeira geração: situada por volta dos anos cinquenta, caracteriza-se pela conceção dos projetos otimistas, de visão global e que se traduziram em projetos societários que valorizavam a inovação técnica, o desenvolvimento social, a planificação política, em nome de uma nova ordem política, económica e social;

3º Segunda geração: os meados dos anos setenta constituíram um importante momento de viragem na conceção de projetos os quais, forçados a acompanhar a situação da crise e o desenvolvimento do individualismo, assumiram uma postura mais pessimista (enquanto estratégia de resposta à crise) e sectorial, dando, assim, origem a um processo de democratização com a proliferação de projetos ao nível do indivíduo, do estabelecimento, da empresa ou da região;

mento de projetos. A emergência do conceito de projeto parece estar relacionada com a natureza dos problemas com que nos confrontamos e com o modo como nos organizamos para os enfrentar e resolver. Com efeito, numa primeira apreciação, usamos o termo “projeto” quando temos uma meta a médio ou longo prazo, que envolve lidar com uma situação complexa, e precisamos de planear e desenvolver um conjunto de estratégias e ações adequadas para a atingir. Embora haja evidentemente projetos individuais, o projeto requer geralmente o trabalho de uma equipa de pessoas, ao longo de um período de tempo mais ou menos prolongado, e muitas vezes está associado à ideia de cooperação interdisciplinar. Ora, o reconhecimento da complexidade dos grandes problemas e da necessidade de os abordarmos de um modo intencional e organizado, é uma forte característica do nosso tempo, na ciência, na política, na educação, e em muitos outros campos de atividade.

Um projeto pode ser descrito “como a ideia de uma possível transformação do real” (Barbier, 1993, p.37), uma antevisão de futuro e implica uma estratégia, um plano desenvolvido (Carvalho, 1990) através de uma afetação de meios e parte de decisões e escolhas – política – sobre aquilo que queremos realizar. Relaciona-se, portanto com o futuro daquilo que queremos atingir, a partir de uma avaliação de situação de partida e dos recursos necessários para levar a intenção à prática.

O projeto⁷⁶ é uma atividade que denota uma intenção, “exprime um ideal” (Carvalho, 1990, p.74), é desenvolvido ao longo de um determinado período de tempo⁷⁷, envolvendo complexidade e incerteza e concretiza-se através de pré-determinados processos no sentido de alcançar a meta desejada. Para tal, são

⁷⁶ Podemos encontrar diferentes tipologias de projetos:

Projetos individuais (projetos de orientação e de inserção do adolescente, projeto de vida, projeto profissional do adulto, projeto de carreira, projeto do reformado);

Projeto de objetos (projeto de edifícios, projeto de lei, projeto tecnológico);

Projetos de ação (projetos de formação, projeto de animação, projeto de desenvolvimento comunitário, projeto pedagógico, projeto terapêutico);

Projetos organizacionais (projeto educativo de escola, projeto de empresa, projeto de partido político);

Projetos de sociedade (projeto revolucionário, projeto autogestionário, projeto alternativo); (Costa, op. c., p.19).

⁷⁷ “Um projeto tem um caráter **prolongado e faseado**. Pela sua própria natureza, um projeto corresponde a um trabalho que se estende ao longo de um período de tempo mais ou menos prolongado e percorre várias fases” desde a formulação do objetivo central até à apresentação dos resultados passando pelo planeamento e execução (Abrantes, op. c., p.28).

reunidos os meios materiais e humanos necessários à ação. O autor ou autores do projeto só o consegue elaborar se disfrutar(em) de autonomia e liberdade e assim sentir(em) corresponsável(veis) pelo trabalho e pelas decisões e escolhas com que foram confrontados ao longo das sucessivas fases do seu desenvolvimento. Geralmente há um grupo de pessoas envolvidas na realização do projeto, pelo que” a cooperação assume igualmente uma grande importância”, (ibidem) ainda que haja também projetos individuais.

As requeridas autonomia e liberdade para o desenvolvimento de um projeto, como anota Carvalho (1992), não significa que o projeto não se subordine às normas e à história. Um projeto é único, pois “não chamamos projeto à mera reprodução de um trabalho já feito por outros”, e é um construto baseado na dificuldade e na incerteza, desenvolvido num período alongado no tempo (Abrantes, 2002, p.28)

Transportando a ideia de projeto para o âmbito da educação, concluímos que qualquer ação ou intenção futura só pode ser bem desenvolvida através de um projeto, sendo este um plano para transformar uma ideia em realidade.

1.2.2.2.2. O Projeto em Educação.

O desenvolvimento tecnológico trouxe uma nova forma de produzir. No presente, as unidades industriais utilizam máquinas que incorporam sistemas programados e programáveis para a execução das diversas operações. O trabalhador deixou de ter unicamente a função de executar uma determinada tarefa, necessita agora de ter a capacidade de análise e de resolução de problemas. A escola deve permitir-lhe desenvolver essa competência. A capacidade de resolução de problemas pode ser desenvolvida de forma disciplinar, contudo, impõe-se uma perspetiva global acerca de um determinado assunto ou questão e essa prática só se adquire em trabalho multidisciplinar.

O acesso generalizado das populações aos serviços de educação, tendo em conta as novas necessidades da atividade económica, bem como o aprofundamento da democracia, nomeadamente, com o direito à educação, trouxeram para a escola públicos que anteriormente não a frequentariam. Este acontecimento veio

contribuir para a heterogeneidade da população escolar e conseqüentemente novos desafios à escola. A escola de massas provocou a falência daquilo a que Paulo Freire (1987) designou por “concepção bancária” da educação, em que o professor, único detentor do conhecimento, “depositava-o” no aluno. A escola, confrontada com a heterogeneidade dos alunos, não consegue resolver, pelos antigos métodos, problemas como a indisciplina, o abandono e insucesso escolar, que são o reflexo atual de práticas que não têm em conta as novas realidades. (Haité, 1989, p.70).

As razões invocadas foram e são o pretexto para pensar a educação como um projeto a desenvolver, vamos por isso elencar os vários tipos de projeto que podemos abordar nesta área.

Em educação podemos referenciar os *projetos de investigação* – programa de trabalhos tendo em vista a pesquisa orientada sobre determinado assunto, a partir dum “quadro concetual que justifica a pertinência do estudo, a problemática que surge a partir do objeto em causa e a metodologia da pesquisa” (Lopes, 2003,p.38).

Podemos também referenciar o *projeto educativo*⁷⁸ - realizar o projeto educativo de escola, é pensar a escola e toda a sua envolvente interna e externa.

Na envolvente externa temos em primeiro lugar o Estado, pela subordinação hierárquica a que a escola está ligada. Mas, a “escola não é uma ilha” (cf. Damas) e tem de observar e refletir a evolução da sociedade, da ciência e tecnologia, bem como das outras organizações sociais do meio onde está inserida. Assim, “entender a escola como um sistema aberto é abrir a porta ao ritmo da vida que a faz ser atuante e oportuna na justa medida em que permite a germinação das sementes de mudança e das inovações criativas da comunicação sistémica e inter-pessoal.” (Damas, 2005, p.9). É importante reforçar o meio, o lugar onde a Escola se insere, pois, como diz Joaquim Azevedo (2001, p. 241) “ Uma escola fechada ao meio e

⁷⁸ Tem em vista “ a inserção cultural, social e profissional dos alunos, o projeto educativo ultrapassa os muros da escola. Professores, alunos, família, escola e coletividade política, todos estão envolvidos na definição de valores a promover e finalidades a prosseguir, anunciados no projeto educativo, que corre o risco de ser demasiado vago. Apesar dos alunos serem os principais interessados, praticamente não interferem na sua concepção...” (Lopes , A.M. ,Projeto de Gestão Flexível do Currículo – Os Professores num processo de mudança, p.28).

apenas aberta ao que vem de fora e de cima é uma escola desequilibrada e muito limitada na sua ação social, característica que alunos, pais, autarcas e empresários vão lentamente incorporando, atribuindo-lhes crescente irrelevância social e económica”.

Na envolvente interna, em primeiro lugar os alunos, razão de ser da escola, mas também os professores e outros técnicos de educação, bem como do pessoal de ação educativa e administrativos, isto é, nesta vertente o projeto educativo deve envolver toda a comunidade educativa.

Podemos por fim referenciar o *projeto pedagógico*⁷⁹ - O projeto em educação pretende, a partir de múltiplas e variados processos, envolver alunos e professores na construção de saberes “significativos e funcionais” partindo de situações reais, e como forma de resolução de problemas quer do quotidiano, quer do meio envolvente, que “criem condições para uma formação, com sentido, para todos” os alunos e alunas (Cortesão, 2002, p.23).

Para o concretizar, é necessário definir objetivos negociados, preparar um plano de trabalho, ação e pesquisa, com a respetiva calendarização, construir instrumentos de recolha e tratamento de dados, ponderar e avaliar sobre o trabalho desenvolvido, organizar a informação recolhida e preparar a sua divulgação (idem, p.24).

A pedagogia de projeto⁸⁰ é uma pedagogia de aprendizagem em oposição a uma pedagogia de ensino. Nesta os alunos são atores da sua própria aprendiza-

⁷⁹ “traduz as intenções do projeto educativo, estando limitado ao campo escolar por envolver diretamente apenas professores e alunos. É neste contexto que surgem os trabalhos a desenvolver na Área de Projeto...” (Ibidem)

⁸⁰ Costa (O Projeto Em Educação – Contributos de análise organizacional, p.16) caracteriza a pedagogia de projeto a partir de “três dimensões: o indivíduo, o outro e o futuro :- A valorização individual decorre do reconhecimento da autonomia e da capacidade criativa e empreendedora do sujeito para, livremente optar por conteúdos e estratégias de formação de modo a que cada educando se vá construindo não só como “ator da sua própria formação” (Obin, 1993), mas principalmente, como (co) autor e protagonista do seu desenvolvimento; pressupõe, por isso, uma pedagogia de aprendizagem, que reserva ao professor funções de coordenação e de informação à medida das solicitações do processo educativo, em oposição a uma pedagogia de ensino (ao sabor da Escola Tradicional) cujas tarefas e saberes são previamente definidas e impostas pelo mestre (Sabourand,1985); ii - A valorização da dimensão relacional (o outro) deriva da própria metodologia inerente ao desenvolvimento de projetos já que se trata de um “processo interativo” (Resweber, 1988), ou seja, sendo o projeto uma criação coletiva, é no interior do grupo que ele se define, se planeia e realiza, que se constrói a adesão e a mobilização dos intervenientes e que se exprime a vontade coletiva (Le Grain, 1982); trabalhar em projeto implica a existência de um clima de confiança de parte a parte (Vassilef, 1991) e o estabelecimento de compromissos, de contratos para a construção de novas relações e de novas situações tendo em conta, porém, o respeito pelo “sujeito subjacente à alteridade do outro” (Carvalho, 1992); iii - “utilizar o projeto como eixo central de determinada atividade significa não só posicionar-se sistematicamente em direção ao futuro (o futuro é a sua razão de ser), mas posicionar-se de determinada maneira, ou seja, com otimismo e confiança na capacidade de intervenção do homem nesse futuro de acordo com uma visão progressista da história, da sociedade

gem, o professor assume um papel de coordenador, de motivador e informador (Legrand,1990). A pedagogia de projeto caracteriza-se assim pela “valorização individual “ do sujeito, dado que ele passa a ter um papel ativo na sua formação, bem como uma nova atitude por parte do professor, a quem estão reservadas as funções de “coordenação e de informação à medida das solicitações do processo educativo, em oposição a uma pedagogia de ensino (ao sabor da Escola Tradicional) cujas tarefas e saberes são previamente definidos e impostos pelo mestre (Sabourand,1985); Costa (2003, pp.24-25). Esta metodologia implica também uma nova capacidade de relacionamento quer entre alunos quer entre alunos e professor, dado que se trata de “uma criação coletiva”, e a existência de um clima de confiança propício ao estabelecimento de compromissos, de contratos para a construção de novas relações e de novas situações, tendo em conta, porém, o respeito pelo “sujeito subjacente à alteridade do outro” (Carvalho, 1992), (ibidem).

O recurso a uma prática educativa baseada em projetos introduz na escola vários aspetos significativos dos quais, baseando-nos em Leite et al (1989) destacamos:

- i- A construção pessoal do saber de forma interativa;
- ii- A centralidade colocada nos problemas reais, formulados e definidos pelos próprios grupos;
- iii- O desenvolvimento de forma integrada da teoria e da prática, do intelectual e do sensível;
- iv- O estímulo dado às atitudes investigativas como, observar, questionar, refletir, agir e intervir;
- v- O desenvolvimento de hábitos de trabalho, aprendendo-se a gerir e a integrar os imprevistos, a gerir os tempos e os espaços a planificar;
- vi- O alargamento do espaço escolar e, como tal, a abertura de novas perspetivas para a articulação da escola com o meio;

de e da evolução e rejeitando ao passado o papel relevante no suporte da verdade (Carvalho, 1992); a pedagogia de projeto apresenta-se, assim, como pedagogia de atribuição de sentido, como expressão de desejo, como uma “pedagogia de projeção”, em oposição a uma “pedagogia de adaptação” (Vassilef, 1991), no quadro da qual a imaginação, a simulação e a utopia jogam um papel fulcral (Carvalho,1992).

- vii- O desenvolvimento da imaginação, da solidariedade e do espírito crítico.

A reorganização curricular inclui assim um tempo e espaço próprios onde se podem cruzar e desenvolver os saberes e as experiências multidisciplinares e sociais - a área de projeto.

A área curricular não disciplinar de projeto vem propor uma alteração significativa quer do papel do professor quer do aluno. O professor não é mais o centro do conhecimento, mas o dinamizador desse conhecimento. O aluno, por outro lado, não é mais o recetáculo de conhecimentos acumulados, torna-se participante e construtor do seu conhecimento.

Pretende-se com a área de projeto valorizar a “dimensão interdisciplinar do conhecimento” (Cosme, 2001, pp.5-6), através da articulação entre as diversas disciplinas curriculares, bem como a sua contextualização, através do desenvolvimento de projetos sobre temas ou problemas preferencialmente escolhidos pelos alunos, ou propostos pelo professor, capazes de dinamizar e envolver os alunos, (Cosme, 2004, p.2) ou do seu inteiro agrado. Dar significado aos conhecimentos e saberes, bem como despertar o interesse pela sua procura e fomentar hábitos de aprendizagem ao longo da vida.

1.2.2.3. A Área de Formação Cívica

1.2.2.3.1. Educação Para A Cidadania

Para compreender a época em que vivemos, não basta olhar à nossa volta (local), é sempre necessário atender ao que se passa no mundo (global), tendo em conta a cada vez maior dependência, entre o global e o local (Perrenoud, 2002)⁸¹, a que Azevedo (2007), apelida de “glocal”. Assim, no tempo de hoje, na sociedade da informação e do conhecimento, a informação em tempo real, as catadupas de informação, exigem um cada vez maior discernimento das pessoas, de modo a saberem distinguir o essencial do acessório, a transformar informação em conhe-

⁸¹ “Pertencemos todos ao mesmo planeta mas, contrariamente às esperanças ingénuas, os particularismos reforçaram-se, o racismo não desapareceu e as guerras de religião reapareceram. Os jovens terão de cultivar uma 'dupla cidadania': aprender a conceber-se e a agir como cidadãos da Terra, sem cessarem de pertencer a comunidades mais restritas, e tendo em conta as múltiplas interdependências entre o local e o global” (p. 122).

cimento que permita tomar decisões. Os indivíduos para exercerem a sua cidadania, isto é, o conjunto de direitos e deveres para com a sociedade, para se tornarem participativos, solidários e ativos, numa sociedade cada vez mais multicultural e étnica, necessitam de desenvolver as dimensões de uma cidadania democrática, de uma cidadania social, uma cidadania paritária, uma cidadania intercultural e uma cidadania ambiental. (Carneiro, 2003)⁸².

Que funções atribuir à escola de hoje? Terá a escola apenas um mandato para transmitir conhecimentos e desenvolver competências? Ou, para além deste mandato, também fica responsável pela educação moral e social dos alunos?

A resposta parece-nos óbvia. É vertido na Lei de Bases do Sistema Educativo, que a escola deve “responder às necessidades da realidade social, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (LBSE, art.º 2, ponto 4), bem como formar cidadãos respeitadores das liberdades dos outros, de espírito democrático e pluralista, capazes de intervir com espírito crítico e responsável no meio social onde se inserem (ibidem, art.º 2, ponto 5) e ainda “assegurar a formação cívica e moral dos jovens” (ibidem, art.º 3, alínea c).

Pelo que se infere, cabe à escola proporcionar aos jovens as vivências e experiências necessárias que lhes permitam desenvolver a capacidade de entender o outro como ser diferente, nas suas capacidades, nas suas opiniões e na sua cultura. Os processos de imigração a que os estados europeus estão sujeitos, nomeadamente em Portugal, trouxeram à escola novos públicos de origens e culturas diferentes, com que temos de aprender a viver e conviver. É também neste sentido que se inscreve a educação cívica, preconizada na reorganização curricular na lei 6/2001 de 18 de dezembro ⁸³.

⁸² O autor refere-se às cinco dimensões do seguinte modo: “cidadania democrática recolhe no pluralismo o oxigénio indispensável para florescer”(p.265); cidadania social – “ Não há nova cidadania plena sem forte apropriação dos direitos e deveres sociais de cada cidadão” (p.265); cidadania paritária – a igualdade de direitos e deveres sem discriminação sexual; cidadania intercultural – “ A cidadania intercultural elege o diálogo entre culturas como o ativo mais importante na gestão da diferença e na valorização da diversidade”(p.267); cidadania ambiental – “ ... investe na qualidade total do ecossistema e na sua preservação Uma cidadania que em valores comportamentais e éticas de relacionamento dos homens entre si e com a natureza viva ou inanimada, cuja diversidade é seu mister e obrigação acarinhá-la” (pp. 267-268)

⁸³ No seu artigo 5º, ponto: ” Formação cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da Educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e a sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”

Abrantes (2001) refere a este propósito que a educação para a cidadania tem um caráter transversal e, portanto, é da responsabilidade de todos os professores da turma, com o objetivo de “contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos” (p.54). No entanto, o autor salienta que o espaço privilegiado é o da área curricular não disciplinar (ACND) de formação cívica, espaço que deve contribuir para a reflexão sobre situações vividas pelos alunos, constituindo “um espaço de diálogo ...e preocupações sentidas pelos alunos e sobre questões relativas a sua participação individual e coletiva na vida da turma, da escola e da comunidade” (p.55). Isto não é mais do que o que preconiza o documento Dellors (2005)⁸⁴, “aprender a viver juntos”, uma das competências essenciais no mundo globalizado de hoje.

A educação para a cidadania desenvolve-se também, de acordo com o espírito da lei, em articulação com as áreas curriculares não disciplinares, através da execução de projetos elencados no âmbito do projeto curricular de turma.

Em síntese, a educação para a cidadania visa a transformação dos alunos em cidadãos responsáveis, inclusivos, intervenientes, críticos, solidários, tolerantes, e capazes de se mover num mundo globalizado e conduzir através da sociedade do conhecimento.

1.2.2.3.2. A Formação Cívica como Área de Curricular

No enquadramento jurídico português relativo à educação,⁸⁵ bem como na sociedade global e do conhecimento em que vivemos, faz todo o sentido proporcionar aos jovens um espaço “de diálogo e reflexão”⁸⁶ capaz de desenvolver as competências de “aprender a viver juntos e aprender a ser”, referidas como dois

⁸⁴ Os autores identificam os quatro pilares da educação do futuro: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

⁸⁵ Referimo-nos, nomeadamente à Constituição da República, concretamente no artigo 73º que refere a importância da educação para a cidadania. Bem como à Lei de Bases do sistema educativo, nomeadamente no seu artigo 7º alínea n) :” Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral”

⁸⁶ De acordo com o Decreto-lei 6/2001 de 18 de janeiro, a área curricular de Formação Cívica define-se: “Como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes com recurso, nomeadamente ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”.

dos quatro pilares da educação no século XXI, definidos pela Comissão Internacional para a Educação (Carneiro, 2003).

Assim, a reorganização curricular que temos vindo a descrever, ao criar a área curricular de formação cívica, tem como objetivos o desenvolvimento de cidadãos “responsáveis, críticos, ativos e intervenientes”, conhecedores dos seus direitos e deveres para com a sociedade em geral, de forma a construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Esta área curricular a que é dedicado um tempo de 45 minutos, deve ser orientada pelo Diretor de Turma, a partir de um plano concebido em Conselho de Turma e vertido no respetivo Projeto Curricular.

É precisamente na convicção da necessidade de uma nova cidadania⁸⁷ de que nos fala Carneiro (2003, pp.265-267), assente em cinco dimensões a descrever:

- i- *A cidadania democrática* - com base na declaração universal dos direitos do homem, todos são aceites, os valores como a igualdade, fraternidade e a paz, estão sempre presentes e fazem parte da formação consciente e reflexiva de todos os membros da comunidade. “A cidadania democrática recolhe no pluralismo o oxigénio indispensável para florescer” (ibidem, p.265). Assim, tanto a formação para descodificar a informação que nos chega a partir da comunicação social, mas também a capacidade de defesa pessoal contra campanhas publicitárias agressivas, devem constar dos planos das competências a adquirir pelos alunos;
- ii- *A cidadania social* – a consciência dos cidadãos acerca do mundo que os rodeia, deve ser formada no espírito da solidariedade e da justiça. O cidadão não pode ficar indiferente aos vários formatos da exclusão social, nem da justiça que “ pressupõe um agir dirigido à defesa dos mais fracos e carenciados, pela congregação de meios de discriminação positiva mobilizados a seu favor” (ibidem, p.266). A participação ativa na sociedade, exercendo o voluntariado social, é um valor a fomentar no sentido de desenvolver “ competências críticas que propiciem a capacidade de viver em harmonia com os outros” (ibidem,p.266).

⁸⁷ “ A cidadania emerge sempre que se torna possível a um indivíduo construir um vínculo (o qual transcende o ponto de vista legal) com um determinado espaço público comunitário, gerando um compromisso social e afetivo que se traduz tanto na exigência de direitos como em assunção de responsabilidades” (Figueiredo C., Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica, p.52).

- iii- *Uma cidadania paritária* – o princípio de que os cidadãos gozam dos mesmos direitos e deveres, independentemente da cor de pele, da religião da língua e do sexo, deve ser para aprofundar e interiorizar por todos os cidadãos. A paridade entre homens e mulheres é um conceito inalienável e “rigorosamente indispensável para o progresso humano, social e democrático”; (ibidem), assim “a libertação de preconceito faz parte integrante da nova cidadania” numa sociedade que deve “convocar para cada tarefa, para cada posto, para cada combate cívico o melhor de entre os cidadãos” (ibidem);
- iv- *Uma cidadania intercultural* – Num tempo em que os cidadãos se movimentam com muita facilidade; estamos confrontados com o multiculturalismo, fruto de migrações das pessoas em procura de melhores condições de vida. “A cidadania intercultural elege o diálogo entre culturas como o ativo mais importante na gestão da diferença e na valorização da diversidade” (ibidem, p.267). Nos jovens devem ser desenvolvidas competências “relacionais e comunicacionais” capazes de estabelecer a ponte entre as diversas culturas e promover assim um diálogo intercultural frutuoso para todos;
- v- *Uma cidadania ambiental* – O desenvolvimento sustentável é hoje um imperativo mundial; o homem não pode continuar a permanente agressão ao sistema ecológico, pondo em risco o futuro da humanidade. Aos cidadãos impõe-se uma “nova ética de relação com a natureza ... a qual existe para benefício de sucessivas gerações humanas e não apenas para fruição das gerações atuais”. Assim a defesa do ambiente e a sensibilização para a sua racional utilização, devem fazer parte integrante da formação cívica de cada aluno, “assente em valores comportamentais e éticas de relacionamento dos homens entre si e com a natureza viva e inanimada” (Carneiro, 2003, p.268).

A Formação Cívica como refere Figueiredo (2002, p.64), deve ser um espaço desenvolvido a partir das experiências dos alunos no seu convívio com os outros no seio de uma turma, onde cada um aprende a “funcionar de forma democrática” a competir e a colaborar, “bem como analisar e debater aspetos tais como responsabilidade, poder, liderança, estilo de liderança, conflito e resolução positiva do mesmo “.

O papel do professor responsável por esta área que, em regra, é o Diretor de Turma, será o de dinamizar o debate e a reflexão sobre “aspetos da vida social e cívica” e o de proporcionar “o contacto com iniciativas sociais, com instituições e análises de histórias de vida” (ibidem, p.65), a partir de recursos tais como “guiões documentos, legislação importante para a área” bem como de iniciativas dos alunos.

A área curricular não disciplinar de Formação Cívica é, assim, um dos pilares em que assenta a formação pessoal e social dos alunos, que deve ser transversal a todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, e desenvolvida no âmbito do Projeto Educativo de Escola (onde estão plasmadas as condições e características do meio onde se insere a Escola e as metas a atingir no desenvolvimento da cidadania da população escolar). A educação para a cidadania, é assim, da responsabilidade de todos os professores da turma⁸⁸, aquela pode ser desenvolvida a partir dos currículos de cada disciplina.

1.2.3. Abordagem Por Competências

“O problema da escola – e não tanto dos alunos – é saber organizar-se para ensinar de outro modo, criar estratégias de organização de trabalho que façam o aluno aprender, por si, com materiais adequados e tarefas exigentes, com interações preparadas e orientadas para o que se pretende, promover trabalho com os pares sobre assuntos em estudo, proporcionar a síntese sistematizadora do que o professor faz, orientar e guiar os percursos de aquisição e consolidação de competências assentes em saberes compreendidos e atuantes.... Entre muitas outras coisas....” (Roldão, 1997, p.49)

Quem não foi assolado pelas perguntas: afinal para que serve esta matéria ou aquela disciplina? De tantas matérias dadas, afinal, o que é que fica? Para que serve a escola? Como prepara os futuros cidadãos e profissionais da década 30 do século XXI? Que funções atribuir à escola de hoje? Terá a escola apenas um mandato para transmitir conhecimentos e desenvolver competências? Ou, para além deste mandato também está responsável pela educação moral e social dos alunos?

Todas estas perguntas conduzem a uma resposta: a escola deve preparar cidadãos capazes de responder às novas situações com que vão ser confrontados

⁸⁸ “Verifica-se que os professores também educam para a cidadania, qualquer que seja a sua área disciplinar, através de metodologias que escolhem, da forma como avaliam, do modo como comunicam com os pais, como gerem direitos e deveres na sala de aula ou como eles próprios exercem a sua cidadania (Figueiredo, op. c., p.62).

no seu dia a dia. Por esta razão, as organizações empresariais começaram a reivindicar da escola que prepare os alunos não só para o exercício de uma determinada prática profissional, mas também para se adaptarem com facilidade a novas situações a novas tarefas, tendo em conta que a sociedade e a economia estão em permanente mudança⁸⁹. Como refere Perrenoud (2002), assiste-se a uma concórdia entre o que a economia espera e o que a escola deve proporcionar. Os “fundamentos de qualquer movimento pedagógico ou de qualquer política de educação é que os alunos saibam utilizar o que lá aprendem” (p.17). Numa economia do conhecimento, como aquela em que vivemos, a escola deve proporcionar aos seus alunos o desenvolvimento de competências⁹⁰ capazes de serem mobilizadas para situações novas e novas aprendizagens.

Roberto Carneiro alude às correntes do novo profissionalismo⁹¹, como forma da escola cumprir a missão de “aprender a viver juntos, aprender a aprender juntos e aprender a crescer juntos” (p. 323).

No mesmo sentido, Alonso (2001),⁹² citando Fullan, alude às necessárias capacidades que os jovens de hoje devem ver estimuladas e desenvolvidas, nomeadamente o “desenvolvimento intelectual” e o “desenvolvimento social” bem como a sua preparação para a mudança (p.10).

O conceito de competência⁹³ numa ótica de educação pode definir-se como a capacidade de mobilizar um conjunto vasto de conhecimentos, capacidades e ati-

⁸⁹ Stoer & Magalhães (A Diferença Somos Nós – A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais, p.47), defendem que a competência é “um conceito de mediação” e que tal conceito não pode ficar sujeito apenas ligado à pedagogia ou unicamente ao mercado de trabalho. Para responder ao mundo atual, os autores defendem que “é necessário proporcionar aos indivíduos uma educação não assente em aptidões fortemente estruturadas, mas sobretudo em competências que os tornem flexíveis” (p.89).

⁹⁰ “A abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um a utilizar os seus saberes para atuar. Deixar a noção de competência ao mundo empresarial seria renunciar à vocação libertadora da educação escolar e à ideia de que o saber dá poder se soubermos utilizá-lo” (Perrenoud, 2002, p.17).

⁹¹ “...Alguns autores designam por um novo profissionalismo que valoriza competências metacognitivas e horizontais de eficácia alargada e resistente à usura quer do tempo, quer da mudança acelerada. As prioridades educativas passam a situar-se caracterizadamente, entre outras, no foro da construção de competência”(p.323).

⁹² “A necessária combinação do *desenvolvimento intelectual* (educação para a compreensão) e do *desenvolvimento social* (aprendizagem da solidariedade e colaboração) torna-se mais do que evidente. As capacidades para pensar e comunicar as ideias, por um lado, e para trabalhar em equipa com os outros, por outro, são reconhecidas como fundamentais para o futuro da humanidade. Atravessando estas duas dimensões aparece uma terceira — a disposição positiva para *confrontar a mudança* constante e a complexidade social, ou seja a capacidade para aprender e lidar com a mudança”.

⁹³ “A competência é um sistema de conhecimentos, declarativos (o quê), assim como condicionais (o quando e o porquê) e processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução por uma ação eficaz” (Tardif (1966), citado por Roldão (2008)).

tudes para a realização de uma determinada ação, ou para a resolução de um problema ou questão. Os documentos oficiais do Ministério da Educação⁹⁴ adotam a noção de competência como a integração de conhecimentos, capacidades e atitudes, e que pode ser entendida, tal como defende Perrenoud, como o saber em ação ou em uso.

Como defendem Roldão (2008) e Perrenoud (2001), neste conceito a aquisição de conhecimentos não é desvalorizada. Também não é a mais saliente, procura-se estabelecer o equilíbrio entre o saber e a aquisição de capacidades e atitudes que o tornem úteis. A competência relaciona-se com a capacidade de responder a novas situações pela ativação de recursos de cada aluno, tais como, os conhecimentos, as capacidades e as estratégias.

A abordagem do currículo orientado para o desenvolvimento de competências será uma forma de diminuir o insucesso escolar e aumentar a inclusão, ao proporcionar a todos os alunos a sua preparação para a vida, numa ótica contraditória à de preparação para a continuidade de estudos (Perrenoud, 2001)

Porém, não basta reorganizar os currículos. A abordagem por competências tem fortes implicações nas práticas curriculares dos professores, tendo em conta que não se ensinam competências⁹⁵, proporcionam-se experiências para o seu desenvolvimento, torna-se portanto necessário mobilizar métodos ativos, em detrimento do uso exclusivo dos métodos de natureza transmissiva, expositiva. Como estarão preparados os professores para estes novos métodos?

Para Perrenoud (2001,p.111), o trabalho de projeto⁹⁶ é aquele que melhor se adequa ao desenvolvimento de competências, contribuindo para exercitar e

⁹⁴ Documento – Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais: “Adota-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno (Ministério da Educação, 2001,p.9).

⁹⁵ “As competências não se ensinam. Só podem ser criadas condições que estimulem a sua construção. Dar uma excelente aula não cria competências, mas transmite saberes. O ato de apresentar exercícios bem-feitos apenas faz com que os alunos trabalhem algumas capacidades. Para desenvolver competências é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projeto a conceber e desenvolver” (Perrenoud, 2001, p.23).

⁹⁶ Este autor considera que o trabalho de projeto:

- “ é um empreendimento coletivo gerado pelo grupo-turma (o docente anima mas não decide nada);
- Orienta-se para uma produção concreta (...);
- Induz um conjunto de tarefas em que todos os alunos se podem envolver e desempenhar um papel ativo, que pode variar em função dos seus meios e interesses;
- Suscita aprendizagens de saberes e de saber-fazer da gestão do projeto (decidir, planificar coordenar, etc);

mobilizar saberes e saber-fazer, dar significado às aprendizagens, descobrir a necessidade de novas aprendizagens, aumentar a autoconfiança, desenvolver a autonomia e a capacidade de trabalho em grupo e “estimular a prática reflexiva e as interrogações sobre os saberes e as aprendizagens” (p.112).

Torna-se necessário uma nova atitude do professor na sala de aula, que passa pela ultrapassagem dos métodos exclusivamente expositivos, para uma concertação entre estes métodos e outras práticas como o método de resolução de problemas através da realização de tarefas significativas que mobilizem novos conhecimentos e saberes, cujo fim é, encontrar a solução para a situação problemática (Moreira, 2004).

1.2.4.Avaliação dos Alunos

A maior parte das pessoas tem medo de participar ativamente em qualquer tarefa ou atividade inovadora, na maior parte das vezes, pelo facto de poderem cometer algum erro. Historicamente a avaliação sempre reprimiu o erro, as pessoas não gostam de ser reprimidas, razão, que está na base da anterior decisão. Pelo contrário, podemos aprender bastante com os erros cometidos, mas, para isso, estes não devem ser sancionados.

A avaliação ocupa um lugar central em qualquer atividade humana e também na educação. Já referimos anteriormente que a alteração de paradigma de ensino, ensino focado na mobilização dos saberes adquiridos – competências, que têm implicações quer nas práticas curriculares dos professores quer nas suas práticas avaliativas.

Não se pode dissociar a avaliação⁹⁷ das práticas de ensino, (Alves, 2004) por esse facto quando falamos numa aprendizagem por competências, teremos de refletir sobre as melhores formas de os alunos desenvolverem competências “construídas sobre os saberes e saberes fazer, sedimentando capacidade para compreender e agir” (Roldão, 2008,p.48). Como salienta a autora, já não se trata de

-Favorece, ao mesmo tempo, as aprendizagens identificáveis (...) que figuram no programa de uma ou mais disciplinas” (Perrenoud, op. c. pp.110-111)

⁹⁷ “ A avaliação decorre e acompanha, no tempo e nas lógicas, ao longo de, e em coerência com, o modo como se ensina, isto é, como se organiza e intencionalmente orienta (o professor) o processo de alguém (os alunos, no caso) na aprendizagem de alguma coisa que se considera importante saber e ficar capaz de usar e mobilizar” (Roldão, Gestão do Currículo e avaliação de competências – As questões dos professores, p.47)

“dar” esta ou aquela matéria, mas como vou usar este ou outro conteúdo para atingir determinada competência pretendida, isto é, devem ser criadas situações que mobilizem os conhecimentos de modo a desenvolver determinada competência. Assim, a avaliação de uma competência é aferida pela capacidade que um aluno demonstra ao resolver uma situação complexa, para a qual mobilizou conhecimentos e conteúdos abordados nas aulas, isto é, se sabe efetivamente usar o saber (ibidem).

A avaliação no nosso sistema de ensino apresenta um caráter predominantemente formativo desde o Despacho nº 98 A/92, que se acentuou a partir do Despacho Normativo nº 30/ 2001⁹⁸. No entanto, de acordo com esta legislação, esta avaliação deve ter uma “vertente de diagnóstico tendo em vista a elaboração e adequação do projeto curricular de turma e conduzindo à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica” (p.17). Esta avaliação pode funcionar como um ancoradouro para novas aprendizagens significativas (Leite 2002b), dado que é a partir da avaliação diagnóstica que é possível identificar o ponto de partida em relação a um conteúdo curricular e competência que se pretenda desenvolver com determinada turma e com aqueles alunos. A avaliação diagnóstica é o ponto de partida para a conceção e o desenvolvimento do projeto curricular de turma.

De acordo com o Despacho que estamos a analisar, a avaliação sumativa⁹⁹ tem um caráter globalizante, e deve, a partir dos resultados obtidos, “aferir e reanalisar o projeto curricular de turma, com vista à introdução de eventuais reajustamentos ou apresentação de propostas para o ano letivo seguinte” (p.25). A avaliação sumativa realiza-se a com base em critérios de avaliação previamente definidos para cada disciplina ou área curricular e compete ao “diretor de turma, nos 2º e 3º ciclos, coordenar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa e garantir tanto a sua natureza globalizante como o respeito pelos critérios de avaliação” (p.26).

⁹⁸ “A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume um caráter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem” (Despacho 30/2001, p. 16)

⁹⁹ “A avaliação sumativa consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projeto curricular de turma respetivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências” (Despacho Normativo 30/2001-p.22)

A avaliação sumativa deriva do conceito de sùmula, isto é, uma análise que uma visão sobre um todo (conteúdo, competência) permite construir. Ribeiro citado por Leite (2003) encara a avaliação sumativa neste sentido ao afirmar que “ a avaliação sumativa corresponde, pois, a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre que, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares” (p.16). Por esta razão, o próprio normativo se refere a este tipo de avaliação como de final de período, de ano letivo ou de ciclo.

No processo de avaliação dos alunos para além dos professores, intervêm os próprios alunos (autoavaliação) e os encarregados de educação, bem como técnicos especializados em apoios educativos. É de salientar a corresponsabilização dos alunos na sua evolução relativamente às aprendizagens e às competências adquiridas, nomeadamente quando o próprio Despacho determina como princípio a autoavaliação dos alunos no final do ano letivo de acordo com os respetivos critérios de avaliação.

De salientar que a avaliação dos alunos é da responsabilidade do conselho de turma, o que é coerente com a obrigatoriedade da avaliação de carácter transversal consignada à avaliação da Língua Portuguesa e da Educação para a Cidadania, em todas as disciplinas e áreas curriculares, estas também avaliadas de acordo com a proposta de cada professor do conselho de turma.

1.3. Síntese

A estabilidade constitucional, a aprovação pela Assembleia da República da Lei nº 46/86, Lei de bases do Sistema Educativo e a adesão de Portugal à então CEE e os desafios que esta continha, foram as razões impulsionadoras da última reforma do século passado (Decreto-Lei 286/89).

Aquela reforma pretendeu responder aos princípios de uma Escola Pluridimensional e Cultural, partindo de uma organização curricular moderna capaz de responder aos contextos social e económico, e reflexo da cultura. Neste sentido visava a articulação entre educação escolar e formação profissional. Apontava para mecanismos de descentralização e participação de todos, bem como para novas forma de formação de professores. Introduzia uma novidade, a área-escola que,

assente em princípios de autonomia e descentralização, visava desenvolver o trabalho multidisciplinar, envolvendo o meio onde a escola estava inserida.

O balanço de vários investigadores¹⁰⁰ sobre o desenvolvimento desta reforma, não foi nada favorável. Os motivos apontados para o seu insucesso, dizem respeito: aos programas, que se revelaram na sua maioria extensos; à falta de autonomia das escolas; ao sistema de avaliação dos alunos, que por falta de formação adequada dos professores, conduziu por ineficiência de práticas, a uma desvalorização da escola perante a sociedade; à ausência de condições estruturais e recursos didáticos nas escolas, acrescido da desmotivação dos encarregados de educação.

Por todos aqueles motivos, por se ter concluído que só nas escolas experimentadoras da reforma existiu alguma mobilização dos professores, encetou-se um novo processo de reflexão participada sobre os currículos, com os objetivos de melhorar o binómio qualidade/eficácia da educação numa perspetiva de garantir a todos os cidadãos as ferramentas necessárias para alcançarem o êxito pessoal e profissional numa sociedade cada vez mais exigente e aberta (Roldão, Nunes, Silveira, 1997), bem como encetar novas formas de trabalho entre os professores, nomeadamente pelo desenvolvimento do trabalho cooperativo entre docentes de áreas diferentes, a partir de desenvolvimento de projetos educativos e projetos curriculares.

Desta experiência é importante reter as conclusões do relatório elaborado por Roldão (1997), sobre as preocupações dos professores: condições de trabalho; modo de organização das turmas; recursos materiais; horários; colocações; relevando para segundo plano a gestão flexível e diferenciação do currículo. Mostrando-se, pelo contrário, favoráveis à formatação de aprendizagens/aquisições. Como já escrevi neste capítulo, por falta de formação ou não, “pode inferir-se que, na generalidade, os docentes não tomam nas suas mãos a resolução das questões que afetam a escola e os alunos, aguardam que orientações superiores e exteriores à escola postulem soluções” (p.24).

¹⁰⁰ Nomeadamente Pacheco (op. c.); Afonso (op. c.); Alonso (op. c.).

Tendo como objetivo dar maior autonomia à escola no sentido da flexibilização curricular, com o fim de diminuir o abandono escolar e aumentar o sucesso dos alunos, desenvolveu-se o projeto de gestão flexível do currículo. Tratava-se de, a partir de um núcleo comum de conhecimentos, para todas as escolas, desenvolver um currículo que, em cada escola, respondesse efetivamente aos seus problemas.

Para cumprir aqueles desideratos partia-se para uma nova função do professor, a de gestor curricular e construtor de currículo, que proporcionasse aos alunos aprendizagens significativas (Galvão, 2002) a partir do desenvolvimento de um projeto curricular de escola. Este projeto curricular deveria ter em conta o currículo nacional, contemplando as aprendizagens consideradas essenciais, bem como a articulação disciplinar horizontal e vertical. Deste modo, pretendia-se o desenvolvimento profissional dos professores potenciando as suas capacidades de gestores de currículo e de trabalho cooperativo entre docentes, quer através das experiências curriculares a desenvolver potenciadas por ações de formação a realizar para o efeito.

Para Alonso (2001), que realizou a avaliação do projeto de gestão flexível do currículo, este é um projeto inacabado dado que “o ter-se assumido a mudança como um processo lento, complexo, progressivo e participado, sustentado num modelo ecológico e político de inovação, que requer um acompanhamento e uma avaliação continuadas” (p.71), não foi levado até às últimas consequências dado que um pouco abruptamente a maioria das escolas se viu confrontada não com um projeto de experimentação e aprendizagem, mas com o mesmo vertido em normativo (decreto-lei 6/2001).

A reorganização curricular, sem pretender ser a primeira reforma do século XXI, visava, a partir da manutenção dos programas em vigor, em todas as disciplinas, permitir a cada escola, no contexto das suas características próprias, definir as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, plasmado num projeto curricular de escola. Do mesmo modo, em cada turma, desenvolver um projeto curricular tendo em conta o currículo nacional e o projeto curricular de escola, bem como as necessidades e particularidades dos alunos em presença.

Este normativo, apontava para o desenvolvimento de articulação horizontal e vertical entre as diversas disciplinas a partir de projetos que fomentassem o diálogo transversal entre estas, bem como a valorização das aprendizagens experimentais nas diversas disciplinas, o fomento do ensino experimental das ciências, o “aprofundamento das línguas modernas”, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania, bem como “o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática” (Dec. Lei 6/2001).

Das principais inovações trazidas pela reorganização curricular, para além das áreas curriculares não disciplinares de estudo acompanhado, de projeto e de formação cívica, a abordagem por competências¹⁰¹ corresponde a um novo paradigma nas aprendizagens dos alunos e das práticas dos professores. Esta abordagem vai requerer dos professores a utilização de novas estratégias de ensino e aprendizagem¹⁰² e de avaliação dos alunos.

A aposta no professor como gestor de currículo, através do desenvolvimento de um projeto curricular de turma é uma das mais significativas mudanças em relação ao passado. Por outro lado, esta reorganização curricular exige dos professores uma nova atitude colaborativa com os outros professores no sentido da realização da articulação curricular e no desenvolvimento de projetos de turma e de escola, bem como capacidade de liderança para os implementar.

O processo de avaliação dos alunos tem em conta a avaliação diagnóstica dos mesmos, como forma de aferir o ponto de situação dos discentes, bem como a avaliação sumativa que permita uma visão de conjunto das competências adquiridas e ainda a autoavaliação dos alunos como forma de os responsabilizar pela sua aprendizagem.

¹⁰¹ O desenvolvimento de competências numa ótica de preparação do aluno para a vida, visa assim diminuir o insucesso escolar (Perrenoud, Porquê construir competências a partir da escola? – Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades).

¹⁰² Dado que as competências não se ensinam (Perrenoud, op.c.), torna-se necessário um ensino menos transmissivo e mais propiciador de experiências capazes de proporcionar o desenvolvimento de competências.

CAPÍTULO 2 - MUDANÇA EDUCATIVA

Introdução

A reorganização curricular de 2001, apesar de apelidada de uma não reforma, propõe a alteração da cultura das escolas portuguesas. Neste sentido importa perceber como se pode realizar a mudança bem como do que estamos a falar quando nos referimos a autonomia, gestão curricular, currículo, projetos curriculares, liderança, profissão professor ou trabalho colaborativo.

Assim, elaboramos um quadro teórico que nos permite abordar com clareza aqueles conceitos, os quais consideramos necessários para desenvolver o nosso trabalho.

2.1. Mudança

Boudon (1990) considera que “a mudança é primária e que a estabilidade é apenas um afrouxamento da mudança” (ibidem, p.170). No entanto, e dentro desta análise, as instituições (escola incluída), como agregados de cidadãos, conduzem-nos a uma certa estabilidade que pode e deve sofrer um “continuum “ de “instabilidade” precursora da mudança.

Nunca como agora assistimos a uma tão grande transformação da sociedade. O maio de 68 do século vinte, a queda do muro de Berlim, bem como os processos de globalização, impulsionados por todas as inovações tecnológicas como a televisão, o telemóvel, a internet, o computador portátil, o iphone, tiveram implicações e provocaram mudanças sociais, considerando mudança social “ toda a transformação observável no tempo, que afeta, duma maneira que não seja provisória ou efémera, a estrutura ou funcionamento da organização social duma dada coletividade e modifica o curso da sua história” (Rocher, 1989a, p.221 “. Aquelas inovações e alterações induziram modificações quer nas formas de relacionamento entre pessoas quer na estrutura na sociedade - provocaram mudanças sociais e culturais (Horton e Hunt, 1983)¹⁰³.

A mudança social assume quatro caraterísticas: i – é um fenómeno coletivo que implica uma sociedade ou um setor significativo desta de modo a alterar as

¹⁰³ Para os autores, “Quase todas as mudanças importantes envolvem aspetos sociais e culturais. Na prática, portanto, raramente a distinção é muito importante; muitas vezes, os dois termos são usados alternativamente. Às vezes usamos o termo mudança sociocultural para abranger as mudanças de ambas as espécies” (Horton e Hunt, Sociologia, p.384).

condições anteriores. ii – é uma alteração visível da estrutura, pelo menos em parte da organização social. iii – é possível identificar essa alteração no tempo, após a passagem do fenómeno. iv – é uma alteração com caráter permanente, ou pelo menos, não é uma mudança ocasional(Rocher, 1989^a).

Mas, afinal o que é que influencia e impulsiona a mudança social? Para realizar a mudança social, (Rocher 1989) são necessárias, condições, fatores e agentes de mudança.

Um fator de mudança é uma parte de determinada situação que implica ou provoca a mudança. As condições da mudança são partes da situação que podem ou não favorecer a ação dos fatores, assim, afetam o ritmo, a direção e o alcance da mudança. Podemos dizer que as condições de mudança, são, portanto elementos complementares dos fatores de mudança. Os agentes da mudança são os atores da introdução da mudança, que podem ser indivíduos ou grupos (Rocher, 1989). Quando a mudança é motivada por um individuo este deve possuir “o engenho” ... e “ posição social” ... de modo a ter “sucesso na introdução de mudanças. A menos que o agente de mudança conheça bem a cultura, poderá falhar em seus esforços, porque geralmente calcula mal as consequências das suas mudanças e das técnicas necessárias à sua promoção” (Horton e Hunt, op. c. 1983, p.401).

2.1.1. Condições de mudança

A primeira condição para a mudança é a de que existam *tensões, frustrações* na sociedade, grupo, ou organização social (Bernoux, 2005, p.197). Estas tensões podem ter origem na dificuldade de comunicação entre as pessoas ou na contradição de interesses individuais ou de grupo. Estes interesses podem ser de origem material, políticos ou culturais. Como exemplo, podemos apontar os indicadores de insucesso e abandono escolar, dos anos 80 e 90 do século passado. A tensão provocada por estes resultados deriva dos mesmos, bem como de saber quem são, ou de apontar os responsáveis pelos maus resultados. Por outro lado, a motivação para modificar aqueles resultados pode induzir alterações e mudança.

A segunda condição, *a crise*, contribui para despoletar “mecanismos inovadores” (Ibidem, p.198). A falta de recursos para dar resposta a determinados objeti-

vos, pode motivar a inovação e a mudança de práticas. A crise na educação tornou necessária a mudança de modo a alterar os resultados. Foi o que o Ministério da Educação propôs às escolas: reflexão e mudança de práticas.

2.1.2. Fatores de mudança

De acordo com Giddens (2004, p.42), existem três fatores que influenciaram e influenciam a mudança social: "o meio ambiente, a organização política e os fatores culturais".

Fatores culturais¹⁰⁴

Neste sentido, a *descoberta* de algo novo, como a internet ou o computador pessoal ou o telemóvel, é um fator de mudança social (ibidem). Steve Jobs, ao aplicar conhecimentos já existentes, inventando nova utilização dessas tecnologias, criando o "Iphone", contribuiu com essa descoberta para alterar muitos hábitos sociais ao permitir que cada utilizador acesse ao seu correio electrónico, às redes sociais em qualquer lugar. A *invenção* é um fator de mudança social. Porém, de nada valeria o seu talento se as suas descobertas não fossem divulgadas. Aliás, repare-se que à maior facilidade de acesso à informação correspondem mais rápidas mudanças sociais. Neste sentido a *difusão* é também um fator de mudança social. Contudo, atente-se que nem tudo aquilo que é difundido gera mudança social. Só as inovações e descobertas aceites por uma determinada sociedade podem em si constituir fator de mudança social (Horton e Hunt, 1980). Tal como numa escola, podem constituir fator de mudança práticas inovadoras, desde que reúnam a aprovação dessa comunidade.

Fatores ambientais

Existem fatores que são mais determinantes do que outros na mudança social. O *meio ambiente*, as *alterações climáticas*, a *infertilidade dos solos* e mesmo o clima, são ingredientes que geram movimento de pessoas e até de populações e esses movimentos vão provocar alterações na sociedade existente; as migrações,

¹⁰⁴ "Por cultura referimo-nos aos modos de vida dos membros de determinada sociedade, ou de grupos sociais dessa sociedade. Inclui a arte, a literatura e a pintura, mas vai muito para além disso. Outros itens culturais são, por exemplo, o modo de vestir, padrões de trabalho e cerimónias religiosas" (Giddens, Sociologia, p.45).

nomeadamente do norte de África para a Europa vieram produzir e induzir novos hábitos sociais nessas populações. A *mobilidade*, quer de pessoas, quer do conhecimento, quer da informação é um outro fator de aceleração da mudança social.

Há sociedades que são mais permeáveis do que outras à mudança social. Fatores como a tolerância, a ausência de estratificação social, o gosto pela descoberta e inovação, as atitudes e valores defendidos por uma sociedade, bem como as necessidades quer morais quer materiais de um determinado grupo, são determinantes na mudança social (Ibidem). Valade (1995) refere que é nas grandes cidades que se desenvolvem novas ideias, modos e costumes, tendo em conta que o peso da tradição aí, tem menos significado do que nos pequenos aglomerados.

Fatores Políticos

As *ideologias* são sistemas de ideias afetas a um grupo organizado, que servem para explicar e interpretar as ações desse grupo. A *ideologia* é um instrumento de ação histórica, utilizada pelos atores que procuram influenciar os acontecimentos. Os *conflitos* nascem da ação social da interação entre diversos grupos e atores sociais. O conflito mais radical que conhecemos – a guerra – é sem dúvida, gerador de enormes mudanças (Rocher, 1989).

Depois das duas guerras mundiais, a Europa encetou um processo de recuperação e reconstrução económica. Foram as políticas definidas, de apoio ao desenvolvimento económico e social, que tem como expoente a Comunidade Económica Europeia, mais tarde União Europeia, responsáveis por enormes transformações sociais e que conduziram à criação do estado social de que gozam os países da Comunidade. A criação da moeda única, o Euro, é um ato político de consequências sociais ainda hoje imprevisíveis. A educação para todos foi uma decisão política que impulsionou a mobilidade social e mudanças na sociedade.

Fatores Técnicos

A evolução tecnológica, nomeadamente a partir da primeira revolução industrial, com a inovação da máquina a vapor, a descoberta da eletricidade e de todas as inovações técnicas a que esta deu origem, a invenção do motor de combustão e as suas aplicações no setor automóvel, a descoberta da transmissão de sinal

audiovisual e a sua aplicação na televisão, são exemplos de como a tecnologia é um fator importante de mudanças sociais

O fator técnico, exprime-se pela evolução das tecnologias a sua aplicação e o contributo e implicações na estrutura social. Aquela evolução provocou a transferência de trabalhadores do setor primário da economia (agricultura), para os setores secundário (indústria) e para o setor terciário (serviços e comércio), com implicações evidentes na estrutura social das comunidades, nomeadamente no desenvolvimento das diversas classes sociais (camponeses, operários, pequenos industriais e comerciantes, trabalhadores dos serviços, etc).

Fatores Económicos

Henry Ford após construir o primeiro automóvel, referiu que só se sentiria realizado quando cada um dos operários da sua fábrica pudesse adquirir um. A facilidade das pessoas na aquisição de bens de consumo e outros tem influência na própria sociedade. O “status” gerado nos outros, pela posse de um produto de determinada marca, tem efeitos no comportamento dos consumidores. Trabalhar mais para ter mais dinheiro, para poder comprar mais, provoca alterações no comportamento social, tal como a ausência de poder económico

O fator económico e as suas estruturas, na medida em que influencia toda a atividade humana e organização social, são um fator de mudança. A vitalidade da economia influencia o emprego, bem como a recessão económica gera desemprego. Este fator tem influência na organização e desenvolvimento das famílias no crescimento demográfico e no comportamento das estruturas públicas e privadas ao serviço da sociedade.

2.1.3. Os agentes da mudança social¹⁰⁵

Os agentes da mudança social são agrupados por Rocher (1989) em três grupos: as elites, os movimentos sociais e os grupos de pressão. As *elites* são os grupos de pessoas, detentoras de poder e influência que com a sua ação, modificam o rumo dos acontecimentos, aquelas podem ser personalizadas nos políticos ou nos intelectuais ou mesmo nos ídolos desportivos; *os movimentos sociais*, organiza-

¹⁰⁵ Na perspectiva de Rocher (op. c.), agentes de mudança social, “ são os atores e os grupos, cuja ação é animada por fins, interesses, valores, ideologias, que têm impacto sobre o devir de uma sociedade” (p.224).

ções dotadas de objetivos e finalidades explícitas, nomeadamente os partidos políticos, os movimentos democráticos, ambientais pacifistas, etc. *Os grupos de pressão* são grupos organizados para a obtenção de determinado objetivo, os sindicatos e as associações profissionais exercem sobre o governo, variadas formas de pressão tais como as ameaças, a sabotagem da ação governativa, ou mesmo a persuasão para determinada ação.

A mudança social é um fenómeno coletivo assente numa “pluralidade de fatores”, que implica essa coletividade ou parte dela, afetando-lhe as condições ou formas de vida. É também, uma mudança de estrutura observável pela modificação da totalidade ou de alguns aspetos da organização social, perfeitamente identificável no tempo, não sendo efémero nem superficial, e assumindo um carácter permanente (Rocher, 1989).

2.1.4. Formas de mudança social

De acordo com Boudon (1990), existem quatro formas de mudança social:

- i- *O desvio* que não é mais do que a acumulação de mudanças minúsculas, quase impercetíveis. A utilização das mensagens eletrónicas entre os professores de uma turma para difundir informação é um exemplo;
- ii- *A evolução* seria definível como a atualização progressiva no tempo de uma tradição, poderíamos apontar como uma evolução a participação da mulher na atividade económica, poderíamos também comparar ao sucedido com a transição da reforma do sistema educativo dos anos oitenta/noventa, para as alterações introduzidas na reorganização curricular de 2001;
- iii- *A revolução* trata-se aqui de uma rutura, que poderá ser política, partir de uma ditadura para a democracia, ou técnica, partir da produção manual e artesanal, para a produção industrial em série;
- iv- *A mutação* esta forma de mudança caracteriza-se por uma alteração/implantação de novos programas a partir do conhecimento e métodos normalmente utilizados, a alteração de práticas com a introdução de quadros interativos nas escolas, pode sem dúvida provocar mudanças nas formas de ensinar e aprender.

Como se opera a mudança, do individual para o grupo ou vice-versa? A resposta a esta questão não é direta. Como refere Crozier (1982), é mais fácil um indivíduo adaptar-se ao “jogo” de um grupo. Veja-se o caso dos professores colocados numa escola; a primeira opção, aquela que geralmente o docente escolhe, é a de se adaptar à cultura da nova escola (salvo algumas exceções). Porém, “uma mudança não pode desenvolver-se e fixar-se senão na medida em que as relações humanas se transformam” (ibidem, p.71). A questão é a de saber quem lança a primeira pedra para que todos os outros se integrem no jogo e mudem a organização.

Assim, para se operar a mudança é necessária proceder à *rutura*, mas como refere Crozier (1982), nunca será uma rutura total dado que o conhecimento acumulado tem de ser preservado, tendo em conta que, para se realizar algo de novo deve partir-se do trabalho realizado anteriormente. A mudança só é possível e eficaz quando tem em conta a opinião daqueles que são os executores dessas mesmas mudanças, a que o autor designa pelos práticos. Esta é mais uma explicação para o fracasso das reformas centralizadas que não tiveram em conta os agentes e as condições no terreno.

A mudança só será possível se fizer sentido e responder a uma necessidade de um grupo ou organização. A mudança exige negociação permanente, a melhoria das capacidades individuais (Crozier, 1982). A mudança terá sempre agentes favoráveis e contrários à mesma.

2.1.5. Resistência à Mudança

A resistência à mudança é determinada nomeadamente pelas atitudes e valores em jogo. Qualquer inovação só será aceite se não colidir com os nossos valores. Por exemplo, a eutanásia não é aceite pelos católicos, dado que vai contra o seus princípios, será portanto uma “inovação” rejeitada por eles. No entanto, existem inovações que são rapidamente admitidas, são aquelas que são de fácil demonstração e que representam uma melhoria nas condições de vida das pessoas, por exemplo, o uso do telemóvel.

No entanto a mudança não se opera sem resistência, Steve Fink citado por Whitaker (1999, pp. 79-80), descreve quatro fases de reação à mudança:

- i- *O choque* – esta fase é caracterizada pela sensação de descrença e confusão, que provocam insegurança e por tal, serem entendidas como uma ameaça ao estabelecido e à tradição, principalmente se provindas do exterior;
- ii- *A negação* – nesta fase o individuo começa a tomar consciência da mudança e dos seus efeitos, “ensaia-se contra-argumentos e desenvolvem-se fundamentações lógicas à resistência”. Afinal se sempre foi feito desta maneira, porquê mudar?
- iii- *O reconhecimento* – aqui a mudança é imparável, torna-se agora necessário não ficar isolado e conseguir o apetrechamento necessário para acompanhar a mudança;
- iv- *A adaptação* – esta fase é caracterizada pela “aceitação racional da mudança” a que “se alia um ajustamento psicológico e emocional” que junta o crer de que a mudança de práticas possa, afinal, ser vantajosa; porém, pode também ser usada como forma de “resistência passiva” em relação às novas práticas.

A partir do quadro apresentado, vamos interpretar os modos, os meios e os processos que conduzem à melhoria da escola através da mudança.

2.2. Mudança Educativa

...das mudanças de políticas às mudanças de práticas, há mediações de ordem diversa; o universo escolar tem uma espessura que vai das características da instituição burocrática que é a escola até aos universos simbólicos dos professores. Desconstruir estas mediações, facilitar processos de mudança individuais e de grupo inseridos no espaço institucional, é um desafio que diz respeito a todos os que se interessam pela democratização das instituições e das suas práticas (Benavente, 1990, p.300)

Como verificamos já ao longo do nosso estudo, não basta decretar as reformas para produzir as mudanças desejadas, dado que não podemos aplicar a mesma receita a todas as escolas, a todos os professores e a todos os alunos. Por esta razão, a citação acima pretende fazer-nos refletir sobre os caminhos e os meios para conseguir a mudança educativa entendida como “uma pretensão de alterar num certo sentido, e sob uma suposta opção de valores, um estado da realidade da escola e/ou nas suas práticas, de modo a melhorar determinados aspetos das mesmas” (Domingues, 1998,p.40).

. Que mudança? Mas, porquê a mudança? Vamos sucintamente percorrer o mundo que nos rodeia e ao qual a escola não pode ficar imune.

A facilidade de informar e comunicar, com o aparecimento, desenvolvimento e evolução das tecnologias de informação e comunicação, veio produzir profundas alterações na sociedade, na economia e na educação (Rodrigues, 1999).

O aparecimento da internet veio possibilitar a livre e instantânea circulação de informação, bem como a disponibilidade de informação científica e técnica em qualquer lugar. O desenvolvimento de redes científicas e sociais permitem trabalhar o mesmo assunto em diferentes cidades em simultâneo. A ciência e a técnica avançam agora muito rapidamente, tornando obsoletos conhecimentos, tecnologias e equipamentos em muito poucos anos, nomeadamente no audiovisual e nas telecomunicações fixas e móveis (Castells, 2004). O cidadão é confrontado com cada vez mais informação que tem de saber selecionar. A sociedade do conhecimento e da informação está em pleno no nosso quotidiano. Poderá gerar uma nova classe de pessoas - os infoexcluídos, isto é aqueles que não souberem ou não puderem aceder às novas tecnologias (Rodrigues, 1999; Castells, 2004). Aqui que papel para a escola?

No setor industrial e de serviços as formas de produção e de comercialização estão também a alterar-se profundamente. A produção em série que utilizava imensa mão de obra deu lugar à produção automatizada, dirigida por técnicos especializados. Os serviços intensificaram-se, exigindo cada vez mais pessoal qualificado para tratar informação e comunicar num mundo globalizado (Carneiro, 2003). Aqui que papel para a escola?

Assiste-se hoje, nomeadamente na Europa, à eliminação das fronteiras entre os países, à livre circulação de pessoas e bens, à uniformidade da legislação, das modas e dos hábitos culturais, ao aparecimento de fenómenos como o multiculturalismo, a discriminação, o racismo e a xenofobia (Carneiro, 2003). Aqui que papel para a escola?

A evolução rápida das técnicas do conhecimento e da própria organização social tornaram obsoletos os conhecimentos obtidos na escola por qualquer cida-

ção. Este fenómeno fomenta a necessidade da aprendizagem ao longo da vida de qualquer indivíduo, se não quiser pertencer à classe dos que não acompanham a sociedade atual (Carneiro, 2003). Aqui, que papel para a escola?

Na sociedade do conhecimento, a capacidade de ter êxito depende da capacidade de superar o outro, da flexibilidade que cada um possui para se adaptar a novas situações, à capacidade de trabalhar em equipa, aproveitando cada problema e o erro em situações de novas aprendizagens e não de culpabilização (Hargreaves, 2003). Aqui, que papel para a escola?

Pelo que atrás se escreveu, a escola não pode ficar imune à mudança, como refere Toffler (1971), citado por Whitaker (2000): “ As escolas de amanhã devem, por conseguinte, ensinar não apenas dados, mas mecanismos para a sua manipulação. Os estudantes devem aprender a rejeitar velhas ideias e avaliar o espaço e momento ideais para a sua manipulação.” (p.64). Isto é, a escola não pode ser apenas um veículo de transmissão de informação/conhecimento rapidamente ultrapassado por novos saberes, os professores terão de motivar os alunos a “aprender a aprender” (ibidem).

A interação entre a escola e a sociedade, no sentido da inovação¹⁰⁶ e da mudança, realiza-se tendo como pilares as normas, valores, crenças e estruturas dessa mesma sociedade. A escola é pouco permeável a inovações que impliquem alterações da sua função e objetivos, e mais favorável quando as alterações propostas dizem respeito a conteúdos de aprendizagem ou à organização administrativa (Cardoso, 2002).

- Que condição para a mudança educativa?

De acordo com o pensamento de Fullan, são necessárias duas condições para o êxito de qualquer mudança educativa: a sua “intenção moral” e o “envolvimento dos agentes na produção da mudança” (Fernandes, 2000, p.47). Assim a adesão aos princípios da mudança, apoiada no conhecimento e envolvimento, são condi-

¹⁰⁶ Optamos pela definição de inovação, como a “introdução de uma novidade no sistema educativo, promotora de uma real mudança, subentendendo um esforço deliberado e conscientemente assumido, bem como uma ação persistente, integrada num processo dinâmico, visando a melhoria pedagógica” (Cardoso, A recetividade à mudança e à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar, p.22).

ções essenciais para que aquela se realize. Para Perrenoud (2002) que fala em pilotagem¹⁰⁷ negociada, qualquer mudança só terá êxito a partir da negociação e da adesão dos professores.

Verifica-se numa revisão da literatura que as reformas de caráter centralizado não têm obtido sucesso. A conclusão é a de que para se realizarem mudanças não basta existir “um projeto político de ação social, um plano tecnológico para conceção e controlo de procedimentos” (Carvalho e al, 1994, p.36), pois que, sem a participação e a adesão dos professores, as mudanças reformistas desaparecerão e tudo continuará como dantes.

A incerteza provocada pela mudança, que pode gerar “ansiedade, stresse, medo pelo desconhecido” (Fernandes, 2000, p.49), é uma consequência da mudança. A escola para preparar as pessoas para a mudança, tem de abordar o erro cometido pelo aluno como uma oportunidade de aprendizagem e não de castigo. A mudança é um mundo de incerteza em que a margem de erro é enorme, logo uma forma de não errar é não mudar, não arriscar no desconhecido, assim é mais confortável e estável não apostar na mudança por esta razão as pessoas tendem a opor-se à mudança (Whitaker 2000).

Uma das condições para o êxito de uma mudança educativa é a existência de tempo para os professores a compreenderem. A integração na sua prática de um número reduzido de prioridades, a existência de apoio de recursos e materiais de aprendizagem suficientes e de qualidade e uma formação de docentes adequadas são outras condições necessárias para que a mudança educativa se concretize de facto (Hargreaves, 2003, p.146).

A prática dos professores tem subjacente um conjunto de normas e valores. “Estes quadros de referência fundamentam e dão sentido aos modos de desempenhar a profissão, assim como às atitudes e comportamentos dos professores” (Benavente, 1993, pp. 12-13). De acordo com a autora, a influência da própria escola onde os professores exercem, reflete-se na sua “ praxis pedagógica, ...

¹⁰⁷ “ A pilotagem é antes de mais, uma fonte de informação ao mesmo tempo rápida e fiável, o que faz supor a sinergia de todos os participantes que detêm elementos de apreciação e interpretação, encarregados de os reunir de forma *cooperativa* e de chegar a decisões estratégicas” (Perrenoud, op. c., p.48).

estruturada pelas representações de escola que os professores interiorizam, pelas suas concepções do saber, pelas suas concepções de poder (e pelas suas relações com o poder) ” (Ibidem).

Assim, mudar as práticas dos professores implica a alteração do quadro de referência que “as fundamentam e dão sentido”. ¹⁰⁸(ibidem). A mudança implica a alteração de rotinas, tradições, métodos de trabalho e, por isso, só é possível de alcançar a nível local. Implica também a valorização da inovação, da utilização de estratégias e novos métodos, que permitam alcançar os objetivos e os planos previamente elaborados. (Domingues, 1998, p.49). Como refere Bolivar (2003, p.109), só é possível alterar a cultura de escola (formas e hábitos de trabalho), a partir do interior da própria escola “ se as mudanças nascerem de dentro e tornarem a escola capaz de desenvolver a sua própria cultura inovadora”, resultado da implicação dos professores “ num trabalho de análise reflexiva sobre as suas práticas”. O caminho para a mudança passa por encontrar um processo de “adaptação mútua” entre as propostas oriundas do exterior que visam a mudança, e a idiossincrasia de cada escola, isto é, criar, “ a partir das próprias escolas, um desenvolvimento organizativo que leve às mudanças desejadas” (Bolivar, 2003, p.287).

Para a mudança se tornar efetiva, torna-se necessário ganhar os professores para a reforma de modo que cada um deles a possa adotar na sua sala de aula e se traduza em práticas de ensino que proporcionem resultados considerados positivos. “A mudança educativa que não envolve o professor e não é apoiada por ele acaba geralmente por ser uma mudança para o pior ou não representar, sequer, qualquer transformação” (Fullan, 2001, p.35). Cardoso (2002, p.20) apoiando-se em Lewis, salienta a importância para o êxito da mudança, o modo como esta é recebida, percebida e adotada pelos professores¹⁰⁹. Também Hargreaves (2007) defende esta opinião, acrescentando que qualquer reforma apenas se torna sus-

¹⁰⁸ “ Daí ser esta uma realidade muito difícil de mudar, de planificar e de programar do exterior, sem envolvimento dos protagonistas, sem a sua vontade de mudar, sem meios que lhes permitam encontrar caminhos de concretização dessa vontade” (Benavente, Mudar a Escola Mudar as Práticas – Um Estudo de Caso em Educação Ambiental, p.13) .

¹⁰⁹ A autora citando Doyle e Ponder (1977-78), refere que os professores julgam os méritos de uma inovação pelos critérios da “congruência – a inovação corresponde a uma necessidade? instrumentalidade – é claro aquilo que o professor deve fazer? custo – em que medida a mudança afetará, pessoalmente, o professor (tempo, energia, novas qualificações, ansiedade? (p.43).

tentável com o envolvimento de todos e não apenas os seus “entusiastas” e os seus apoiantes. Portanto, não basta ganhar para a reforma apenas os mais participativos e sedentos da mudança, torna-se necessário conquistar, também, os mais céticos acerca dessa mudança.

Outra condição para a mudança é o *grau de liberdade* que é dado a cada professor para apresentar as suas experiências individuais ou realizadas em grupo, as suas dúvidas, sem que isso constitua um fator de depreciação do próprio, apelidada de exibicionismo, mas, pelo contrário, um contributo de reflexão e análise para a melhoria das práticas da escola (Ibidem). A *autonomia profissional do professor*, entendida como a capacidade e possibilidade de encontrar soluções para os problemas que se lhe deparam, bem como a sua aplicação, é outro importante fator de inovação e mudança (Cardoso, 2002). Para Fullan, citado por Hargreaves, (2003,p.227), “as novas ideias, a criação do conhecimento, a inquirição e a partilha são essenciais para resolver os problemas da aprendizagem numa sociedade em rápida mudança”.

Formas de mudança educativa

Nas últimas décadas a mudança educativa refletiu-se nas diversas reformas¹¹⁰ implementadas. A este propósito Perrenoud (2002) distingue as mudanças de primeiro tipo – reformas estruturais, como a introdução de uma nova disciplina; as mudanças de segundo tipo – reformas curriculares, entendidas como a alteração dos programas de uma disciplina, ou a sua carga horária; e as mudanças de terceiro tipo – que se referem às práticas pedagógicas, como avaliação formativa, pedagogias diferenciadas, práticas ativas, etc. (p.37-38).

O que tem sucedido às sucessivas reformas realizadas em Portugal? Será que alguma produziu mudanças? “As reformas entram em vigor, mas nada mudam e, por isso, perdem o seu sentido” (ibidem). Como diz Benavente (1993), “...A escola não muda por decreto” (p.21), para realizar mudança é fundamental contar com a participação ativa dos professores.

¹¹⁰ Estaço I.M.R. (A Escola, as Parcerias e a Mudança: Teoria e Prática – Contributo de um Estudo Empírico,) define o conceito de reforma como o conjunto de “mudanças em larga escala, imperativamente ordenadas para todo o território nacional, implicando alterações estruturais no sistema a que se aplica, uma vez que se enforma opções políticas e redefine finalidades e objetivos educativos (p.22).

Quais as principais razões do (in)sucesso das sucessivas reformas?. Para Perrenoud (2002, p 39-46) os principais obstáculos à implementação de uma reforma têm a ver com:

- i- Um conflito de legitimidade entre democracia e participação – A lei é elaborada pelo poder político e pelo poder administrativo. Dificilmente pode levar os professores a cumprir esta ou aquela reforma, apesar de toda a legitimidade que a democracia lhes confere. A única forma de levar ao seu cumprimento é a partir de estratégias de negociação com os intervenientes na reforma (professores, encarregados de educação e alunos).
- ii- Existe uma temporalidade divergente entre políticos e outros participantes – Os políticos tendem a realizar reformas que coincidem com o seu mandato, a encurtá-las com o objetivo de obter resultados no curto prazo, só que uma reforma não é como camisola seca introduzida na água, pois a sua negociação, assimilação e efeitos prolongam-se para além de uma legislatura.
- iii- Levantamento oportuno dos problemas – Nem sempre existe uma visão coincidente do Estado e dos atores no terreno sobre os problemas no sistema de ensino. Esta falta de consenso pode levar à ocultação dos verdadeiros problemas e portanto do seu estudo.
- iv- A identificação e a organização dos participantes envolvidos. – Identificar e negociar a reforma com os grupos mais significativos não é tarefa fácil, dado que nunca é possível incluir todos os atores, nesta ou naquela organização.
- v- Uma negociação sem fim onde nunca nada é conseguido. – Uma reforma é uma iniciativa nunca terminada, com necessidades permanentes de ajustamento que, para serem realizadas, necessitam de uma negociação contínua com os agentes da mesma. “Uma reforma desenvolve-se mais nas cabeças do que nos textos das leis” (Perrenoud 2002, p.46), está em permanente evolução, dado que as condições e o espaço temporal também se vão alterando.

A forma de organização do sistema educativo também influencia a mudança. Um sistema educativo burocrático em que é imperativa a norma e os regulamentos, tem mais dificuldades em inovar, bem como o “centralismo administrativo reduz a autonomia das instituições educativas e a capacidade para resolver os problemas que as afetam” (Cardoso, 2002, p.39). No entanto, como refere a autora nem o centralismo nem a total descentralização são a solução para inovação e a mudança.

O próprio modelo das organizações afeta o modo como a mudança e a inovação são encaradas com recetividade. Assim, é mais fácil inovar numa escola recente do que numa escola já carregada de tradição e por vezes burocrática. Uma escola centralista é menos aberta à mudança e inovação do que uma escola onde os professores gozam de alguma autonomia regulada. (Estevão, 1994).

2.2.1.O Currículo e a mudança educativa

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes (Delors, 2005, p.77).

O texto citado faz parte de um trabalho realizado para a Unesco, cujo objetivo era o de procurar identificar as necessidades de educação para os cidadãos do século XXI. O texto aponta claramente as orientações de uma escola virada para o desenvolvimento integral da pessoa. Esta questão tem fortes implicações no currículo.

Se na escola “tradicional” o conceito de currículo se restringia às matérias lecionadas, aos conteúdos e programas das disciplinas, hoje, o conceito de currículo é muito mais lato.

A escola de hoje não pode unicamente instruir, tem também como missão transformar alunos em cidadãos participativos e conscientes dos seus deveres cívicos e morais. O conceito de currículo não se pode limitar às matérias a serem ensinadas e ao conhecimento. Essa conceção seria adequada a uma escola que

tivesse mandato unicamente para instruir.” (Leite C., 2003, p.132). Podemos constatar que de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo a escola deve “assegurar a formação cívica e moral dos jovens” (art.3º alínea c) capazes de participar conscientemente numa sociedade democrática”. O currículo¹¹¹ tem, pois, de se ampliar à ideia de projeto de formação a desenvolver com o objetivo de gerar educação, isto é, tem de criar condições onde cada um dos nossos alunos e cada uma das nossas alunas aprenda a ser e a tornar-se” (ibidem).

Como poderemos então definir o conceito?

Como refere Pacheco (2001), a polissemia e as várias visões sobre a definição do termo, levam a organizar o conceito em duas perspetivas, a primeira perspetiva aponta para uma definição de currículo como “o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico” (p.16). Na segunda perspetiva não existe estrutura predeterminada, mas “um conjunto de experiências determinadas”, tendo em conta o “ sistema dinâmico, probabilístico e complexo” (ibidem).

A perspetiva que conduz à definição de currículo como um plano flexível, que inclui um conjunto de experiências e processos de aprendizagem, tendo em conta “o contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo” (ibidem p.17), tem em conta os vários níveis de decisão (político e escolar) a que este se submete. Naquela perspetiva vários autores apresentam a sua definição de currículo, Roldão¹¹², 1999b Leite¹¹³, 2002. Inserido neste

¹¹¹ Para o autor baseado em Tanner e Tanner (1987) o currículo “ enquanto projeto educativo e projeto didático, encerra três ideias chave: de um projeto educativo planificado no tempo e no espaço em função das finalidades; de um processo de ensino aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa” (p.16).

¹¹² “ Poderá assim entender-se como aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto”. “...um corpus ou elenco de alguma coisa – conteúdos, experiências, processos, atividades, aprendizagens – que se propõe como percursos de aprendizagem numa dada instituição escolar” (Roldão M. C., Gestão curricular. Fundamentos e Práticas, p.2).

¹¹³ “Entendemos o currículo como o conjunto de processos de seleção, organização, construção e reconstrução culturais (no seu sentido amplo), ou seja, com tudo o que existe enquanto plano e prescrição e tudo o que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar” (Leite C., Fernandes P., Potencialidades e Limites da Gestão Curricular Local para (e na) Construção de Uma Escola com Sentido Para Todos, p.89).

conceito, de uma forma mais tímida, prespetiva-se a orientação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo em 1988¹¹⁴.

Para Alonso (1999, p.144), “o currículo é entendido como o projeto global de cultura e de formação que dá sentido e articula todas as experiências educativas que o aluno realiza na escola,” perspectiva-se na segunda forma de entender o currículo.

Para Stenhouse, citado por Fontoura M. (2006, p.43), “um currículo é uma tentativa para comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educativo”, definido politicamente pelos órgãos do poder (Governo, Assembleia da República), mas aberto à participação da escola “de forma tal que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transferido, efetivamente, para a prática”.

Autores como Gimeno (1994) põem a tónica na complexidade do currículo ao considerar que o currículo é a expressão da função socializadora da escola; é instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto onde se entrecruzam componentes e decisões muito diversas; é um ponto central da referência para a melhoria da qualidade do ensino.

Pacheco (2001, p.20) define currículo como um projeto de “construção e desenvolvimento interativo” com interdependências entre o “plano normativo, ou oficial” e o “plano real, ou do processo de ensino aprendizagem” ao nível da decisão. E surge como prática pedagógica resultante “da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares)”, de acordo com os “interesses concretos e responsabilidades partilhadas”.

No Processo de reorganização curricular o conceito de currículo é definido pelo conjunto de aprendizagens e competências desenvolvidas e a desenvolver pelos alunos¹¹⁵.

¹¹⁴ “O termo currículo é geralmente entendido ou em sentido restrito ou em sentido lato. Em sentido restrito, o currículo é constituído pelas atividades letivas, ficando de fora delas todas as atividades não-letivas, ainda que de reconhecido interesse educativo. Em sentido lato o currículo coincide com o conjunto de atividades (letivas e não letivas) programadas pela Escola, de caráter obrigatório, facultativo ou livre” (CRSE, Proposta global da Reforma., p.97).

¹¹⁵ No seu artigo 2º o Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, entende 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.”

Podemos inferir a partir dos conceitos apresentados que o currículo é, antes de mais, uma escolha política a dois níveis. No primeiro nível de decisão, nível político, as estruturas do Estado (Governo, Assembleia da República), definem as grandes linhas e objetivos através do currículo oficial, e é a escola num segundo nível, que define, dentro dos parâmetros do currículo oficial, as escolhas que melhor sirvam o grupo de alunos que a frequentam.

Não podemos, pois, dissociar o conceito de currículo de um conjunto de opções¹¹⁶ que têm a ver com a sociedade que estamos empenhados em construir dos pontos de vista social, económico e cultural. Por outro lado, não poderemos realizar determinadas escolhas sem ter em conta os agentes que o vão executar – os professores, e para quem é destinado – os alunos.

Entendemos o currículo como o conjunto de aprendizagens para os alunos e alunas que, para além dos conhecimentos estruturais fundamentais para o aprofundamento do saber e o desenvolvimento de competências, incluem conhecimentos culturais e experiências de carácter social e pessoal, capazes de permitir a qualquer cidadão a fácil adaptação à sociedade presente e futura.

¹¹⁶ “ (1) a ideia de que o currículo é um “projeto seletivo de cultura”, isto é, representa uma opção política. A sociedade define, através dos seus órgãos de soberania, que tipo de homem deve a escola formar para que tipo de sociedade (os fins da educação). Esta opção, evidentemente, é historicamente condicionada.

(2) a ideia de que, então, o currículo é simultaneamente um conjunto de intenções (as metas que se deseja alcançar) e um plano de ação (conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes(conteúdos) métodos de ensino, atividades, meios didáticos, sistema e processos de avaliação, que preenchem toda a ação da/na escola) destinado a concretizar tais intenções, a levar à prática o referido “projeto de cultura”.

(3) a ideia de que, deste modo, o currículo é, de facto, o “programa total de uma instituição de ensino”

(4) a ideia de que o currículo enquanto projeto (intenções + plano de ação definidos pela administração educativa e consubstanciados no “currículo prescrito”) se torna realidade através dos professores e dentro de umas determinadas condições escolares, sendo por ambos condicionado.” (Diogo, Teoria do currículo e desenvolvimento curricular-textos de apoio, p.4).

2.2.1.1. Gestão Curricular

“O currículo para todos foi durante longos anos constituído por um conjunto mais ou menos desarticulado dos saberes das várias disciplinas distribuídos ano a ano do percurso escolar do aluno, organizados em programas com carácter prescritivo a que professores e alunos estavam oficialmente vinculados. Professores e alunos tinham que cumprir o programa” (Peralta, s/d.,p.14)

A citação descreve uma escola do passado, a que Formosinho chamou “uma escola de currículo uniforme pronto a vestir tamanho único” (2007) que ainda não sentia a necessidade de se preocupar em responder aos diversos públicos que a ela afluíam, principalmente a partir dos anos sessenta/setenta do século vinte, altura em que as ideias dominantes passaram a exigir uma escola para todos.

A escola de hoje defronta-se com alunos que refletem um mundo de diferenças¹¹⁷, intelectuais, motoras, culturais, económicas e sociais, a que tem de dar resposta.

É pois, da necessidade de uma escola para todos, que devemos valorizar a cultura dos alunos, como forma de integrar e assim permitir a diminuição do insucesso escolar, contribuindo em simultâneo para induzir o respeito pela “diferença” e o desenvolvimento de uma sociedade tolerante e democrática.

Da análise e definição das prioridades e ações da escola¹¹⁸, resultantes da reflexão sobre as necessidades e possibilidade da comunidade educativa onde se insere, se desenvolve um projeto curricular que deve enquadrar-se na política e programas curriculares estabelecidos a nível Nacional.

É, pois, a partir da análise da heterogeneidade dos alunos das nossas escolas, como ponto de partida para uma decisão de como ensinar e o que ensinar (Roldão, 1999), na perspetiva de atingir “metas comuns de aprendizagem”, que levar-nos-á a aplicar “diferentes propostas curriculares” e a utilizar formas de aprendizagens

¹¹⁷ ,” A origem sócio-económica; o domínio da linguagem de comunicação da escola; a proximidade ou afastamento com a cultura inscrita no currículo escolar; as perceções do papel da escola no futuro dos indivíduos; as expectativas em relação à escola e ao futuro social; a pertença a etnias e /ou culturas minoritárias; as deficiências de vários tipos e graus; as diferenças de rendimento escolar; a singularidade de cada indivíduo. (Diogo, O currículo na democratização da escola básica. A justiça curricular na reorganização do ensino básico, p.206).

¹¹⁸ “O que está em causa quando se trata de gestão curricular é a resposta à pergunta: Como se vai fazer e porquê para conseguir, com sucesso, que os alunos aprendam o que se optou por integrar no currículo da escola” (Roldão M. C., Gestão do Currículo e avaliação de competências – As questões dos professores, p.62)

que sejam significativas para os alunos, bem como à sua implementação de acordo com o contexto em análise.

A cultura de escola tem fortes implicações na gestão curricular, dado que esta não pode ser realizada de modo individual, é, pelo contrário, fruto de um trabalho coletivo. (Pacheco, 2006, Leite, 2005). As decisões a nível de escola neste âmbito têm a ver com: i- os objetivos que se pretende atingir; os conteúdos curriculares a incluir, para além do “core curriculum”; ii- a definição das aprendizagens e experiências que se deve proporcionar a todos os alunos; iii- a organização do trabalho dos professores e das turmas e a construção de instrumentos de avaliação dos resultados das aprendizagens. (Roldão, 2008, pp.60-61).

A gestão curricular, ao nível do conselho de turma, baseia-se naquilo que serão as “ambições da escola desenvolver de forma colaborativa o seguinte: i-definição das prioridades de aprendizagem, de acordo com as características dos alunos em presença; ii-decisão colegial por turma dos conteúdos, materiais de apoio, atividades de aprendizagem e organização de espaços e tempos; iii- acordo entre professores sobre as metodologias e critérios transversais a utilizar mais adequados aqueles alunos; iv- utilização de formas de trabalho comuns a todos os professores da turma;v- “avaliação do processo de trabalho colaborativo dos professores de cada turma” (p.61), bem como das aprendizagens dos alunos; vi- eventual reformulação do plano (Roldão, 2009, pp.60-61).

Neste sentido, o apelo que se faz aos docentes torna “urgente modificar aquela que tem sido a função dominante dos professores – lecionar uma longa lista de conteúdos, planificados de forma sequencial e rígida desde o início do ano letivo, ainda antes de conhecer os alunos, os seus interesses” (Galvão 2002, p.102). Para tal desiderato a atitude do professor passará a ser a de “profissional de currículo, isto é, aquele que é capaz de interpretar o currículo formal¹¹⁹, dando-lhe sentido em função de cada situação real” (Peralta, 2002, p.16), exercendo funções de gestor e construtor de currículo.

¹¹⁹ “Estabelecidas as metas educativas e as finalidades a alcançar pelo currículo nacional, designadamente no que diz respeito às aprendizagens consideradas fundamentais nas diversas áreas do currículo, há então que procurar vários caminhos para atingi-las, de modo a que o maior número possível de alunos tenha a possibilidade de realizar aprendizagens realmente significativas” (Galvão C., Os Projetos Curriculares de Turma no Contexto da Gestão Flexível do Currículo, p.101)

Porém, apesar de vertido na legislação e constar do discurso oficial, o que podemos verificar é a existências de contradições e outras situações que dificultam a gestão curricular, tais como:

- i. A impossibilidade de gestão pelas escolas do tempo dos docentes;
- ii. A necessidade do cumprimento do currículo oficial imposto centralmente;
- iii. A dificuldade dos professores trabalharem em grupos multidisciplinares;
- iv. O processo de desvirtuação da autonomia da escola que, de uma forma geral, não é conduzido, também, para uma autonomia curricular, mas antes para processos, igualmente importantes, “de eficácia, excelência de resultados e prestação de contas” (Morgado e Ferreira, 2006,p.82)

Em síntese, podemos enunciar que gerir o currículo é um conjunto de práticas que têm como finalidade permitir que, a partir daquilo que se considera o essencial do currículo nacional, as aprendizagens sejam significativas e enriquecedoras para todos os alunos.

Para cumprir aquele desiderato, a escola, a partir do seu projeto curricular, construído com base num projeto educativo que reflete a cultura e os interesses do meio local, vai desenvolver os projetos curriculares de turma, tendo em conta os alunos a quem se destina, as suas necessidades, capacidades e interesses, por iniciativa de verdadeiros profissionais e gestores de currículo – os professores.

A gestão curricular implica, portanto, a colaboração de todos os participantes no processo, nomeadamente os professores, os alunos, os encarregados de educação, numa perspetiva horizontal e numa perspetiva vertical, além de todas as estruturas da escola, nomeadamente, a direção, o conselho de escola, o conselho pedagógico e os departamentos.

2.2.1.2. Projetos curriculares de escola e de turma

“Organizar o currículo em contexto e geri-lo de forma flexível significa, antes de mais, tomar decisões face à pergunta em torno da qual se deve construir o projeto curricular: que proposta de trabalho curricular e de gestão conjunta julgamos ser a melhor para que o que estes alunos precisam de aprender faça sentido para eles e lhes permita adquirir as competências de que precisam? Que opções e que prioridades, que modos de estruturar o trabalho e os saberes de todo o tipo que estão em jogo no currículo que queremos pôr de pé nesta escola ou situação” (Roldão M.C., 1999a,p.28)

Do que foi escrito anteriormente, infere-se que à escola de hoje não cabe o único papel de transmissão de conhecimentos e valores, definidos de forma centralizada e iguais para todos.

Hoje, a necessidade de “corresponder às situações reais e de mobilizar os recursos locais passa pelo envolvimento das escolas e dos seus agentes na procura de caminhos que propiciem uma formação com sentido para todos os alunos...”, de modo a “que incorpore a diversidade de situações e a flexibilização de percursos e meios de formação” (Leite C. 2002b, p.113-114).

São aquelas necessidades e princípios que estão na origem do Projeto Educativo de Escola, documento produzido por toda a comunidade de uma escola, onde estão referenciados os princípios e valores pelos quais a escola se deve orientar, e se encontram definidas as metas e os objetivos a atingir, nos campos social, pedagógico-didático e logístico, bem como as estratégias a desenvolver para os conseguir, e o modo de avaliação do projeto. É, portanto, o conjunto de “caminhos” que a escola escolheu no sentido de dar resposta à diversidade e propiciar um ensino de qualidade para todos.

É a partir daquele documento e, tendo como base o “currículo nacional”, que a escola responde às seguintes perguntas (cf. Roldão, 1999): Ensinar o quê? A quem? Como? Com que finalidade? O quê, e como avaliar (cf. Diogo, 2006), que se desenvolve o Projeto Curricular de Escola¹²⁰.

¹²⁰ Alonso (Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação, p.393) defende a formulação das seguintes questões para a construção do Projeto Curricular: “porquê ensinar/aprender (princípios, valores); para quê ensinar/aprender (objetivos-capacidades a desenvolver); o quê ensinar/aprender (seleção, organização e sequencialização dos conteúdos); como ensinar/aprender (processos e metodologias); onde ensinar/aprender (espaços e contextos); quando ensinar/aprender (horários, sequência temporal, calendarização); com quê (recurso, meios e materiais); ...a quem ensinar/aprender (escola, alunos).

O Projeto Curricular de Escola¹²¹ “estabelece o referencial de unidade para as práticas curriculares a desenvolver na escola e torna-se, por essa via, num instrumento destinado a dar coerência à atuação conjunta dos docentes “ (ibidem, p.208). Este Projeto Curricular define “As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola...” e no contexto de cada turma, aquelas são objeto de um Projeto Curricular de Turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (. D.L. nº 6/2001, de 18 de janeiro).

Ora, na escola, o conjunto de professores que constituem o conselho de uma determinada turma, após a análise das “ características dos alunos quanto ao contexto socioeconómico, étnico-cultural e percurso escolar anterior” (Galvão, 2002,p.102), deve refletir sobre o caminho a realizar com *aqueles alunos* para levar à prática o preconizado no Projeto Curricular de Escola. Desenvolve-se, assim, um novo caminho, adaptado à turma, definido no Projeto Curricular de Turma¹²². O Projeto Curricular de Turma é consequentemente um trabalho partilhado por todos os professores da turma em torno de metas concretas e de questões e dificuldades reais a superar.

Para Gargaté C., citado por Roldão M.C. (2003), o Projeto Curricular de Turma “é a forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria o currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade 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” (p.5).

¹²¹ “No essencial, a conceção de um projeto curricular é uma forma de mobilizar os docentes em torno de objetivos concretos de cada área de saber, entendidos como capacidades a desenvolver pelos estudantes, bem como da desocultação dos modelos metodológicos que devem presidir ao desenvolvimento do processo de ensino /aprendizagem” (Morgado J.C., Martins F.B., Projeto Curricular: mudança de práticas ou oportunidade perdida? , p.6).

¹²² O Projeto Curricular de Turma parte das decisões constantes do PCE acerca do que é/deve ser comum à escola, ao ciclo de estudos e ao ano de escolaridade a que a turma pertence. E parte dessas definições para decidir qual o modo mais adequado de as concretizar nas condições concretas da turma, isto é, em função das características específicas dos alunos da turma. O Projeto Curricular de turma responde, então, às questões: o quê, como e quando ensinar nesta turma? O quê, como e quando avaliar nesta turma? Expressando um referencial de unidade destinado a garantir a coordenação e a conjugação da ação de vários professores dos mesmos alunos, cada Projeto Curricular de Turma é, também, um instrumento de diferenciação, a partir do referencial comum a todos os projetos curriculares de turma (o Projeto Curricular de Escola”(Morgado J. Martins F.B. op .c., p.6).

Com o Projeto Curricular de Turma¹²³ os professores realizam “a articulação das várias disciplinas¹²⁴, em termos de conteúdos e atividades e a articulação com as áreas disciplinares e não disciplinares” (Galvão, 2002, p.106).

Podemos inferir, então, que o Projeto Curricular de Turma, para além de ser a “leitura” daquele grupo de professores, do Projeto Curricular de Escola, e do currículo oficial, é também o resultado das soluções encontradas para dar resposta *àqueles alunos* da turma.

A legislação de referência a este estudo, corresponsabiliza todos os professores da turma pela elaboração e execução do Projeto Curricular de Turma, mas compete ao Diretor de Turma dinamizá-lo.

De uma forma prática o Projeto Curricular de Turma deve:

- i- Fazer a síntese dos principais problemas da turma, através do diagnóstico e caracterização da turma, a fim de serem encontradas soluções para a resolução das dificuldades e problemas detetados;
- ii- Estabelecer um código de conduta comum a todos os professores, bem como a forma de responsabilizar os alunos pelo cumprimento das regras;
- iii- Definir quais as competências a desenvolver bem como as atitudes e valores, que metodologias a aplicar de acordo com as características da turma;
- iv- Incluir as atividades de complemento curricular;
- v- Definir os critérios de avaliação, isto é, o que avaliar e como avaliar, inclusive, o projeto curricular de turma.

¹²³ “...O projeto curricular de turma é um elemento central da gestão do currículo. É neste nível da turma que o conjunto das experiências de aprendizagem que se proporcionam aos alunos pode ganhar coerência e que a articulação entre as diversas áreas do currículo se pode tornar realidade” (Abrantes, Princípios Medidas e Implicações. Decreto-Lei:6/2001,2001,p48).

¹²⁴ “A organização do currículo é mais do que a articulação das áreas de conhecimento: é o processo de estruturar e sequenciar os elementos que constituem o currículo de um sistema educacional os quais compreendem tanto planos de ensino e de aprendizagem como materiais e equipamentos, técnicos e especialistas de ensino.” (Fontoura, M., Do Projeto Educativo de Escola aos Projetos Curriculares, pp.54-55).

Para cumprir aqueles desideratos, os professores têm de mobilizar práticas colaborativas de trabalho em grupos diversificados bem como abandonar a posição de executores do currículo oficial, tornando-se construtores e gestores do currículo.

2.2.2. Inibidores e potenciadores da mudança educativa

Como refere Estevão (1994, p.27), está no procedimento natural dos professores a resistência¹²⁵ à alteração de hábitos e ou rotinas, tendo em conta, como já foi referido, que a mudança provoca insegurança, exige esforço, torna portanto necessária uma motivação acrescida que pode provir quer do interior quer do exterior da escola. Isto é, para além dos *fatores pessoais*, os *fatores organizacionais* são fatores de resistência à mudança.

Fernandes (2000,p.89), elenca para além da forma como as escolas se organizam,¹²⁶ três fatores de resistência à mudança: a tradição das práticas, a supremacia da avaliação sumativa e a predominância das competências básicas:

- i- *A forma como os professores desenvolvem de forma idêntica as atividades dentro da sala de aula* - abordando as mesmas matérias do mesmo modo, utilizando o manual como fonte quase exclusiva de informação e recorrendo na maior parte da aula a atividades expositivas, durante décadas. Prática que lhes transmite segurança e é muitas vezes um fator importante para manter um comportamento aceitável dos alunos, pelo facto de apelarem não para a participação dos discentes, mas para a sua passividade. Podem assim, muitas vezes, contornar a dificuldade de um número excessivo de alunos por turma e manter a ordem e disciplina na sala de aula;
- ii- *A supremacia da avaliação sumativa* – as práticas de avaliação têm uma relação direta com o modo como se exercem as práticas na sala de aula, já que os alunos apercebem-se do que conta para a sua aprovação e fazem o

¹²⁵ Essas resistências, psicológicas e afetivas, epistemológicas, materiais e pedagógico—didáticas vão do « medo de não ser capaz », às interações em desequilíbrio, vão do « não saber » ao ter dificuldades em organizar (e avaliar) o trabalho de modo diferente; são aspetos da ação individual facilmente compreensíveis em contextos em transformação.” (ibidem,p.27).

¹²⁶ A autora a partir de estudos de Cuban e Hargreaves, nomeia como fatores de resistência à mudança, “a estrutura hierarquizada das disciplinas que constituem o currículo, os departamentos ou grupos disciplinares que lhe estão associados”, bem como “ a certificação e os graus académicos atribuídos (ibidem).

jogo. Assim, a ausência de métodos e atividade diversificadas em simultâneo na sala de aula, a ausência de autonomia do aluno, a inexistência de grupos de trabalho com alunos com diferentes níveis e capacidades, bem como o relevo dado aos resultados dos testes “conduz à avaliação comparativa e afeta o processo de formação do autoconceito intelectual e o próprio desenvolvimento e aprendizagem do aluno” (Fernandes,2000,p.93). Estes fatores, aliados a exames e testes para os quais os alunos se têm de preparar, “limita o campo de aprendizagens possíveis” e a inovação e mudança. A regulação externa através dos exames nacionais pode em muito condicionar as práticas do professor na sala de aula;

- iii- *Predominância das competência básicas* – Se, por um lado, as competência básicas são importantes, a escola não pode ter unicamente por mandato a aferição e regulação dessas competências. Métodos de ensino essencialmente transmissivos não desenvolvem nos alunos o desejo de ir mais além, de procurar novos conhecimentos. “Um ensino com estas características desenvolve rotinas que impedem o recurso a outro tipo de atividades, porventura mais estimulantes, mas que podem destabilizar o ambiente de trabalho e a organização da própria escola”. (ibidem, p.94)

No plano da organização escolar, a resistência à mudança pode, de acordo com Roger Plant, citado por Whitaker (1999, p.77), manifestar-se de *forma sistémica*, “quando existe falta de conhecimentos, informações, competências e capacidades de gestão, ou de *forma comportamental* focalizada nas emoções “ e deriva das reações, perceções e pressupostos dos indivíduos e grupos nas organizações” .

2.2.2.1. O Professor como agente de mudança

...O professor é o ator a quem tudo se pede, a quem tudo se critica, pois é por ele que é avaliada opinativamente a escola” (Pacheco, 2008, p.48)

Ser professor é desempenhar uma profissão que tem características únicas. O docente para além de “transmitir as bases do seu poder” (Formosinho, 1995), o conhecimento, tem como missão preparar os alunos para a sociedade do conhecimento em que vivemos¹²⁷ (Hargreaves, 2003,p.23).

No entanto, o seu poder tem sido diluído ao longo do tempo, dado que as matérias a ensinar e a informação encontram-se, hoje, disponíveis com um simples acesso à Internet ou a outros meios de comunicação (jornais, rádio e televisão). A prática docente é condicionada pelas influências externas, políticas, económicas e sociais, dado que a ação educativa não é da sua exclusividade (Sacristan, 1995). Por outro lado, o professor tem a sua prática burocraticamente controlada, o que o torna dependente de diretrizes externas, de modo que a sua margem de manobra, a sua originalidade, limita-se à capacidade de resolução dos problemas e conflitos do seu quotidiano escolar (ibidem).

O professor é pessoa e como tal tem as suas convicções, a sua forma de pensar, de estar com os outros, que transmite aos seus alunos. Ao longo da sua carreira profissional, a experiência acumulada deve servir para desenvolver novos processos e métodos. O professor deve ser por isso tido em consideração sempre que a administração pretenda realizar nova reforma, tendo em conta que não é possível realizá-la sem o apoio dos “práticos” e a sua adesão¹²⁸.

Os professores são os principais agentes de mudança. No entanto, a sua relação com a mudança também depende do nível de realização em cada etapa profes-

¹²⁷ “Mais do que quaisquer outros profissionais, espera-se que os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitam a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança, tão essenciais à prosperidade económica” (Hargreaves, O ensino na sociedade de conhecimento – A educação na era da insegurança, p.23).

¹²⁸ “Consequentemente, com cada novo pacote e conjunto de orientações, os professores repetem as desigualdades da inovação: simplificam-na, ignoram-na, interpretam-na erradamente, desaceleram-na ou imaginam que já estão a realizá-la. Quando há uma prescrição externa excessiva de conteúdos curriculares, seja ao nível do conselho ou do Ministério, os professores começam a preocupar-se com o cumprimento do programa; concentram-se nos objetivos mínimos obrigatórios, em prejuízo de opções mais interessantes, correm menos riscos com métodos de questionamento que consomem muito tempo.” (Fullan, op. c. ,p.171).

sional¹²⁹ porém, o que é que está a suceder? Professores desiludidos e esgotados, milhares de professores a pedir a aposentação antecipada, mesmo com prejuízos materiais, e desinteresse dos jovens por esta profissão. Como já foi escrito, a mudança só é possível com a adesão dos sujeitos. A ausência de diálogo entre o poder central e os professores, o aumento injustificado da burocracia, as atitudes do poder político que fomentam a desautorização e afetam negativamente o prestígio dos professores, têm contribuído para gerar este clima negativo.

Estudos referidos por Cardoso (2002,p.22-26) revelam que a atitude dos professores face à inovação e à mudança torna-se em geral mais positiva quando estes estão envolvidos em processos de inovação. Um dos quesitos referidos pela autora para a mudança de atitude face à inovação passa pela formação do indivíduo, para além de alguma receptividade positiva à mudança. A sua receptividade à mudança aumenta sempre que consideram a inovação fácil de implementar e avaliam como útil e eficaz a medida, de acordo com critérios de “congruência, instrumentalidade e análise de custo benefício”¹³⁰ (Fernandes, 2000, p.73-77). Esta reação todavia pode não ser positiva se a inovação ou a reforma for proveniente do Ministério da Educação e não será por coincidência que conforme vários autores¹³¹ concluíram, a partir de estudos realizados, pelo falhanço das reformas centralizadas. Situação que é justificável tendo em conta que só se pode produzir a mudança com os professores, a cultura da escola e a adesão da sua liderança.

Simão, Caetano & Flores (2005), a partir de três estudos realizados, sobre os contextos e processos de mudança dos professores, concluem que:

¹²⁹ Os professores no meio da carreira são aqueles onde se encontra maior abertura para a mudança, dado que “poderão encarar a mudança como uma oportunidade para demonstrar competências” e assim aspirar a uma promoção profissional, enquanto os iniciados não se sentem seguros, e os mais velhos, já só pensam na preparação da sua reforma (Whitaker, op. c., p. 60).

¹³⁰ “Congruência, ou seja,(...) que a mudança produza os efeitos esperados, e que estes correspondem às necessidades dos alunos em termos de interesses e aprendizagem; Instrumentalidade, isto é, a clareza dos procedimentos implicados e a facilidade (ou dificuldade) que preveem na sua implementação; relação custo/benefício pessoal,...a relação entre os custos que a inovação implica (tempo, energia e possível ameaça ao seu sentido de adequação) e os benefícios trazidos (aquisição de novas competências, sentido de mestria, segurança, sentido de realização e entusiasmo na interação com os colegas e outros intervenientes no processo educativo “ (Fernandes M.R., Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspetivas Curriculares., p.77).

¹³¹ Nomeadamente Pacheco (O impacto da Reforma Curricular no Pensamento e na Ação dos Professores) e Roldão (op.c.1997).

- i. A mudança das práticas dos professores é fortemente influenciada pela cultura de escola, mas também pela sua própria predisposição para a mudança;
- ii. A formação desempenha um papel estrutural na mudança dos professores, quer para uma alteração de práticas, quer para o desenvolvimento de práticas reflexivas;
- iii. O desenvolvimento de culturas colaborativas e a presença de uma liderança que promova o debate e a aceitação e o respeito por diferentes formas de ser, estar, e pensar, promove a mudança, bem como desenvolve “o aprofundamento das dimensões éticas, num contexto democrático (p.185).

Que perfil então para os professores do século XXI? Para uma mudança eficaz e permanente o professor tem de ser o agente de mudança. O professor inovador de que fala Cros, citado por Fernandes (2000), tem obrigatoriamente, numa sociedade em permanente mudança, de utilizar todo o seu saber, a sua imaginação e experiência na resolução dos múltiplos problemas da escola atual. Fernandes (2000), apoiando-se nas análises de Fulan, considera essencial para o professor desempenhar cabalmente o seu papel, como agente de mudança, a sua capacidade de análise e de reflexão sobre as questões e o mundo que o rodeia, bem como a sua capacidade de colaborar com os outros, para além de ter um “propósito moral” que nomeadamente coincida com o desenvolvimento de uma sociedade mais livre, democrática, com oportunidades para todos. No entanto, e como refere a autora, é difícil a opção do professor quando está confrontado com a necessidade de “assumir maior protagonismo... maior autonomia e capacidade de decisão” e por outro lado, enfrentar “um apertado controlo sobre a sua atividade profissional, através de exames nacionais” (p.128).

O professor, para além de conhecimentos profundos sobre o currículo a ensinar, deve ser portador do sentido de responsabilidade, de solidariedade, motivação e propensão para o trabalho em equipas disciplinares e multidisciplinares, possuir competências de gestão curricular,¹³² ser detentor de uma integridade moral e

¹³² Roldão (op. c.) resume as competências a este nível, do seguinte modo: “1. Analisar/diagnosticar situações de alunos no que se refere às suas formas e condições de aprendizagem; 2. Analisar/confrontar crítica e fundamentadamente opções quanto aos conteúdos de aprendizagem curricular; 3. Ter uma visão prospetiva dos fins da educação escolar face às dinâmicas sociais; 4. Estabelecer metas prioritárias e operacionalizar a sua concretização; 5. Tomar decisões fundamentais quanto

comportamento exemplar e saber comunicar exemplarmente, como refere Cardoso (2002, p. 105), apoiando-se no documento da UNESCO (2006), acrescentando:” a abertura à experiência, o caráter inovador do sujeito, a motivação intrínseca para o ensino, a tolerância à ambiguidade e a predisposição para arriscar” constituem características desejáveis para o professor do século XXI. De outra maneira, ao professor do século XXI vai exigir-se competência profissional, bem como para cumprir integralmente o seu mandato, “um reforço da profissionalidade¹³³ e autonomia” (Roldão, 1989, p.59).

2.2.2.2. A colaboração como fator promotor e facilitador da mudança

Como forma de desenvolver eficazmente os processos de mudança educativa, surge como imperativo da mesma estudar os processos colaborativos entre professores.

Para a mudança educativa com êxito, tanto o trabalho individual como o trabalho de grupo são indispensáveis (Fernandes, 2000; Caetano, 2003; AsKew e Carnel, 1998); os autores citados relevam a importância do grupo na mudança individual, propondo a expressão de “aprendizagem de grupo colaborativa”, como forma de refletir os objetivos e as aprendizagens comuns ao próprio grupo, caracterizando a aprendizagem cooperativa “ pela interdependência positiva, heterogeneidade, responsabilidade partilhadas, desenvolvimento de skills sociais” (Caetano, 2003, p.20).

Na escola onde a diversidade é um dado adquirido, a colaboração entre professores poderá ajudar a eliminar as redundâncias, incrementar a capacidade de reflexão, a concordância sobre o tempo e o modo de realizar as mudanças, o crescimento da segurança em relação às novas práticas, bem como “o aumento da

aos conteúdos de aprendizagem curriculares; 6. Tomar decisões fundamentais quanto às metodologias de ensino adequadas à consecução da aprendizagem de diferentes alunos; 7. Organizar as atividades e metodologias de forma adequada; 8. Gerir os tempos e os espaços – individual e colaborativamente; 9. Prever o desenvolvimento da sua ação com rigor e flexibilidade; 10. Avaliar resultados das decisões curriculares tomadas; 11. Ajustar e redefinir o processo e os conteúdos da aprendizagem; 12. Funcionar colaborativamente com os seus pares quanto às decisões e práticas curriculares” (pp.82-83)

¹³³ Aqui o conceito de profissionalidade deve ser aqui entendido como o conjunto de atributos de uma identidade profissional (Monteiro, Deontologia das Profissões da Educação, p.12)

assertividade política dos professores em relação à inovação e às reformas” e o acréscimo de participação nas decisões organizacionais. (ibidem, p.21).

Para promover e desenvolver o trabalho de colaboração, ou a constituição de qualquer comunidade colaborativa ou comunidade de aprendizagem, tendo em conta as diversas formas e características comportamentais de cada indivíduo e de cada grupo, exige-se dependência, não só das “crenças, valores, rituais, normas de comunidade”, mas também de “indagação reflexiva sobre a prática, enfatizando a natureza social, situada e distribuída da cognição” (Caetano, p.23). Assim, para o desenvolvimento de verdadeira cultura de colaboração é necessário propiciar a interação entre as pessoas, no sentido de desenvolvimento de projetos de melhoria, apoiados em “estruturas e líderes de suporte no respeito mútuo dos atores, num projeto em que cada um é coautor da verdadeira mudança (ibidem).

Para realizar uma mudança de paradigma¹³⁴, é necessário que a maioria esteja de acordo e esse é o primeiro obstáculo à mudança. Deste modo qualquer inovação proposta, para ter êxito, deve ser entendida e aceite pela liderança do grupo e apresentada como algo necessário e que pode acrescentar benefícios a cada um dos executores da inovação.

Será que os professores têm uma cultura¹³⁵ de trabalho colaborativo? A resposta é claramente negativa. Existem razões históricas. A profissão de professor foi ao longo dos tempos uma atividade isolada, individual, tratada como se incapaz de resolver os seus problemas¹³⁶. “... A colaboração aberta, as conversas colegiais extensas, a observação mútua e o profissionalismo interativo ainda não são parte integrante da vida profissional dos professores” (Fullan, 2003, p76). Para Thurler

¹³⁴ A noção de paradigma que aqui defendemos, no sentido sociológico, está de acordo com a definição que Bertrand Y. & Valoi P. (Paradigmas Educacionais – Escola e Sociedades, p.24) apresenta a partir de Kuhn: “paradigma sociológico é um conjunto de crenças, de valores reconhecidos e de técnicas que são comuns aos membros de determinado grupo”

¹³⁵ Entendemos aqui a cultura como “conjunto de valores, representações e normas, mas também como modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho” (Lima, As culturas colaborativas nas escolas – Estruturas, processos e conteúdos, p.20).

¹³⁶ “Esconder-se aquilo que se sabe, ter-se pouca confiança naquilo que se tem para oferecer, mostrar-se reticente em procurar melhores formas de fazer as coisas e tratar os professores como se precisassem de ajuda e tivessem pouco a dar, todos estes procedimentos representam formas pelas quais a tradição do individualismo retarda o progresso e faz com que o ensino permaneça num estado insatisfatório a longo prazo (Fullan M. & Hargreaves, A. (2001) Porque vale a pena Lutar – O trabalho de equipa na Escola, p.81).

(1994), citado por Perrenoud (1995), a “cultura profissional e administrativa” (p.95) dos professores não é favorável nem à cooperação¹³⁷ nem à partilha¹³⁸. Isto tem a ver com a sua própria formação que geralmente, é predominantemente científica, descurando a formação em ciências humanas e sociais (idem). Este autor defende que a escola devia dar incentivos e prémios aos professores, para os motivar à cooperação. Por outro lado, as reações não esquecidas dos professores às aulas assistidas, de avaliação, no processo de formação, bem com as elevadas expectativas que cada professor formula no início de carreira, vão ocupar-lhe todo o tempo disponível para atingir aqueles objetivos, o que não lhes deixa tempo para a colaboração com os outros (Fullan, ibidem).

Que vantagens e que inconvenientes apresentam o trabalho colaborativo¹³⁹?

Vamos começar pelos inconvenientes: quando o trabalho de colaboração é apenas realizado com os colegas de grupo, ou departamento disciplinar, podemos estar perante aquilo que Hargreaves (citado por Lima, 2003,p.55), designa de “balcanização de ensino”, dado configurar uma muito estreita quase inexistente, ou mesmo inexistente, colaboração entre todos os professores da mesma escola.¹⁴⁰ Neste tipo de colaboração, os benefícios para a escola e para os alunos são muito reduzidos, não existe trabalho de equipas multidisciplinares, logo é muito difícil (se

¹³⁷ “Num primeiro tempo, salvo para aqueles que se sentem como peixe na água, o trabalho cooperativo custa tempo, energia, ameaça a autonomia, baralha as certezas, fragiliza os territórios, cria conflitos, obriga a resolver difíceis problemas de justiça, de distribuição de tarefas, de formas de decisão (Perrenoud, *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, pp.98-99).

¹³⁸ Estabelecemos aqui a diferença entre colaboração, onde cada um participa com uma parte, e cooperação, onde a ação é simpática e favorece o espírito de colaboração. (Lima, op. c. 2002,p.46).

¹³⁹ As culturas de ligação entre professores foram definidas por Whitaker (1999, op. c , pp. 115-116) em três grupos: A *cultura de balcanização* que já caracterizamos, a cultura de *colaboração confortável* que é caracterizada por: “1 - colaboração não extensiva a cenários de sala de aula; 2 – colaboração sobretudo ao nível de aconselhamento e partilha de recursos; 3 – elevada participação na tomada de decisões, cordialidade, companheirismo ao nível pessoal, mas não profissional; 4 – tomada de decisões e planeamento reativos e não pró-ativos; 5 – escassos contactos com teoria, prática reflexiva e envolvimento profissional fora da escola; e a *cultura de união forçada* caracterizada por : “ 1 – um conjunto de procedimentos burocráticos, formais específicos que aumentam a atenção dada à consulta e planeamento consertados; 2 – uma fase preliminar para definição de culturas cooperantes e duradouras: 3 – imposição de união e parcerias que criam um elevado grau de inflexibilidade, violador dos princípios da avaliação individual do professor e que atentam contra o seu profissionalismo; “

¹⁴⁰ As características desta forma de colaboração são caracterizados por Hargreaves, citado por Lima (op. c. p.45) da seguinte forma: “1. Baixa permeabilidade (os subgrupos de professores estão fortemente separados entre si; 2. Permanência elevada (a filiação nestes subgrupos caracteriza-se por uma forte estabilidade ao longo do tempo); 3. Identificação pessoal (a imersão nestes subgrupos representa a entrada numa tradição particular com perspetivas particulares sobre o ensino e o trabalho docente), 4. Compleição política (estas subculturas são “repositórios de autointeresse”, relativo a questões de distribuição de bens no interior da escola, tais como o status, as promoções e os recursos).

não impossível) a conceção e a concretização de projetos de escola ou mesmo de turma.

Se por um lado na sociedade atual e de futuro se torna indispensável o trabalho de equipas multidisciplinares para o desenvolvimento de qualquer projeto, tendo em conta o enorme volume de conhecimentos e especificidades necessárias para o desenvolver, por outro, nesse trabalho de equipa torna-se necessário relevar o trabalho individual de cada um dos membros da equipa¹⁴¹. Estudos realizados¹⁴² demonstram que a colaboração entre professores contribui para a melhoria dos resultados obtidos pelos alunos. O trabalho colaborativo entre professores promove o seu desenvolvimento profissional, podendo proporcionar momentos de aprendizagem, a partir das experiências diferentes de cada um dos participantes e potenciar reflexões individuais, (Hargreaves, 1998). Como refere Fullan (2001), para alcançar com êxito a reforma temos de contar com os dois tipos de trabalho. Para este autor, apoiando-se nas conclusões de Little, a expressão máxima de trabalho colaborativo é o “trabalho conjunto” que “implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenho e o aperfeiçoamento coletivos... e a revisão e crítica do trabalho efetuado” (p.87).

2.2.2.3. A Liderança

“Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (Hargreaves & Fink, 2007, p.11)

A liderança entendida como a capacidade de alguém induzir outrem a realizar uma determinada tarefa ou ação, através da motivação e da influência, é cada vez mais uma condição necessária para a mudança.

¹⁴¹ Caetano A.P.V. (Processos Participativos e Investigativos na Mudança dos Professores e da Escola, 2003), chama a atenção para o facto de que “quando os grupos trabalham em tarefas nas quais é difícil identificar as contribuições dos seus membros, quando aumentam os esforços redundantes, quando falta uma coesão do grupo e quando há uma menor responsabilidade pelos produtos finais, há uma tendência para alguns dos membros do grupo diminuírem o seu esforço para contribuir para atingir os objetivos do grupo (síntese de Johnson e Johnson a partir de múltiplos estudos de outros autores, p.192)”(pp.21-22).

¹⁴² Fullan (idem) descreve estudos realizados por Rosenholtz e Ashton e Webb, que demonstram que o trabalho colaborativo dos professores, ao diminuir a incerteza do trabalho individual, bem como a redução do sentimento de impotência dos professores para a resolução dos problemas, aumentando o sentido de eficácia, contribui para a obtenção de melhores resultados pelos alunos.

Num tempo de mudança, como o que vivemos, na sociedade do conhecimento em que nos inserimos, a organização escolar, tal como outras organizações, dependem para o alcance dos seus objetivos, de lideranças eficazes. Este termo – lideranças eficazes é empregue para realçar como diz Fullan,(2003) que um líder¹⁴³ não tem necessariamente de possuir características excepcionais, mas sim, as de conseguir transmitir energia, entusiasmos e esperança, nos seus liderados (p.16).

A primeira componente de liderança referida pelo autor é o *objetivo moral*. Para definir claramente os objetivos e os meios para os atingir, o objetivo moral, por exemplo, numa escola com iguais oportunidades para todos, será o de melhorar as performances dos alunos no domínio da literacia. Para o conseguir, aquele desíderato deve ser profundamente explicado, quantificado em metas e objetivos, e definidos, de forma explícita, os meios para o atingir.

A segunda componente da liderança é *compreender a mudança*. Fullan (2003) descreve esta componente a partir de uma lista de cinco itens: o primeiro refere-se ao ritmo de inovação. Para o autor, a inovação tem de estar consolidada antes que se promova outra inovação. É fundamental criar nas organizações um espírito aberto de permanente aprendizagem; o segundo item refere-se ao facto de que não basta ter as melhores ideias, é necessário saber apresentá-las e induzir o grupo para a sua concretização, bem como demonstrar e saber aplicá-las; o terceiro item refere-se à “depressão pré-implementação” de uma inovação, uma vez que esta gera sempre ansiedade, medo, confusão, por vezes, exigindo novas competências que terão de ser aprendidas e desenvolvidas; o quarto item é o da resistência à mudança, existindo sempre vozes e opiniões contrárias à mudança que é necessário ouvir e ter em conta, de modo a conseguir a sua futura adesão à inovação; o quinto item é o de criar uma nova cultura, isto é, a partir da inovação incorporar na organização novas ideias e práticas. Para Fullan, o planeamento da mudança não pode obedecer a uma única receita, ela deve ser analisada e construída em cada organização de acordo com as suas especificidades e particularidades.

¹⁴³ O autor citando Sergiovani afirma: “os verdadeiros líderes sustentam os seus atos em ideias, valores e compromissos, demonstram qualidades distintivas de estilo e conteúdo, assumindo-se como pessoas de confiança devido à diligência moral com que dirigem as suas “empresas” no caminho do progresso” (ibidem, p.24).

A terceira componente da liderança é a *capacidade de estabelecer relações humanas fortes*, de partilha de conhecimento, de auxílio mútuo e daquilo a que Fullan (2003) chama de “comunidades de aprendizagem profissionais”.¹⁴⁴ Uma comunidade escolar com sucesso é uma comunidade onde cada um tem um sentimento de pertença em relação à mesma. Só uma liderança franca, sensata e aberta e preocupada com as pessoas pode transmitir esse sentimento.

A quarta componente da liderança é a *capacidade de “construção de conhecimento”* (Fullan, *ibidem*) e a sua partilha, num contexto social. Assim, não basta transformar informação em conhecimento através da utilização daquela num determinado contexto social, é necessário saber partilhar as nossas experiências com os outros membros do grupo ou da escola de modo a que este possa ser adotado. O papel da liderança¹⁴⁵ é, pois, o de promover a interação e partilha de conhecimento entre os elementos do grupo.

Um bom líder é aquele que desperta nos outros a boa vontade, o entusiasmo e a lealdade. A boa vontade na realização das tarefas que lhe estão destinadas, o entusiasmo em participar e contribuir para o êxito do projeto, a lealdade para com o grupo de trabalho e seu líder.

Um líder eficiente e eficaz é aquele que sabe ouvir a opinião dos outros que proporciona consensos, mas também o que define metas e uma orientação determinada que é aceite por todos.

Um líder interessa-se verdadeiramente por cada um dos membros da equipa que lidera, sofre com os fracassos dos seus liderados e regozija-se com os seus êxitos, é dotado de uma inteligência emocional capaz de provocar a adesão dos outros às suas ideias, e de com as suas atitudes inspirar o grupo na realização de tarefas cada vez com melhor qualidade.

¹⁴⁴ Fullan (Liderar numa cultura de mudança) a partir das observações de McLaughlin e Talbert, afirma: “a eficácia ou insucesso de uma comunidade de professores reside na capacidade de os docentes colaborarem entre si no sentido de inovar em termos pedagógicos, ou, eventualmente, reforçar determinados métodos que, de outra forma, jamais produziram resultados” (p.72).

¹⁴⁵ Fullan (*ibidem*) Citando Garvin: “Em primeiro lugar, os líderes e os gestores devem criar oportunidades de aprendizagem através do estabelecimento de parâmetros e de eventos para a realização de atividades necessárias. Depois, devem cultivar o tom adequado, abraçando normas, comportamentos e regras desejáveis. Por último, devem liderar pessoalmente o processo de discussão, debate e inquérito, ouvindo atentamente e dando feedback e compreensão” (p.84).

2.2.2.4. A cultura de escola como fator de mudança educativa

A cultura de escola, entendida numa “perspetiva interacionista ... é a cultura organizacional da escola “ (Barroso, 2005, p.42), como as “caraterísticas de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem e seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, Jean-Claude, 1993, p.167). Esta poderá ou não ser um fator de mudança (Bolivar, 2003). Assim, tendo em vista anular a resistência à mudança que a própria cultura de escola pode induzir, o caminho é o de “tentar criar, a partir das próprias escolas, um desenvolvimento organizativo que leve às mudanças desejadas” (ibidem, p.287), ou dito de outro modo, para se produzir a mudança tem de existir transformação cultural na escola, essa transformação arrasta consigo as reformas propostas do exterior da escola, com as respetivas adaptações, de acordo com a “gramática básica da escola” ¹⁴⁶(ibidem).

As escolas onde existe uma cultura de trabalho colaborativo são locais onde todos se orgulham do trabalho que realizam, alicerçado no empenhamento diário, no trabalho e dedicação de cada um¹⁴⁷. Esta cultura não se exprime apenas nos aspetos formais, tais como as reuniões de professores ou procedimentos burocráticos, mas também, na forma como os professores se relacionam entre si, no seu apoio mútuo e interesse demonstrado pelos outros, nas manifestações de agrado pelo sucesso individual, e no apoio ao infortúnio, na discussão e partilha de ideias e recursos (Fullan, 2001).

Para se alcançar a mudança educativa, importa como refere Fullan, que exista um objetivo moral, que promova uma sociedade e uma escola mais participativas, inclusivas e justas. A mudança só é concretizável com a participação dos implicados, ou seja dos professores, pais e alunos, logo as políticas definidas centralmen-

¹⁴⁶ Bolívar A. (Como melhorar as Escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas), utiliza esta expressão para designar a cultura organizativa da escola, tal como o vocábulo é utilizado para definir as regras de um língua, por analogia com a expressão podemos referir-mo-nos às regras e normas por que se regem as práticas da escola.

¹⁴⁷ Como faz notar Jesus (p.9), o verdadeiro trabalho de equipa reflete-se quando o problema surgido numa “aula de Português, não for apenas do professor de Português, mas de todos os professores dessa turma e de toda a comunidade escolar”.

te devem ter o seu desenvolvimento na escola de acordo com os interesses e a cultura da comunidade educativa.

A cultura de cada escola influencia o modo como a mudança pode ser construída e apropriada por todos, tendo em conta o meio e o contexto social.

Num processo de mudança, existem sempre fatores que se lhe opõem; a cultura de escola, os hábitos e práticas dos professores, a sua insegurança, são fatores de resistência à mudança que têm de ser encarados como impulsionadores da própria mudança.

2.2.2.5. A Autonomia das Escolas

A mudança de contextos educativos e sociais, a complexidade e diversidade das situações, a consagração de que a uniformidade gera exclusão, induziram o poder central, a um novo discurso¹⁴⁸, o da autonomia das escolas como forma de “resolver a crise de governabilidade dos respetivos sistemas educativos” (Morgado e Ferreira, 2006, p.67) e permitir assim o desenvolvimento de “práticas de diferenciação pedagógica” (ibidem, p.68) que conduzam a uma verdadeira igualdade de oportunidades.

De facto, em Portugal, e a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁴⁹, em 1986, se despoleta, nomeadamente no seu art.º 48 e na alínea d) do nº 1, do art.62, a abertura para uma nova forma de gestão e administração das escolas, que foi desenvolvida¹⁵⁰ com a introdução do conceito de autonomia, vertido no Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro.

¹⁴⁸ Como refere Lima L.C. (Administração da Educação e Autonomia das escolas, 2006), apesar do discurso, que já vem desde 1986, os sucessivos governos nunca deixaram de se referir à autonomia das escolas, contrariando na prática o seu discurso ao encetar políticas controladoras e centralizadoras, “através de processos de desconcentração, da imposição de lógicas de reordenamento da rede escolar, entre outras formas de controlo sobre as escolas, permanecem em forte oposição às promessas de descentralização e de autonomia para as escolas” (p.6), deixando assim pouca margem de manobra às escolas.

¹⁴⁹ Na linha de opinião quer de Fernandes (1998), quer de Formosinho (1998) a lei de bases apontava para instrumentos que induziam para além da gestão democrática das escolas a autonomia administrativa e pedagógica da escola (Lima, op. c 2006).

¹⁵⁰ A CRSE, criada em 1986, já então justifica “ a necessidade de “descentralizar a administração educativa, tanto no plano regional e local como no plano institucional”, de proceder ao “reforço das competências dos estabelecimentos de ensino básico e secundário” e à “consolidação e enriquecimento qualitativo da gestão democrática nos ensinos básico e secundário”. A autonomia das escolas e a sua gestão participativa eram expressamente afirmadas e o plano de atividades a desenvolver pela CRSE contemplava o “estudo das condições que justifiquem a atribuição de maior autonomia aos estabelecimento de ensino não superior” (Lima, op.c.,2006, p.16).

Para as escolas, a autonomia pode ser relevante,¹⁵¹ porque pelo menos sem alguma autonomia, a escola não poderá elaborar e desenvolver um Projeto Educativo nem o Projeto Curricular consequente. Preconiza-se, então, uma escola virada para resolução dos seus “próprios problemas”¹⁵², onde cada professor não assuma apenas o lugar de *técnico especializado*, para cumprir programas e seguir manuais, mas desempenhe uma função crítica e reflexiva sobre a sua função como profissional, porque, como diz Barroso (1996), só existe autonomia quando existem professores autónomos, capazes de colocar a sua autonomia individual ao serviço dos objetivos da sua organização.¹⁵³

A autonomia pressupõe a existência de uma identidade própria da escola, de cada escola, vertida no seu Projeto Educativo, que não é mais do que o resultado da negociação e da participação de toda a comunidade educativa (professores, pais, representantes da comunidade local, assistentes administrativo, assistentes operacionais e alunos).

Não se pode confundir autonomia escolar com independência do poder instituído. “A autonomia é sempre relativa” (Barroso, 1997, p.20), no sentido em que a escola desenvolve a sua autonomia no enquadramento da lei e normas emanadas do poder central democrático.

O conceito de autonomia prescrito pelo Decreto-Lei 115-A/98, no seu artigo 3º, ao referir-se aos *domínios administrativo* (atos autónomos, mas enquadrados na lei) e *financeiro* (possibilidade de auferir receitas próprias), possibilita às escolas desenvolver e aprofundar mecanismos que não vão para além daquilo a que Barroso (1997) designa por “*autonomia decretada*”. Por outro lado, e de acordo com o

¹⁵¹ A expressão utilizada tem o sentido de indicar que a autonomia se conquista. O que podemos verificar é que poucas escolas promoveram contratos de autonomia, apesar de todas apresentarem o seu projeto educativo.

¹⁵² Berta Macedo (A construção do Projeto educativo de Escola) ao referir-se à autonomia da escola como a definição da sua própria identidade escreve: “ Neste sentido, poderá mesmo dizer-se que a autonomia é a escola conhecer-se e organizar-se com o objetivo de resolver os próprios problemas e identificar novas metas a atingir” (p.85).

¹⁵³ Para que isso aconteça ,torna-se necessário desenvolver três tipos de intervenção: “i – Promover na escola “ uma cultura de colaboração e participação entre todos os que asseguram o seu funcionamento, incluindo a própria definição e a realização dos objetivos organizacionais ... ii – Desenvolver nas escolas formas diversificadas (individuais e coletivas) de liderança, sem a qual não se podem empreender os difíceis e complexos processos de coesão necessários a que a escola se constitua como um sujeito social coerente e encontre o justo equilíbrio entre as diversas referências que podem inspirar a ação educativa.... iii – Aumentar o conhecimento, por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam. Esta aprendizagem organizacional (da e pela organização) constitui um instrumento necessário para que os atores de uma organização conheçam o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado” (Barroso, A Regulação das Políticas Públicas de Educação, p187).

diploma já referido, existe margem de liberdade para a escola desenvolver a “*autonomia construída*” (ibidem), tomando decisões no plano estratégico pedagógico e organizacional, “no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhes estão consignados” (Lemos, 1998, p.98), que correspondam às aspirações, particularidades, necessidades, interesses e valores da comunidade educativa.

Os objetivos centrais da construção da autonomia são a melhoria das condições de trabalho e da qualidade da educação oferecida pela escola¹⁵⁴. O estado na sua função de regulação do sistema, nomeadamente a partir da avaliação externa, vai influenciar a escola para que, conjuntamente com os resultados da sua autoavaliação, construa instrumentos e práticas para a sua constante evolução.

Em Portugal, assistimos àquilo a que podemos designar por autonomia controlada¹⁵⁵, dado que a margem de manobra deixada às escolas quer nos currículos, quer nas decisões de âmbito administrativo (por exemplo contratação de professores e outro pessoal), é limitada, apesar do espírito dos preâmbulos da nossa legislação. Como refere Bolivar (1999), para alcançar alterações educativas, nomeadamente na política curricular¹⁵⁶, estas têm de ser reapropriadas e adotadas pelas escolas, de acordo com as suas prioridades, as condições locais e as necessidades dos alunos. Essas alterações serão realizadas pelos professores, agentes do desenvolvimento curricular, possibilitando assim a evolução para novas formas de trabalho, melhorando o clima e o rendimento escolar¹⁵⁷.

¹⁵⁴ Como refere Bolivar (op. c.,2003), a autonomia por si só não vai resolver todos os problemas. Para que exista melhoria é necessário “uma melhoria das práticas docentes do dia a dia”, pois que “sem mudanças substanciais na forma como os professores ensinam e estão organizados nas escolas”, e essas passam por “uma ... gestão delegada à escola para um desenvolvimento curricular baseado na escola” (p.47).

¹⁵⁵ Como muito bem refere Lima (Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas, 2000), tratou-se “de uma mudança decretada, de um conjunto de alterações estruturais instituídas por via jurídica e normativa, como de resto é típico dos processos reformadores conduzidos pelo governo” (p.44).

¹⁵⁶ “À política curricular diz respeito quem deve decidir o que os alunos tenham que aprender nas escolas bem como os meios e condições que o possam possibilitar. ...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 curriculum” (Bolivar A., O lugar da Escola na Política Curricular Atual. – Para Além da Reestruturação e da Descentralização, p.158).

¹⁵⁷ “Em Portugal é introduzida a identidade de projeto na escola, primeiro para o projeto educativo, a partir de 1989 e reforçada em 1998, depois para os Projetos curriculares de escola e de turma, em 2001, identidade esta que pressupõe uma mudança substantiva das práticas de decisão curricular. No entanto, verifica-se, na base de diversos estudos (Morgado e Martins, 2006; Pacheco, 2002c) que os conceitos de autonomia, participação, comunidade, projeto e descentralização, entre outros, se encontram preferencialmente na discursividade dos normativos e documentos de orientação política da adminis-

A autonomia curricular¹⁵⁸ será a adaptação pelos professores, do currículo proposto a nível nacional, tendo em conta as necessidades e características dos alunos e as particularidades do meio onde a escola está inserida. Essas linhas de ação e temáticas a abordar, são vertidas no projeto curricular (Morgado, 2008) de escola e nos projetos curriculares de turma.

2.3. Síntese

Iniciamos a abordagem dos conceitos teóricos¹⁵⁹ a partir do conceito de mudança, onde apontamos o caráter efêmero das mudanças sociais e culturais. Verificamos que a mudança é impulsionada por tensões ou mal-estar existente numa sociedade ou grupo, a partir de fatores culturais, ambientais e de organização política.

Constatamos que a mudança só é eficaz quando tem em conta o conhecimento anterior e a opinião e participação dos executores da mudança. Esta só será possível se fizer sentido e responder às necessidades de um grupo ou organização.

Interrogamo-nos sobre o papel da escola para dar resposta às mudanças a que temos vindo a assistir nos planos político, económico, tecnológico e social.

Concluimos que para realizar com êxito a mudança educativa é necessário e decisivo a adesão e participação de todos os professores, razão por que a mudança educativa só é possível a partir das escolas e com as escolas. A mudança de práticas dos professores realiza-se a partir da alteração do quadro de referências em que estes se enquadram. A mudança só se realiza desde que os docentes encontrem sentido e utilidade na mesma.

tração central e, não, como seria de esperar, nas práticas dos professores" (Pacheco J.A. , Currículo, investigação e mudança, p.80)

¹⁵⁸ Deste modo a autonomia pode ser definida numa "lógica sociocomunitária" (Barroso, 2011), isto é, como um processo social pelo qual os professores, os pais, os alunos e os outros cidadãos se mobilizam, numa determinada escola, para, num quadro das orientações gerais de um sistema público nacional de ensino, obterem um compromisso e empreenderem uma ação coletiva – a construção de um projeto educativo e a prestação de um serviço público local de educação" (p.46)

¹⁵⁹ A escolha realizada dos conceitos abordados na parte teórica tornou-se pertinente ao longo de todo o estudo.

A resistência à mudança dos professores tem a ver com a forma como os docentes desenvolvem de forma idêntica as atividades dentro da sala de aula, as rotinas e os hábitos dos professores, a forma e os processos de avaliação, os quais têm implicações direta nas práticas, bem como a predominância do ensino das competências básicas. Um fator importante para o êxito da mudança educativa passa pelo trabalho colaborativo entre os professores, como forma de eliminar as redundâncias, incrementar a capacidade de reflexão, a concordância sobre o tempo e o modo de realizar as mudanças, aumentar a segurança em relação às novas práticas e fomentar a participação de todos nas decisões organizacionais, no desenvolvimento de projetos de melhoria.

Entendemos o conceito de currículo, como o conjunto de aprendizagens para os alunos e alunas que para além dos conhecimentos estruturais fundamentais para o aprofundamento do saber e o desenvolvimento de competências, incluem conhecimentos culturais e experiências de carácter social e pessoal, capazes de permitir a qualquer cidadão a fácil adaptação à sociedade presente e futura. Esta visão de currículo enquadra-se no conceito definido no decreto-lei da reorganização curricular. Deve, então cada escola, a partir do currículo oficial, e de acordo com os seus valores culturais, definir um conjunto de capacidades e competências a estabelecer nos seus projetos curriculares a proporcionar a todos os alunos.

Verificamos que a cultura de escola é um fator a ter em conta na mudança. Para se realizar a mudança tem de existir transformação cultural na escola a partir da participação de todos (professores, alunos, funcionários e pais), de modo a arrastar propostas do exterior da escola, com as respetivas adaptações, tendo em conta as regras e as normas porque se rege a própria escola.

A autonomia¹⁶⁰ das escolas, questão fulcral para a mudança educativa enfatizada na reorganização curricular de 2001, como forma da escola resolver os seus

¹⁶⁰ A autonomia da escola em Portugal, significa "... algum grau de liberdade de execução, adaptação local e operacionalização contextualizada das orientações produzidas por outrem, mesmo assim de forma tutelada e fortemente regulamentada, através da sujeição a normas processuais com origem no exterior, e acima, de cada escola concreta" Lima . L.C (Administração da Educação e Autonomia das escolas in A Educação em Portugal (1986-2006), Alguns contributos de investigação, (2006, p.8).

próprios problemas (Berta Macedo, 1995) e de desenvolver processos de melhoria, surge como constante no discurso político desde 1986.

Concluímos que a autonomia, que implica subordinação às leis do Estado, pressupõe a existência de uma cultura e identidade próprias de cada escola, vertidas num projeto educativo negociado, elaborado e participado por toda a comunidade educativa.

Podemos inferir que a autonomia de que goza a escola em Portugal é uma *autonomia controlada*, dado que a margem de manobra deixada às escolas quer nos currículos, quer nas decisões de âmbito administrativo e pedagógico, nomeadamente na gestão de horários da escola, das disciplinas e dos professores, é limitada, apesar do espírito dos preâmbulos da nossa legislação.

A gestão curricular, pode ser entendida como um conjunto de práticas que têm como finalidade permitir que, a partir daquilo que se considera o essencial do currículo nacional, as aprendizagens sejam significativas e enriquecedoras para todos os alunos.

Verificamos que a gestão curricular a nível do conselho de turma tem como base o Projeto Educativo e o Projeto Curricular da Escola, enquadrada num Projeto Curricular de Turma, onde são definidas as prioridades de aprendizagem, de acordo com as características dos alunos em presença, definidas áreas e conteúdos a desenvolver, materiais de apoio, atividades de aprendizagem e organização de espaços e tempos. Estas definições bem como as metodologias e critérios de avaliação transversais a utilizar têm por base a aferição entre todos os professores da turma de formas de trabalho comum, o que vem realçar a necessidade de trabalho colaborativo entre os professores.

Num processo de mudança e melhoria da escola são importantes os Projetos Curriculares de Escola e de Turma. O Projeto Curricular de Turma tendo como base o referencial do Projeto Curricular de Escola, procura responder à situação concreta dos alunos daquela turma, a partir de um diagnóstico e caracterização da turma, a fim de encontrar soluções para a resolução dos problemas e dificuldades detetadas. Referimos que este projeto deve estabelecer um código de conduta

comum a todos os professores, bem como definir a forma de responsabilizar os alunos pelo cumprimento de regras, as competências atitudes e valores a desenvolver, as metodologias a utilizar de acordo com as características da turma, as atividades de complemento curricular e os critérios de avaliação dos alunos e do próprio projeto curricular.

Para a realização e desenvolvimento daqueles projetos curriculares, assume especial importância o trabalho colaborativo entre professores. Verificamos a importância deste tipo de trabalho entre professores para a melhoria quer do desempenho individual de cada um, quer para a melhoria dos resultados dos alunos. Concluimos que o trabalho colaborativo só terá êxito se alicerçar-se no trabalho individual de cada um, na forma como se relacionam os professores entre si, no seu apoio mútuo e interesse manifestado pelos outros, no apoio nos bons e maus momentos, e na discussão e partilha de ideias e recursos.

O trabalho colaborativo na escola só terá êxito se existir uma liderança eficaz (Fullan, 2001). Esta liderança deve ter um objetivo moral capaz de mobilizar o grupo, capacidade de estabelecer relações humanas fortes, espírito de colaboração e auxílio mútuo e deve fomentar a partilha de conhecimentos entre todos. Um líder eficiente e eficaz é aquele que sabe ouvir a opinião dos outros, que proporciona consensos, mas também o que define metas e uma orientação determinada, aceite por todos, capaz de, com as suas atitudes, inspirar o grupo na realização de tarefas com o máximo de empenho e de eficiência.

Pelo exposto, nunca como hoje se exigiu tanto ao professor, já que para além de conhecimentos profundos sobre o currículo a ensinar, deve ser portador de sentido de responsabilidade, elevada estatura moral, espírito de abertura aos outros e à mudança, capacidade de refletir e agir criticamente sobre o currículo, domínio de conhecimentos de gestão e organização de tempos, e atividade e capacidade para trabalhar com os outros e para os outros.

Alguns princípios para a mudança educativa:

- I. A cultura de cada escola influencia o modo como a mudança pode ser construída e apropriada por todos, tendo em conta o meio e o contexto social.

- II. Num processo de mudança, existem sempre fatores que se lhe opõem, tais como a cultura de escola, os hábitos e práticas dos professores, a sua insegurança. Estes fatores de resistência à mudança têm de ser encarados como impulsionadores da própria mudança.
- III. Para provocar a mudança, mais importante que todos os planos, são as práticas inovadoras desenvolvidas, de utilidade comprovada, pois só estas são fator de mudança persistente; importa, pois, desenvolver os caminhos da autonomia.
- IV. Sem trabalho colaborativo, sem trabalho individual a margem para a mudança é muito reduzida. A colaboração horizontal e vertical entre toda a comunidade educativa é necessária para a mudança de práticas para a melhoria da escola.
- V. As alterações de práticas educativas no sentido da melhoria são um processo lento que se desenvolve por etapas e que deve respeitar a individualidade de cada agente de mudança.
- VI. Só com Lideranças capazes de entender a necessidade de mudança e de promover, induzir e estimular a comunidade educativa em novas práticas, é possível encontrar os caminhos da mudança para a melhoria das escolas.

CAPÍTULO 3 - O PROBLEMA E A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.1. O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

As sucessivas reformas a que já fizemos referência, nomeadamente as realizadas nos anos 80/90, não provocaram nas escolas, ao nível das práticas curriculares mudanças assinaláveis.

Com a alteração de estratégias utilizadas no final do século vinte, procedeu-se a uma reorganização curricular que desenvolvemos no capítulo 1.

Como já foi referido, a intenção do legislador foi a de criar os instrumentos que tornassem possível adaptar o currículo nacional às especificidades de cada escola e de cada turma, através da construção de projetos curriculares de escolas e de projetos curriculares de turma, com o objetivo de tornar as aprendizagens mais significativas para os alunos e de diminuir o insucesso escolar.

3.1.1. A problemática da investigação

Perante o quadro já apresentado interessa-nos saber o que mudou nas práticas curriculares dos professores a partir da reorganização curricular.

Passados cinco anos, após a conclusão da reorganização no terreno, afinal o que é que mudou?

O que mudou ao nível da planificação, das estratégias, dos recursos e da avaliação, nas práticas dos professores?

Será que os professores, apesar de adotarem o projeto curricular de turma, alteraram as suas práticas disciplinares e interdisciplinares no 3º ciclo, tornando a adequação curricular e a articulação curricular práticas correntes?

Continuam num trabalho solitário na “sua” disciplina, preocupados fundamentalmente com ela e com o cumprimento do programa, ou pelo contrário desenvolvem agora mais trabalho cooperativo?

A revisão da literatura e trabalhos empíricos sobre o assunto, referidos nos capítulos anteriores, podem levar à conclusão que pouco tem mudado.

No entanto, procurar responder a estas interrogações, bem como às razões que estão por detrás das respostas às práticas verificadas é uma tarefa aliciante.

No sentido de verificar as alterações de práticas curriculares induzidas pela legislação referida, foram definidos os objetivos e formulada a hipótese que se apresentam.

3.1.1.1. Objetivos

A implementação da reorganização curricular é suportada por determinados pressupostos que inspiram os objetivos deste estudo. Para se atingir aquele desiderato, afigura-se como muito relevante o cumprimento de determinadas práticas dos professores que nos interessa conhecer.

Considerando as alterações propostas pela reorganização curricular, vertida no Decreto-Lei 6/2001, formulamos os seguintes objetivos:

- ❖ **1º Objetivo geral:** Saber se a nova legislação, veio modificar as práticas de planificação curricular dos professores

Deste modo e tendo em conta “as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola” (art.º- 2,º nº3) partimos de pressupostos decorrentes do normativo e os correspondentes objetivos específicos.

- Pressuposto – A necessidade de realização de articulação horizontal e vertical, como forma de favorecer o sucesso escolar e diminuir o abandono escolar.

Objetivo específico – Saber como realizam os professores a articulação vertical e horizontal.

- Pressuposto – “Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem...” (art.º3 alínea h).

Objetivo específico – Conhecer as novas metodologias e estratégias desenvolvidas pelos professores

- ❖ **2º Objetivo geral:** - Saber se a nova legislação veio modificar as práticas de ensino e de avaliação dos professores.

- Pressuposto – Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador das aprendizagens.

Objetivo específico – Saber como é que os professores realizam a integração entre currículo e avaliação

- Pressuposto – A valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas.

Objetivo específico – Saber o que mudou nas práticas dos professores para a valorização das aprendizagens experimentais.

- Pressuposto – A adaptação do currículo nacional ao contexto escola/turma.

Objetivo específico – Saber como realizam os professores a adequação curricular

- Pressuposto – O processo de avaliação dos alunos tem em conta a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Objetivo específico – Saber como realizam os professores de avaliação dos alunos.

- Pressuposto – Desenvolvimento de um projeto curricular de turma a partir do projeto curricular de escola.

Objetivo específico – Saber como se organizam os professores para a conceção desenvolvimento e avaliação do projeto curricular de turma.

❖ **3º Objetivo geral** - Saber se a nova legislação veio modificar as práticas de trabalho colaborativo entre professores.

- Pressuposto – A realização da articulação curricular exige o trabalho em equipas multidisciplinares.

Objetivo específico – Saber como os professores desenvolvem trabalho colaborativo.

3.1.1.2. Hipótese

A implementação da reorganização curricular depende de vários fatores, nomeadamente do tipo de escola em presença, dos professores dessa escola, bem como, inclusivamente, da disciplina lecionada por estes. Deste modo procuramos relacionar estas variáveis, pelo que formulamos a seguinte hipótese:

- H1 - A disciplina lecionada, a idade dos professores, e o meio onde a escola está inserida, têm efeitos significativos nas alterações das práticas curriculares dos professores.
-

3.1.2. O nosso estudo

Para a concretização dos objetivos definidos, e verificar a validade da hipótese, desenvolvemos o estudo a partir de três dimensões a considerar:

A. Práticas de planificação curricular

Nesta dimensão, fomos saber até que ponto a introdução do projeto curricular de escola e do projeto curricular de turma alteraram as práticas, nomeadamente na *articulação* com as outras disciplinas e com áreas curriculares não disciplinares, bem como na definição dos conteúdos curriculares na sua *adequação* para determinada turma.

Interessou-nos saber também que participação têm os professores na construção dos projetos curriculares e de que forma desenvolvem na prática do quotidiano estes projetos.

B. Trabalho colaborativo e multidisciplinar dos professores.

O trabalho colaborativo e multidisciplinar é uma premissa para a elaboração, execução e avaliação dos projetos curriculares quer de escola quer de turma, bem como as novas áreas curriculares não disciplinares. Só a partir da cooperação entre professores é possível desenvolver processos de articulação curricular. Procuramos identificar, na prática docente, se, como e de que formas estão a ser desenvolvidos nas escolas processos de cooperação e colaboração, quer entre professores quer entre professores e alunos.

C. Alteração às práticas

A introdução de projetos curriculares de turma veio permitir estabelecer um plano que permite responder às dificuldades e potencialidades daqueles alunos. Procuramos saber como desenvolvem os professores esse planeamento.

Para dinamizar aquele plano, os professores da turma e o professor na sala de aula, estabeleceram ou estabelecem determinadas estratégias para o realizar. Quisemos saber quais as estratégias que os professores adotam.

Uma das alterações importantes desta reorganização tem a ver com o ensino por competências. Para o desenvolvimento de competências dos alunos exige-se da parte dos professores uma nova forma de ensinar. Esta reflete-se quer na abordagem dos conteúdos, quer nas práticas na sala de aula. Quisemos verificar se o professor abandonou as aulas de carácter exclusivamente expositivo, bem como, averiguar que novas estratégias adotou, as quais permitem recentrar o aluno na sua aprendizagem através da reflexão individual e em grupo. Quisemos saber que recursos utilizam para desenvolver esta nova forma de ensinar

Quisemos também conhecer que novas práticas os professores realizam para responder, por um lado, a turmas cada vez mais heterogéneas e, por outro, à necessidade de incutir saber e produzir saber fazer. Averiguamos ainda que novas práticas desenvolveram os professores na avaliação das competências desenvolvidas pelos alunos.

3.2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Na construção de novos conhecimentos deve o investigador procurar, por um lado, partir do conhecimento existente e por outro definir modelos de comunicação capazes de “persuadir o destinatário da comunicação de que o novo conhecimento é valioso, porque se refere a uma questão importante e é generalizável” (Moreira, 2006, p.44).

No sentido de definir o caminho a percorrer, capaz de responder à investigação a realizar, torna-se fundamental a escolha dos métodos e das técnicas a utilizar.

Assim, procuramos fundamentar as nossas opções metodológicas com uma revisão das metodologias quantitativa e qualitativa, e a possibilidade da sua utilização conjunta.

Vamos também descrever todas as opções tomadas no que diz respeito aos instrumentos utilizados para recolha de dados, às amostras, aos procedimentos escolhidos para o tratamento de toda a informação e dos dados recolhidos.

3.2.1. Metodologia Quantitativa

O objetivo de qualquer investigação é a produção de conhecimento científico este distingue-se do conhecimento do senso comum, dado que aquele utilizou uma metodologia própria e aceite pela comunidade científica (Moreira, 2006, p.45).

O conhecimento científico é aquele que é passível de ser avaliado, isto é, é possível atribuir-lhe valor. Para ser útil, tem de ser generalizável no seu campo de aplicação. (ibidem, p.44)

Para Moreira (ibidem), o paradigma quantitativo tem por base os princípios: i – do conhecimento científico; ii – do valor daquele conhecimento e iii – da possibilidade desse conhecimento ser generalizável.

Quer o método experimental de Galileu (1564-1642), quer o designado positivismo de Comte (1798-1857), concebiam a realidade como objetiva, “igualmente

observável por diferentes investigadores, podendo ser analisada com rigor e quantificada estatisticamente” (Sousa, 2009, p.31)

Como refere Moreira (2006), nas últimas décadas este tipo de investigação tem perdido em favor da investigação qualitativa. Contudo, este método é aquele onde as conclusões poderão ser generalizáveis¹⁶¹.

A metodologia quantitativa assenta na possibilidade de analisar certo fenómeno social, que se pode perceber da melhor forma, a partir da inquirição de uma determinada amostra de indivíduos. Para Quivy e Campenhoudt (1998, p.189), o questionário é adequado quando é necessário conhecer numa população “as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões”.

Nesta metodologia, a orientação para a quantificação, a objetividade provocada pelo distanciamento do inquiridor em relação aos dados, a possibilidade de verificação e réplica, a orientação para os resultados, a utilização de métodos controlados, a procura da grandeza das causas dos fenómenos que se pretendem estudar, “sem interesse pela dimensão subjetiva, ... hipotético-dedutivos¹⁶², assumem a realidade estática” (Serapioni, 2000, p.191), definem as suas principais características, “e por seu rigor de indicar as margens de erro que podem incorrer na formulação da inferência” levam o autor a referir que os métodos quantitativos “são aptos a dar sólidos fundamentos às descobertas e às hipóteses formuladas” (ibidem, p.190). Esta metodologia utiliza procedimentos que utilizados numa investigação aumentam a credibilidade da mesma perante a comunidade científica.

Uma das vantagens do método é a “possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correla-

¹⁶¹ A investigação quantitativa caracteriza-se pela formulação do problema e das hipóteses. Assim assume toda a importância a amostra, “cuja dimensão e representatividade deverá permitir a generalização dos resultados obtidos a toda a população” (Sousa A. B., Investigação em educação, p.31).

¹⁶² Este método que tem origem no positivismo de Conte. Kaplan (1972) citado por Sousa (2009), descreve assim o processo: “O cientista, através de uma combinação de observação cuidadosa, hábeis antecipações e intuição científica, alcança um conjunto de postulados que governam os fenómenos pelos quais está interessado; daí deduz ele as consequências observáveis; a seguir verifica essas consequências por experimentação e, desse modo, refuta os postulados, substituindo-os, quando necessário, por outros, e assim prossegue” (p.22).

“Contexto → Problema → hipóteses → Verificação das hipóteses (experimentação) → Solução do problema (Conclusão)” (ibidem, p.23).

ção” (ibidem), podendo assim “descrever a distribuição das entidades pelos diversos valores das variáveis” ou “descrever a relação entre variáveis” (Moreira, 2006, p.51).

A dificuldade de controlo da variável ou variáveis independentes, tendo em conta o facto de se estar a tratar com pessoas, torna-se uma das principais limitações da investigação quantitativa (Fernandes, 1991) e daqui advém a importância da validade interna¹⁶³ da investigação.

3.2.2. Metodologia Qualitativa

O idealismo de Kant (1724-1804) está na origem do paradigma qualitativo. (Sousa, 2009). Nesta estratégia de investigação, os dados recolhidos são do tipo descritivo, relativo a pessoas, diálogos, locais, obtidos pelo próprio investigador, utilizando estratégias de observação participante ou de entrevista em profundidade, de difícil tratamento estatístico. Contrariamente aos métodos quantitativos, as questões “não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outros-sim, formuladas com o objetivo de investigar fenómenos em toda a sua complexidade” (Bodgan, 1994).

Na metodologia qualitativa, procura-se estudar a realidade “sem a fragmentar e sem a descontextualizar”, a partir dos dados obtidos na própria investigação, e “não de teorias prévias, para os compreender ou explicar”, situando-se mais no caso particular do que na generalidade. (Almeida e Freire, 2007, p.111). Na abordagem qualitativa os investigadores “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação”, tendo por base os dados recolhidos por contacto direto com os sujeitos da investigação, por exemplo através de entrevista.

Bogdan e Biklen (1994) caracterizam a investigação qualitativa em cinco pontos: i – *“na investigação qualitativa a fonte direta é o ambiente natural, constituindo*

¹⁶³ “Diz-se que uma investigação tem validade interna quando as chamadas variáveis estranhas (e.g., história dos sujeitos, maturação, efeitos devido à maturação de testes, regressão estatística, testes em si mesmo, seleção da amostra, etc.) são devidamente controladas pelo investigador. Um bom plano experimental e a seleção aleatória dos sujeitos podem, de facto, constituir meios eficazes de controlo de variáveis.” (Fernandes D., Notas sobre os paradigmas da investigação, p.66)

o investigador o instrumento principal”- é aquilo que se pode designar a observação participante, o investigador integra-se no ambiente que deseja investigar, inferindo a observação com o seu modo de pensar e a sua objetividade; ii – “*a investigação qualitativa é descritiva*” – não tem tratamento estatístico, a descrição do observado é do tipo narrativo, o investigador descreve um objeto de investigação a partir daquilo que vê, que ouve e que sente ser a realidade que pretende analisar; iii – “*os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos*” – o investigador procura a razão dos procedimentos ou dos factos; iv – *os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva* – o investigador recolhe dados não para confirmar hipótese, mas antes para deduzir significados ou elaborar uma teoria; v – *o significado é de importância vital na abordagem qualitativa* – o investigador qualitativo procura apreender de forma mais objetiva as perspetivas, as conjunturas, os modos de pensar e agir das pessoas e dos ambientes alvos do seu estudo (Bodgan, 1994, pp.47-51).

Na medida em que o investigador é o observador direto do acontecimento a estudar, este adquire “um conhecimento intrínseco”, que lhe permite “uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objetividade na recolha, análise e interpretação dos dados” (Pacheco, 1995, pp. 17-18). Daí que a leitura e interpretação de determinada realidade seja sempre dependente de quem a realiza.

Neste sentido e partindo das virtualidades de cada uma das metodologias¹⁶⁴, vamos analisar a possibilidade da sua utilização conjunta.

¹⁶⁴ Nas últimas décadas têm sido vários os debates entre os dois paradigmas, assim se provando que o debate entre qualitativo e quantitativo é divergente e o uso exclusivo de um dos paradigmas de investigação pode ser entendido como um entrave ao desenvolvimento das ciências sociais, Onwuegbuzie and Leech (2005). (Fonseca, Os Métodos Quantitativos na Sociologia: Dificuldades de Uma Metodologia de Investigação, p.8).

3.2.3. Metodologia Quantitativa-Qualitativa

Como já referimos, a metodologia quantitativa utiliza preferencialmente como instrumento de análise o questionário e como método de inferência, a estatística. Na metodologia qualitativa¹⁶⁵, a inferência, a partir da realidade observada, é formulada a partir da “visão” do investigador. Porém, ambas as metodologias usam métodos analíticos para alcançar o significado da investigação.

Os métodos quantitativos são orientados pela procura probabilística das causas e fenómenos sociais, de forma objetiva, utilizando procedimentos controlados. Assumem uma realidade estática. São orientados para os resultados que podem ser replicáveis e generalizáveis (Serapioni, 2000).

Os métodos qualitativos observam o comportamento do outro a partir do ponto de vista do investigador, são subjetivos e não generalizáveis. Permitem contudo a exploração, descrição e indução de realidades dinâmicas (Ibidem).

Tanto uma metodologia como outra tem potencialidades e insuficiências; assim a opção por uma metodologia mista visa permitir um mais completo estudo do objeto em análise¹⁶⁶. A aliança entre a forte validade externa dos métodos quantitativos e a validade interna dos métodos qualitativos vai permitir uma maior validade dos resultados. Por estas razões, esta abordagem metodológica tem sido bem aceite pela comunidade científica, tendo em conta os resultados obtidos.¹⁶⁷

A partir do quadro 2, elaborado por Silva (2006,p.187), podemos inferir sobre as diferenças e complementaridades dos dois métodos.

¹⁶⁵ Como referem Minayo & Sanches (1993) é “o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida quotidiana — o objeto da abordagem qualitativa”(p.245).

¹⁶⁶ “Nenhuma das duas, porém, é boa, no sentido de ser suficiente para a compreensão completa dessa realidade. Um bom método será sempre aquele que, permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível (Minayo & Sanches, Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?, p.239).

¹⁶⁷ As experiências das pesquisas de campo, baseadas em uma prespetiva mais pragmática e menos orientada para um sectarismo epistemológico, sugerem que da combinação das duas abordagens (cada uma no seu uso apropriado) é possível obter ótimos resultados (Serapioni, Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração, p.188).

Paradigma Quantitativo	Paradigma Qualitativo
1. Apoia-se na filosofia positivista, comportamentalista, empirista	1. Apoia-se na filosofia fenomenológica-naturalista, etnometodológica interacionismo simbólico
2. Estabelece relações e explica mudanças	2. Compreende os fenómenos sociais segundo as perspetivas dos participantes.
3. Os métodos e processos são específicos e pré-determinados. As decisões das estratégias da investigação são rígidas.	3. Os métodos e processos são flexíveis, o desenho da Investigação é emergente, podendo ser modificadas as decisões ao longo da investigação
4. Apoia-se em desenhos correlacionais ou experimentais, de modo a reduzir os vieses e as variáveis externas	4. Permite a existência da subjetividade tanto na recolha de dados como na interpretação desses dados.
5. O papel do investigador deve ser, tanto quanto possível, o de afastamento.	5. O investigador vive da imersão na situação e no fenómeno social, passado ou futuro
6. As investigações visam maioritariamente fazer generalizações universais	6. As ações são fortemente influenciadas pelos contextos em que ocorrem, são generalizações contextualizadas
7. Tendem a analisar os dados de forma dedutiva	7. Tendem a analisar os dados de forma indutiva.
8. Recolhem dados para confirmar hipóteses previamente construídas	8. Não recolhem dados ou provas para confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente
9. Ênfase nos resultados ou produtos da investigação	9. Ênfase maior no processo da investigação.
10. As amostras das investigações na maioria das vezes são amplas, estratificadas, com grupo de controlo, seleção aleatória	10. As amostras das investigações são pequenas, não representativas
11. Os métodos e técnicas mais utilizados são experimentos, inquéritos, entrevista estruturada.	11. Os métodos e técnicas utilizados são observação participante, análise documental e entrevista aberta

Quadro 2 - Paradigmas Quantitativo e Qualitativo da Investigação

3.2.4. Opções metodológicas

Na procura de respostas às perguntas, aos objetivos e hipóteses formuladas o método utilizado é central para a produção de um novo conhecimento científico¹⁶⁸

A opção tomada visa a utilização conjunta dos paradigmas quantitativo e qualitativo. Para estabelecer relações entre causa efeito (normativos-práticas), bem como a recolha de dados que permitissem confirmar hipóteses previamente formulada, servimo-nos do paradigma quantitativo. A fim de compreender, aprender e

¹⁶⁸ O conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação. O método tem, pois, uma função fundamental: além do seu papel instrumental, é a "própria alma do conteúdo", como dizia Lenin (1965), e significa o próprio "caminho do pensamento", conforme a expressão de Habermas (1987) (Minayo & Sanches, Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?, p.240)

comprovar de forma indutiva de acordo com a perspetiva dos participantes o objeto da investigação, utilizamos o paradigma qualitativo.

Assim, considerando a metodologia a implementar, selecionamos como instrumentos de trabalho: um questionário dirigido a professores do 3º ciclo do ensino básico; uma entrevista a professores coordenadores de diretores de turma ou a diretores de turma.

Com a utilização de um questionário vamos criar uma total independência entre o autor e as práticas a identificar. “A objetividade, a predição, o controlo e a generalização são características inerentes a esta abordagem” (Fortin, p.22).

Com a utilização da entrevista vamos procurar as razões, “na linguagem do próprio sujeito” (Bodgan, 1994, p.134), das alterações ou não das práticas curriculares.

Na lógica clássica de Kant, vamos seguir o princípio da contradição, ajuizando do mesmo modo, para as questões levantadas, bem como procurar uma explicação suficiente para as práticas verificadas, aplicando total coerência à investigação (Desttaies, 1997).

Vamos utilizar, assim, as metodologias quantitativa e qualitativa que fundamentamos.

3.2.5. Questões de natureza ética¹⁶⁹

Ao iniciar qualquer investigação, é necessário ter em conta os meios a utilizar, as pessoas que vão estar envolvidas, e os princípios que salvaguardem a integridade pessoal, moral e cívica dos intervenientes¹⁷⁰.

Na investigação em ciências sociais e humanas, devemos preservar os direitos dos participantes. O primeiro direito tem a ver com o respeito pela privacidade e

¹⁶⁹ “O termo ética é originário de “ethos”, que designa a palavra grega “carácter”, sendo ética o estudo sistemático dos conceitos de valor (“bom”/“mau”/“certo”/“errado”) e dos princípios gerais que justificam a sua aplicação (Sieber, 1992,p.3)(Lima, 2006, p.130). Assim, “ a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (Bodgan & Biklen, Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos, p.75)

¹⁷⁰ “ O comportamento ético está intimamente ligado à atitude – a atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação dos factos “ (Graue & Walsh, Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética,p.76).

direito à não participação; o segundo refere-se ao direito de anonimato; o terceiro à confidencialidade dos dados obtidos; o quarto é o dever do investigador para com os participantes de ter uma conduta responsável de modo a que estes não saiam prejudicados (Bogdan e Bilken, 1994; Tukman, 2000; Lima 2006).

A investigação fará mais sentido se seguir os princípios éticos da verdade e da originalidade¹⁷¹, e do respeito pelos agentes da investigação.

Os princípios éticos¹⁷² fundamentais porque se deve regular qualquer pesquisa são: i) *O respeito pelas pessoas* – tem a ver com “demonstração de cortesia e respeito” quer do direito de escolha, quer do bem-estar do participante; ii) *A beneficência* – refere-se à harmonização que deve existir entre a “maximização” dos resultados obtidos, com a “minimização dos riscos ou danos desnecessários”; *Justição* – tem a ver com a distribuição equitativa dos danos e benefícios da investigação. (Lima, 2006, pp.139-140).

A partir daqueles princípios, Lima (ibidem) elege de acordo com Sieber (1992), seis normas de conduta científica: i) *o desenho de investigação válido* – “A investigação válida incorpora teorias e métodos relevantes e toma em consideração os resultados de estudos anteriores”. Só a pesquisa com validade pode produzir trabalho científico aceitável. O respeito pelos participantes não se compadece com investigação sem validade; ii) *Competência do investigador* – “Um investigador incompetente¹⁷³ é incapaz de realizar uma pesquisa que dê bons resultados”. Só com competência é possível realizar a investigação sem prejudicar os participantes; iii) *Identificação das consequências* – “A investigação ajustará os procedimentos de modo que seja possível respeitar a privacidade dos participantes, assegurar a confidencialidade da informação... maximizar os benefícios” e minimizar os riscos

¹⁷¹ Um documento realizado por plágio, não é um documento original.

¹⁷² “O Relatório Belmont, produzido em 1978 pela National Commission for the Protection of Human in Biomedical and Behavioral Research”, serve de base para a maioria dos códigos de ética. Neste relatório, estabelecem-se os princípios éticos fundamentais e as normas científicas que devem regular a pesquisa” (Lima, J. A. & Pacheco J.A. Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses, p.139).

¹⁷³ Almeida & Freire referem-se a algumas das características necessárias a um investigador, tais como a curiosidade, em relação aos fenómenos a estudar; a paciência, necessária ao “trabalho moroso do investigador; a objetividade, de forma “a evitar a interferência dos seus desejos e atitudes nos dados encontrados; e a mudança, como a “disponibilidade para alterar os seus referenciais e métodos, ou partir para a obtenção de novos dados” (Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação, p.242).

“inerentes à sua participação”; iv) *Seleção dos participantes* – Devem os participantes escolhidos serem adequados ao objeto da investigação, quer do ponto de vista do conhecimento quer do ponto de vista das capacidades para o descrever; v) *Consentimento informado adequado* – Devemos obter o acordo explícito para participar. Do mesmo modo os participantes devem ser minimamente informados do objeto da investigação, antes da sua participação. Os participantes devem dar o seu acordo voluntário sem constrangimentos, de uma forma livre; vi) *Compensação dos danos* – “O investigador é responsável por tudo o que sucede aos participantes no decurso de um estudo”. Devem também saber, os participantes, se em caso de danos existem compensações.

Neste sentido, tomamos alguns procedimentos que seguem aqueles princípios e normas. Antes de mais, procuramos saber o estado da arte, outros estudos semelhantes realizados anteriormente. Na escolha da amostra usamos critérios conducentes com o objeto da investigação. Foi pedido formalmente a todas as escolas selecionadas a sua adesão ao questionário. Na grande maioria, aquela decisão foi tomada em conselho pedagógico tendo por base a documentação que forneci (Ver anexo 4) – A todos os respondentes ao questionário, aos participantes nas entrevistas, foram atribuídos códigos, bem como às escolas que compõe a amostra, de modo a garantir o seu anonimato. A informação que transmitimos a todos os participantes pareceu-nos a mais adequada, cumprindo por um lado, um dever ético e, por outro, procurando que a mesma não interferisse nos resultados da informação obtida. Todos os participantes fizeram-no de forma voluntária, no dia, hora e local por eles escolhido.

3.2.6. Os Instrumentos utilizados para recolha de dados

Como já referimos, a recolha de dados e informação foi realizada em duas fases e utilizando dois instrumentos, o questionário e a entrevista.

De seguida, vamos descrever o processo de construção, bem como os métodos utilizados no tratamento de dados e informação nos respetivos instrumentos.

3.2.6.1. O Questionário

Um questionário é “um conjunto de questões, ou seja, um conjunto de itens” (Moreira, 2009,p.115) que abrangem um determinado tema, dirigido a um determinado grupo representativo de uma população, tendo em vista a obtenção de informação acerca de conhecimentos, valores, preferências, atitudes ou crenças ou ainda as suas experiências e práticas passadas e atuais, de interesse para o investigador (Quivy e Campenhoudt,1998). É um instrumento de investigação, ao qual se responde por escrito e onde não existe interação direta entre o respondente e o investigador.

Este tipo de instrumento é geralmente utilizado quando é necessário interrogar um grande número de pessoas, para a “análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão” (ibidem,p.189). Podemos também utilizar questionários para obter informações sobre experiências e práticas realizadas pelos agentes objeto do questionário (Tuckman, 2002, p.307).

Este instrumento apresenta a vantagem de poder, rapidamente, chegar a um grande número de pessoas em vários locais. Por outro lado, o respondente, a partir do anonimato das respostas, sente mais liberdade para dar as suas opiniões e (d)escrever as suas práticas.

Apresenta algumas desvantagens, como seja o cada vez menor retorno de respostas (Lee, 2003), bem como as dificuldades eventuais, de interpretação dos itens apresentados, que não poderão ser atendidas. A preparação de um questionário é um processo que deve ter em conta todos os condicionalismos da abordagem¹⁷⁴ que se pretende realizar, tendo em conta os objetivos e as hipóteses formuladas

¹⁷⁴ O investigador, na preparação dos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente no questionário, deve como refere Tuckman (Manual de Investigação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação) “ aplicar constantemente os seguintes critérios: 1. Até que ponto pode uma questão influenciar os sujeitos a darem uma boa impressão de si mesmo? 2. Até que ponto pode uma questão influenciar os sujeitos a tentarem antecipar o que os investigadores querem ouvir ou encontrar; 3. Até que ponto pode uma questão pedir uma informação aos sujeitos, sobre si próprios, que eles podem não saber?” (p.308).

Os itens podem solicitar respostas estruturadas ou não estruturadas. No nosso questionário temos itens de pergunta fechada, onde se utilizou a escala de Likert¹⁷⁵ e itens de pergunta aberta onde os respondentes podem exprimir as suas opiniões ou atos de forma livre.

Optamos por realizar um questionário organizado por perguntas de resposta fechada e de resposta aberta, tendo em conta as vantagens de cada um dos tipos questões que apresentamos no quadro seguinte (Foddy W., p.143):

Questões de pergunta aberta	Questões de pergunta fechada
Permitem aos inquiridos expressarem-se através das suas próprias palavras.	Permitem que os inquiridos respondam à mesma pergunta de modo a que as respostas sejam validamente comparáveis entre si.
Não sugerem respostas: - indicam o nível de informação que os inquiridos dispõem; - indicam o que é mais relevante no espírito dos inquiridos; - indicam a intensidade dos sentimentos dos inquiridos.	Produzem respostas com menor variabilidade.
Evitam efeito de formato.	Propõem aos inquiridos uma tarefa de reconhecimento, por oposição a um apelo à memória, e, por isso são de mais fácil resposta.
Permitem identificar complexos quadros de referência e influências motivacionais.	Produzem respostas mais facilmente analisáveis, codificáveis e informatizáveis.
Constituem um requisito indispensável à adequada formulação de conjuntos de opções de resposta para as perguntas fechadas.	
Auxiliam a interpretação de respostas desviantes a perguntas fechadas.	

Quadro 3 - Vantagens de perguntas abertas e perguntas fechadas

3.2.6.1.1. Roteiro de construção e validade do questionário

Tendo em conta as recomendações, nomeadamente de Tukman e Foddy, o processo de construção do questionário deve ter em conta as variáveis em análise, o público alvo a que se destina e a clareza e objetividade das questões apresentadas.

Para a construção do questionário utilizamos como referência as seguintes bases:

¹⁷⁵ A escala de Likert, assim conhecida, por este autor utilizar “habitualmente itens com cinco alternativas de resposta” (Moreira, J.M. Questionários Teoria e Prática, p.69). As alternativas de resposta refletem uma escala que poderá ir do desacordo ao total acordo de uma afirmação, medido de 1 a 5 tal como se poderá medir a temperatura num termómetro.

Na generalidade, os professores têm dificuldades no trabalho em equipas multidisciplinares (Jesus, 2001)

Como refere Estevão (1994, p.27), está no procedimento natural dos professores a resistência¹⁷⁶ à alteração de hábitos e ou rotinas, tendo em conta, como já foi referido, que a mudança provoca insegurança, exige esforço, torna portanto necessária uma motivação acrescida, que pode provir, quer do interior quer do exterior da escola, isto é, para além dos fatores pessoais, os fatores organizacionais são fatores de resistência à mudança.

A articulação curricular não é realizada em conselho de turma (Alonso L. 2001).

A aposta no professor como gestor de currículo, através do desenvolvimento de um projeto curricular de turma, é uma das mais significativas mudanças em relação ao passado. Com esta reorganização curricular, o entendimento do currículo, perspetiva-o como uma forma local de respostas aos problemas globais. Implica uma nova atitude da escola dos professores e dos alunos¹⁷⁷.

As reuniões do Conselho de Turma, de professores da Turma ou equipas pedagógicas serão orientadas no sentido de um projeto curricular?.

Têm os professores desenvolvido competências para a construção de um Projeto Curricular de Turma de um Projeto Curricular de Escola e de um Projeto Educativo?.

“Até que ponto os princípios de flexibilização curricular corporizados nas ideias de articulação de saberes e de interdisciplinaridade serão traduzidos nos projetos curriculares de turma que os professores têm agora por razões normativas, de fazer?” (Fernandes P, 2005, p.69).

¹⁷⁶“Essas resistências, psicológicas e afetivas, epistemológicas, materiais e pedagógico--didáticas vão do «medo de não ser capaz», às interações em desequilíbrio, vão do «não saber» ao ter dificuldades em organizar (e avaliar) o trabalho de modo diferente; são aspetos da ação individual facilmente compreensíveis em contextos em transformação.” (ibidem,p.27)

¹⁷⁷ . Um pressuposto fundamental é que a concretização deste objetivo implica uma grande responsabilidade e margem de decisão da escola relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e à articulação entre elas, o que, por sua vez, requer o reforço do trabalho colaborativo entre os professores e a valorização dos órgãos de coordenação pedagógica da escola” (Abrantes, op. c. .p.4).

Têm os professores condições, apesar de incluírem as novas áreas curriculares não disciplinares no PCT, para, realizarem na escola, gestão curricular?

A criação de novas áreas curriculares não disciplinares com carga horária definida, mas de currículo aberto é a novidade desta reorganização. Com estas novas áreas, não se pretende a criação de mais três disciplinas, mas sim a criação de um espaço de diálogo transversal com as já existentes, bem como o desenvolvimento de temas em articulação, definido em conselho de turma e que conste do projeto curricular de turma.

As áreas curriculares não disciplinares serão assumidas como um enriquecimento dos alunos, na sua formação pessoal e social, através da contextualização de saberes?

Da parte do professor, vai exigir-se um conjunto de novas práticas, tais como a dinamização de grupos de trabalho, quer de alunos quer de professores, bem como delinear e desenvolver um plano e definir as estratégias para o concretizar, de acordo com os recursos disponíveis e as decisões tomadas em conselho de turma, pelas quais assumem a responsabilidade (Costa, 2005).

Têm os professores capacidades, conhecimentos e disponibilidade para trabalhar em equipas multidisciplinares?

Será que os professores, apesar de adotarem o projeto curricular de turma, alteraram as suas práticas disciplinares e interdisciplinares no 3º ciclo?

Que importância dão os professores à articulação horizontal e vertical do currículo?

Que importância dão os professores às áreas curriculares não disciplinares?

Como gerem os professores os blocos de aulas de noventa minutos?

A liderança do Diretor de Turma tem influência no desenvolvimento curricular?

O ensino por competências é outra grande alteração verificada, que implica alterações quer nas práticas, pela necessidade de centrar as aprendizagens dos alunos em métodos ativos, em que estes estão permanentemente envolvidos, quer nas formas de avaliação dos alunos, dado que agora mais do que o saber, interessa averiguar se o aluno a partir de determinado conhecimento, o sabe utilizar em novas situações, isto é, parte-se do saber para o saber-fazer.

A avaliação das competências tem implicações na forma de avaliar dos professores?

Os professores assumem diferentes práticas e estratégias de acordo com as características da escola e a singularidade da turma?

Foram assim, discriminadas três dimensões a analisar: as práticas de planificação curricular, o trabalho colaborativo e multidisciplinar dos professores e a alteração às práticas dos professores.

- Na dimensão – *Práticas de planificação curricular* – Foram analisadas as seguintes práticas:

- i. O professor realiza adequação curricular;
- ii. O professor centrado no projeto curricular de turma;
- iii. O professor atento à articulação da sua disciplina com as outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares;
- iv. O professor decisor e gestor do currículo;
- v. O professor conhece e participa na construção do projeto curricular
- vi. O professor conhece e participa no projeto curricular de turma.

- Na dimensão – *Trabalho colaborativo e multidisciplinar dos professores* – Foram analisadas as seguintes práticas:

- i. O professor trabalha em equipas disciplinares e multidisciplinares;
- ii. As áreas curriculares não disciplinares integram o currículo e permitem desenvolver trabalho colaborativo entre professores e entre alunos.

- Na dimensão – *Alterações às práticas* – Foram analisadas as seguintes práticas:

- i. O professor promove a aprendizagem e a formação global e integral dos alunos;
- ii. O professor concilia métodos expositivos com práticas de desenvolvimento de competências;
- iii. O professor incentiva o trabalho individual e colaborativo dos alunos;
- iv. O professor avalia e promove a autoavaliação dos alunos.

A construção dos itens foi erigida a partir daquelas dimensões e práticas a verificar.

Como se referiu atrás, para aferir da clareza e compreensibilidade do questionário, com o objetivo de corrigir itens que eventualmente pudessem apresentar ambiguidade ou difícil compreensão (Almeida & Freire, 2003, pp.130-131), foram selecionados 6 professores do 3º ciclo do ensino básico, 3 a lecionar numa Escola B2,3, e 3 a lecionar numa Escola Secundária com ensino básico. Esta prova realizou-se em escolas não incluídas na amostra, mas com perfis idênticos, a um professor coordenador do ensino básico, um diretor de turma e um professor de Física-Química, de cada escola. Este grupo representava uniformemente três professores da área de letras e três de ciências, semelhante ao da amostra deste estudo. No limite das fronteiras da ética e como forma de não afetar o resultado¹⁷⁸ do questionário, informamos os respondentes que pretendíamos verificar as práticas curriculares correntes. Após o preenchimento do questionário, foi-lhes presente um conjunto de questões (anexo 2) que procurava aferir da clareza do texto. O resultado desta prova foi bastante positivo, dado que apenas um item levantou dúvidas de clareza, o qual foi posteriormente reformulado.

¹⁷⁸ “ Não é necessário, nem aconselhável, descrever o estudo em detalhe, particularmente quando existem razões para se supor que tal informação poderá condicionar o modo de participação e o tipo de respostas obtido pelos participantes” (Lima, op. c. , p.142)

Numa segunda fase, foi o questionário submetido a um acordo de juízes, de modo a inferir da validade do conteúdo¹⁷⁹.

Os juízes escolhidos para a validação do conteúdo são especialista na matéria, e foram o Professor Doutor Eusébio André Machado, o Professor Doutor Fernando Diogo e a Professora Doutora Maria Palmira Alves. Os importantes contributos que estes deram com os seus comentários, originaram a eliminação de uma pergunta, a reformulação de alguns itens, bem como a reconfiguração total de uma questão e respetivos itens. Todo este trabalho passou pelo crivo apertado de um especialista em metodologia, a Professora Doutora Manuela d'Oliveira.

Ficou assim concluído o questionário (anexo 5), que foi apresentado à opinião dos professores.

Contactamos os diretores das escolas selecionadas tendo em vista a autorização de circulação do questionário (anexo 4).

O questionário foi distribuído através de uma plataforma eletrónica e em papel, após a autorização solicitada aos diretores das escolas que, na sua maioria, submeteram a decisão ao respetivo conselho pedagógico. Em cada escola coube ao diretor decidir o meio a utilizar¹⁸⁰. A taxa de retorno dos questionários foi de cerca de 60%.

Nas escolas onde o questionário foi distribuído através duma plataforma eletrónica, foi enviado para o endereço eletrónico¹⁸¹ do diretor da escola com a hiperligação de acesso ao questionário, tendo sido depois reencaminhado para o endereço eletrónico dos professores das disciplinas selecionadas. Nas escolas onde o questionário foi distribuído em papel, este foi entregue ao diretor da escola que o fez distribuir e recolher a partir dos coordenadores de departamento.

¹⁷⁹ "Grau de adequação dos itens em relação à dimensão do comportamento a avaliar pela prova" (Almeida & Freire, op. c. ,p.117)

¹⁸⁰ As escolas que optaram por questionário em papel, 3 Escolas Secundárias com 3º ciclo e duas Escolas do ensino básico, correspondem a 50% do total da amostra.

¹⁸¹ Quer o email dirigido ao diretor, como os questionários apresentados em papel eram apresentados aos respondentes a partir de um texto (anexo 3),

Não se registou nenhuma interpelação nem incidentes que viessem a influenciar o resultado obtido.

3.2.6.1.2. Amostra

Na escolha da amostra definimos um critério para a seleção dos professores e das escolas a inquirir. No caso dos professores vamos identificá-los pelo tipo de disciplina lecionada no 3º ciclo do ensino básico. Assim inquirimos, nomeadamente professores que lecionam Língua Portuguesa, Francês e Inglês, e professores que lecionam Matemática, Ciências Naturais e Físico-Química.

Professores que lecionam o 3º Ciclo do Ensino Básico num Concelho do distrito do Porto.

O método de amostragem: Por cluster.

Para o nosso estudo, por questionário, procuramos definir critérios de escolha, que nos permitissem selecionar as escolas que foram inquiridas, assim, estabelecemos os seguintes critérios:

1º Critério – formar dois grupos. O primeiro das Escolas Básicas com 3º ciclo e o segundo, das Escolas Secundárias com 3º Ciclo.

2º Critério - Dentro de cada grupo, as escolas problemáticas¹⁸² e escolas não problemáticas.

3º Critério – Dentro de cada grupo anterior, selecionamos a melhor escola no ranking das escolas no 3º ciclo.

Escolas Básicas

Problemáticas

- Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos – **EB23A**

¹⁸² Definimos os seguintes critérios de classificação das escolas problemáticas: escolas com níveis de retenção superiores à média do Concelho, com problemas de comportamento e disciplina, meio onde está inserida a escola e posição no ranking das escolas.

- Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos – **EB23B**
- Escola Básica do 2º e 3º Ciclos – **EB23A1**

Não Problemáticas

- Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos – **EB23C**
- Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos – **EB23D**
- Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos – **EB23C1**

Escolas Secundárias c/ 3º Ciclo

Problemáticas

- Escola Secundária com 3º Ciclo de Ensino Básico – **ESA**
- Escola Secundária com 3º Ciclo de Ensino Básico – **ESB**

Não Problemáticas

- Escola Secundária com 3º Ciclo de Ensino Básico – **ESC**
- Escola Secundária com 3º Ciclo de Ensino Básico – **ESD**

As escolas problemáticas são distinguidas pelas letras **A** e **B** e as não problemáticas pelas letras **C** e **D**.

3.2.6.1.3 Caraterização das escolas

Escola Básica 2,3 – EB23A

O meio social onde se insere esta escola é da classe social baixa e média-baixa. O nível de habilitações literárias da população é de uma maneira geral muito reduzido, a sua grande maioria não ultrapassando o 6º ano de escolaridade. “Existe, em algumas famílias, uma baixa qualificação parental e um défice no acompanhamento da vida escolar dos educandos” (projeto educativo da escola).

Trata-se de uma escola com projeto TEIP.

As Taxas de insucesso, de abandono e absentismos escolar, com valores respetivamente de 15,9%, 0,6% e 13,3%. No projeto educativo pode ler-se a este propósito, “existe alguma discrepância de insucesso/sucesso entre a avaliação interna e externa.

Existem problemas de indisciplina e de absentismo que se reflete nas taxas de abandono escolar.

Os professores são na sua grande maioria professores dos quadros da escola ou de zona.

Escola Básica 2,3 – EB23B

Esta escola está inserida numa zona populacional onde a grande maioria dos pais não tem mais do que o 2º ciclo, e é constituída por extratos da população com fracos recursos económicos dependentes do rendimento social de inserção.

Os problemas mais preocupantes relacionam-se com o absentismo, o abandono escolar, 13,8% no 7º ano, a gravidez na adolescência, o consumo de drogas e álcool, assinalado em alguns alunos, bem como pelas taxas de insucesso da população escolar, respetivamente de 23%, 25% e 11,3 % no 7º, 8º e 9º ano.

Trata-se de uma escola com projeto TEIP

Os professores são, na sua grande maioria, do quadro de escola ou zona pedagógica.

Escola Básica 2,3 – EB23A 1

O ambiente rural que caracterizou, em tempos, o local onde se insere esta escola, foi transformado pelo aumento demográfico, em sequência de soluções viárias e habitacionais. Atualmente constitui um espaço residencial, onde coexistem moradias individuais, bairros sociais e prédios de estrutura e índole diversas. Apesar das transformações habitacionais, ainda subsistem as “ilhas” e as casas rurais.

As habilitações académicas das famílias dos alunos situam-se maioritariamente na escolaridade básica e cerca de 30% integra as categorias: sem habilitação, formação desconhecida e outra.

A Ação Social Escolar (ASE) beneficia cerca de metade dos alunos, com maior incidência no escalão A (36%), diminuindo progressivamente da Educação Pré-Escolar para o 3.º CEB. Nos últimos três anos, o número de beneficiados tem variado entre os 38% e os 47%.

As taxas de sucesso situam-se abaixo da média nacional.

Escola Básica 2,3 – EB23C

Esta escola está inserida num meio urbano, onde a população se dedica à indústria, comércio e serviços e o seu nível sociocultural é médio.

Trata-se de uma sociedade onde o associativismo tem larga tradição e que se expressa através de grupos desportivos, culturais e recreativos.

A taxa de insucesso escolar (11,3%) situa-se abaixo da média nacional (13,5%). E a taxa de abandono não tem significado.

Não existem graves problemas de comportamento dos alunos.

Os professores são, na sua grande maioria, professores do quadro da escola ou do quadro de zona pedagógica.

Escola Básica 2,3 – EB23D

Esta escola está inserida num meio urbano, onde a população se dedica à indústria, comércio e serviços e o seu nível sociocultural é médio.

Não existem problemas de absentismo nem de abandono escolar, o comportamento dos alunos é razoável.

A taxa de insucesso (11,3%) é inferior a média nacional.

A escola possui um quadro de professores estabilizado há vários anos.

Escola Básica 2,3 – EB23D 1

No que diz respeito à população ativa, a sua distribuição por sectores de atividade manifesta a preponderância do sector terciário.

Os pais dos alunos do agrupamento apresentam um leque variadíssimo de profissões distribuídas primordialmente pelo sector terciário, seguido do sector

secundário. Estas profissões correspondem a diferentes níveis de formação, sendo a escolaridade dominante o ensino secundário.

A taxa de abandono escolar é residual (0,6%) e a taxa de insucesso escolar situa-se nos 6,9%.

A escola possui um quadro de professores estabilizado.

Escola Secundária com 3º Ciclo de Ensino Básico – ESA

A escola insere-se num conjunto populacional com raízes agrícolas e industriais, embora, neste momento, os serviços e o comércio sejam as principais atividades económicas. Os movimentos associativos, de carácter desportivo, recreativo, cultural e social e humanitário, são um reflexo da identidade dos vários lugares que constituem a freguesia e que consistem na sua “imagem de marca.

A taxa de insucesso escolar (12,2%) poderá ser reflexo dos problemas de comportamento registados na escola, apesar de quase não se verificar abandono escolar, ou falta de assiduidade.

Apesar da maioria dos professores pertencer aos quadros da escola, pode ler-se no projeto educativo, “De modo geral, verifica-se um fraco empenhamento do corpo docente no desenvolvimento de projetos”.

Escola Secundária com 3º Ciclo de Ensino Básico – ESB

Esta Escola está inserida no centro de uma cidade limítrofe do Porto, a sua população escolar é oriunda das diferentes freguesias da cidade e mesmo de cidades contíguas. É oriunda de classes sociais variadas, verificando-se que 27% dos alunos tem apoio dos serviços de Ação Social Escolar.

O corpo docente é maioritariamente do quadro da escola ou de Zona Pedagógica, daí que exista grande estabilidade dos professores. Os docentes preocupam-se com a sua formação e atualização, no entanto, o calcanhar de Aquiles, nas palavras do seu projeto educativo parece ser a falta de “investimento numa cultura de trabalho interdisciplinar, como meio de enriquecimento das aprendizagens”

A taxa global de insucesso escolar situa-se nos 14%, um pouco acima da média Nacional. A taxa de abandono escolar é residual.

Escola Secundária com 3º Ciclo de Ensino Básico – ESC

A Escola está situada num meio urbano. Na zona circundante coexistem moradias unifamiliares, edifícios de habitação, espaços comerciais e desportivos. Está situada numa freguesia onde a população se dedica maioritariamente ao setor de serviços e indústria.

Os encarregados de educação dos alunos da escola pertencem maioritariamente a uma classe média predominantemente a trabalhar no setor dos serviços.

A escola não tem problemas de comportamento e a taxa de insucesso no final do 3º ciclo é 10,6%, inferior à média nacional. O abandono escolar é nulo no final do ciclo.

A grande maioria dos professores pertence ao quadro da escola ou à zona pedagógica. Sendo uma escola muito recente, apoia-se numa liderança forte e na cooperação entre toda a comunidade educativa, para o desenvolvimento integral dos alunos.

Escola Secundária com 3º Ciclo de Ensino Básico – ESD

A Escola está situada num espaço de características urbanas. Na zona circundante coexistem bairros sociais, cooperativas habitacionais e outras áreas residenciais, em expansão. Paralelamente, o desenvolvimento urbano determinou a proliferação do sector dos serviços e comércio, em detrimento das atividades agrícola e industrial. Segundo dados do INE, verifica-se que dois em cada três ativos residentes no concelho trabalham no sector dos serviços.

As características socioprofissionais dos pais dos alunos que frequentam a escola são o reflexo deste forte crescimento suburbano, pertencendo, na sua maioria, a uma classe média-baixa que desempenha atividades profissionais no sector terciário. Cerca de 57% dos pais dos alunos têm, como habilitações literárias, o ensino básico e menos de um quinto o ensino superior.

Nos últimos anos, o corpo docente da escola registou alguma mobilidade, no entanto, é constituído por 78,5% de Professores do Quadro de Escola, 4,2% de

Professores do Quadro de Zona Pedagógica e 18,3% Professores Contratados, dos quais 12,6% são Técnicos.

3.2.6.2. A Entrevista

A entrevista é outro instrumento disponível para recolha de dados. Tendo em conta a finalidade da investigação, “a entrevista é uma conversa com um objetivo” (Bingnen e Moore, citados por Ghiglione, 1993, p.70). Utiliza-se na recolha de informações, “na linguagem dos próprios sujeitos”, dando assim ao investigador a possibilidade de inferir sobre aquilo que os sujeitos disseram. (Bodgan, 1994, p.134).

Esta ferramenta é indicada para procurar informações, opiniões, expetativas, perceções sobre coisas ou factos, ou ainda para completar informações sobre factos ocorridos que não puderam ser observados pelo investigador; deve realizar-se quando se pretende clarificar ou explicitar sobre determinadas práticas,¹⁸³ bem como para “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com que são confrontados” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.193) as suas escalas de normas e valores a sua interpretação dos fenómenos de mudança, etc. (ibidem).

A flexibilidade que é permitida ao entrevistado em definir os termos da sua resposta e ao entrevistador ajustar as perguntas, definem uma das principais características desta abordagem.

A entrevista semiestruturada permite obter dados “ comparáveis entre os vários sujeitos” (Ghiglione,1993, p.135), delimitando o volume de informação a analisar, de modo a alcançar os objetivos propostos. A partir de um guião previamente elaborado, é possível criar uma estrutura para comparação de respostas.

No entanto, este instrumento de investigação não está isento de problemas de aplicação, aliás como qualquer outro. Rodrigues (2002) salienta, a este propósito, a

¹⁸³ “Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa a sua realidade, e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil de obter com outros instrumentos de coleta de dados”.(Duarte, R., Entrevistas em Pesquisa Qualitativa, p.216)

difficuldade de uniformização das condições das entrevistas (o local, a empatia entre o entrevistador e entrevistado, a diferente expressão que o entrevistador dá às questões propostas ao entrevistado, as diferentes expressões verbais dos entrevistados¹⁸⁴). No entanto uma das formas de diminuir esses efeitos é o da “estandardização”, conseguida na entrevista semiestruturada através de um guião de entrevista, assegurando assim “uma “homogeneidade formal” da conduta do entrevistador, tendo como ideal, como refere Blanchet (1991b), a transformação dos entrevistadores em verdadeiros “robots”” (pp.143-144).

Para uma entrevista bem sucedida Mucchielli (1994), aconselha o entrevistador a uma atitude de acolhimento do entrevistado que propicie uma maior abertura deste, bem como a uma postura de análise das questões a partir do ponto de vista do entrevistado, apoiados numa comunicação clara, objetiva e compreensível que demonstre um total respeito e consideração pelo entrevistado. Bordieu, citado por Boni & Quaresma (2005), refere a necessidade de procurar alguma empatia entre o entrevistador e o entrevistado durante a entrevista e aconselha o entrevistador a estar atento e a dar sinais ao entrevistado de que está a compreender o que ele diz, mantendo uma postura austera e dialogante de modo a permitir a expressão livre do entrevistado.

Pelas razões expostas, elegemos este instrumento de investigação para aprofundar e compreender as razões de algumas práticas e ausência de outras.¹⁸⁵ Utilizando o modelo de entrevista semiestruturada, a partir de um guião, que apresentamos em seguida.

3.2.6.2.1 O Guião da Entrevista

A elaboração do guião, na entrevista semiestruturada é uma etapa muito importante na preparação deste instrumento de investigação. Assim, torna-se crucial que o investigador persiga, de forma fundamentada, o objetivo da utilização deste método e possua um conhecimento profundo do assunto que vai tratar. Na prepa-

¹⁸⁴ A este propósito o autor recomenda, que se apreenda mais o significado verbal do que a expressão utilizada pelos entrevistados (pp.142-143).

¹⁸⁵ “Aprofundamento de um campo cujos temas essenciais conhecemos mas que não consideramos suficientemente explicado num ou noutro aspeto” (Ghiglione, R., & MATALON B., *O Inquérito – Teoria e Prática*, p.72).

ração do guião da entrevista, definimos quatro eixos estruturantes/dimensões a abordar:

- a) – A adequação curricular;
- b) – A articulação curricular;
- c) – O trabalho colaborativo;
- d) – As alterações de práticas;

Pretendemos desenvolver um guião que possibilitasse a análise das diversas entrevistas, mas que, em simultâneo, fosse suficientemente aberto de modo a que o entrevistado não sentisse qualquer espécie de constrangimento no desenvolvimento do seu discurso¹⁸⁶, permitindo assim analisar as afirmações e os silêncios de cada um dos nossos interlocutores, sobre determinadas práticas.

O quadro 4 apresenta o guião que elaboramos:

Dimensões	Questão
Adequação Curricular	As orientações curriculares prescrevem que o currículo nacional, seja adequado às características das turmas e dos alunos. Como faz esta adequação curricular?
Articulação Curricular	De igual modo compete à equipa pedagógica realizar articulação curricular. Refira-se às diferentes modalidades e ações que desenvolve conducentes a essa articulação. Como concretiza essa articulação curricular?
Trabalho Colaborativo	E quanto à cooperação entre os docentes? Como a avalia, quer ao nível dos grupos disciplinares, quer ao nível de equipas multidisciplinares?
Alterações às Práticas	Que alterações introduziu nas suas práticas nos últimos seis anos?

Quadro 4 - Guião da Entrevista

Como se poderá verificar¹⁸⁷, as entrevistas realizaram-se entre junho de 2011 e setembro do mesmo ano. As marcações foram realizadas quer por correio electró-

¹⁸⁶ O sentido que queremos dar com a utilização deste termo pode ser definido como uma “série de enunciados significativos que expressam formalmente a maneira de pensar e de agir e as circunstâncias identificadas com um certo assunto, meio ou grupo” (Dicionário Houaiss, p.1166)

¹⁸⁷ Na amostra é referida a data de realização de cada entrevista.

nico, quer em contacto telefónico direto, sempre com autorização e conhecimento do Diretor da Escola do participante. Foram sempre marcadas a partir de data e hora indicadas pelos entrevistados, resultando a sequência das mesmas daquela disponibilidade.

No início de cada entrevista foi referido ao entrevistado que a suas respostas não seriam identificáveis¹⁸⁸ por terceiros, quer em relação à pessoa quer em relação à escola, procurando-se assim aliar os fundamentos éticos da investigação ao aumento da autoconfiança e segurança do entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994). As entrevistas decorreram sempre num ambiente descontraído em que o entrevistador procurou criar a maior empatia (Boni & Quaresma, 2005) possível com os entrevistados e favorecer uma total liberdade de expressão sobre as questões formuladas. Estas foram gravadas com a autorização dos entrevistados e posteriormente transcritas. Nesta transcrição, que constitui o anexo 6, ocultou-se a verdadeira identificação dos entrevistados, de acordo com o que lhes tinha garantido no início da entrevista.

Sentimos um bom acolhimento em geral, e verificamos uma grande disponibilidade em abordar as questões por parte dos entrevistados, na generalidade eram conhecedores do roteiro da nova reorganização curricular. Em média as entrevistas tiveram a duração de 35 minutos de gravação¹⁸⁹.

3.2.6.2.2 A Amostra

Como forma de obter uma visão mais ampla das práticas dos professores em cada uma das escolas selecionada, entrevista-mos preferencialmente os Coordenadores de Diretores de Turma do 3º ciclo e na sua impossibilidade um Diretor de Turma do 3º Ciclo.

Apresento as minhas entrevistadas:

Entrevistada 1 – E1

¹⁸⁸ Lee R.M. (Métodos não Interferentes em Pesquisa Social), refere a partir de Webb que “os inquiridos devem estar acessíveis e disponíveis para responder às perguntas do investigador para que os métodos da entrevista e do questionário sejam eficazes”(p.19).

¹⁸⁹ Na totalidade dos casos apenas foram gravadas as respostas às questões formuladas.

Professora coordenadora de diretores de turma do 3º Ciclo; 54 anos de idade; 30 anos de serviço; professora de Letras; Licenciada¹⁹⁰; Entrevista realizada em 7.06.2011, pelas 15 horas, num gabinete da escola; Escola Secundária Problemática.

Entrevistada 2 – E2

Professora coordenadora de diretores de turma do 3º ciclo; 46 anos de idade; 20 anos de serviço; professora de Ciências; Licenciada; Entrevista realizada em 8.06.2011, pelas 18 horas, numa sala de Ciências Naturais; Escola Secundária Problemática.

Entrevistada 3 – E3

Professora diretora de turma do 8º ano; 55 anos de idade; 30 anos de serviço; professora de Letras; Licenciada; Entrevista realizada em 13.06.2011, pelas 17h45 m, no gabinete de atendimento; Escola Secundária não Problemática.

Entrevistada 4 – E4

Professora diretora de turma do 8º ano; 46 anos de idade; 21 anos de serviço; professora de Ciências; Licenciada; Entrevista realizada em 16.06.2011, pelas 10 horas, no auditório da escola; Escola Básica não Problemática.

Entrevistada 5 – E5

Professora coordenadora de diretores de turma do 3º ciclo; 44 anos de idade; 20 anos de serviço; professora de Ciências; Licenciada; Entrevista realizada em 17.06.2011, pelas 15 horas, no gabinete de professores; Escola Básica não Problemática

Entrevistada 6 – E6

Professora coordenadora de diretores de turma do 2º e 3º ciclos; 58 anos de idade; 36 anos de serviço; professora de Letras; Licenciada; Entrevista realizada em 20.06.2011, pelas 9 horas, no gabinete de professores; Escola Problemática.

¹⁹⁰ Quando me refiro ao grau de licenciatura, refiro-a à licenciatura pré-Bolonha.

Entrevistada 7 – E7

Professora coordenadora de diretores de turma do 3º ciclo; 45 anos de idade; 21 anos de serviço; professora de Ciências; Licenciada; Entrevista realizada em 29.06.2011, pelas 9h30m, no gabinete dos diretores de turma; Escola Não Problemática.

Entrevistada 8 – E8

Professora coordenadora de diretores de turma do 3º ciclo; 52 anos de idade; 30 anos de serviço; professora de Letras; Licenciada; Entrevista realizada em 26.07.2011, pelas 17h45m, numa sala de aula; Escola Não Problemática.

Entrevistada 9 – E9

Professora coordenadora de diretores de turma do 3º ciclo; 49 anos de idade; 25 anos de serviço; professora de Letras; Licenciada; Entrevista realizada em 01.09.2011, pelas 08h30m, no gabinete dos diretores de turma; Escola Problemática.

Entrevistada 10 – E10

Professora coordenadora de diretores de turma do 3º ciclo; 51 anos de idade; 25 anos de serviço; professora de Ciências; Licenciada; Entrevista realizada em 28.09.2011, pelas 13h30m, no gabinete dos diretores de turma; Escola Problemática.

3.2.7 Técnicas de tratamento de dados

A recolha e o posterior tratamento da informação revestem-se de uma importância fundamental para atingir os objetivos elencados numa investigação.

As informações recolhidas por questionário e por entrevista são os dados em bruto da investigação, que serão submetidos a métodos de tratamento, nomeadamente a análise estatística, que usamos para a análise dos resultados do inquérito por questionário, com o apoio da ferramenta informática de cálculo SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 18.

Para o tratamento da informação obtida a partir das respostas abertas do questionário e das entrevistas realizadas, utilizamos o método de análise de conteúdo.

3.2.7.1 Análise Estatística

Tendo como finalidade obter informações sobre o questionário, por nós realizado, recorreremos à análise estatística de dados (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Esta análise apresenta como vantagem, o facto de permitir manipular enormes quantidades de dados de uma forma rápida com “precisão e rigor”, os quais se forem devidamente tratados, poderão contribuir para a “clareza dos resultados” que, aliados a uma correta apresentação gráfica, poderão proporcionar um relatório verdadeiro da investigação. (ibidem, p.224).

A análise quantitativa de dados tem pois, como objetivo “ confirmar ideias ou hipóteses explícitas que o investigador tenha à priori”, (Moreira, 2006, p.51), ou novas ideias ou hipóteses, a partir de dois tipos de análise estatísticas: i – a estatística descritiva, que permite descrever de “forma sumária, algumas características de uma ou mais variáveis fornecidas por uma amostra de dados” (Hill & Hill, 2009, p.192), como sejam as medidas de tendência central (média, moda e mediana), e o desvio padrão, a variância e os quartis que permitem “ uma descrição sumária da variação dos valores de uma variável “ (ibidem); ii- a estatística indutiva, possibilita a comparação de duas variáveis, a partir de testes de significância ou de variância, proporcionando a obtenção de “inferências estatística” cujo objetivo é “ fundamentar decisões, por recurso a teste de hipóteses relativos aos parâmetros da população” (Maroco, 2007, p.55).

Utilizamos a estatística descritiva, nomeadamente a medida de tendência central, média, por ser a mais adequada aos objetivos da análise, bem como o desvio padrão, para inferirmos das respostas ao inquérito por questionário. Porém, para analisar as diferenças de médias das variáveis dependentes em relação às variáveis independentes, idade dos respondentes, escola e disciplina lecionada, recorreremos à análise de variância – ANOVA, nomeadamente utilizando a ANOVA One-way (ou a um fator). Para encontrar diferenças significativas ($< 0,05$), fizemos a

análise para cada fator definido, de todas as questões e itens do questionário, de resposta fechada.

3.2.7.2 Análise de Conteúdo

Esta metodologia de pesquisa é usada para descrever e interpretar tanto documentos como textos ou a fala de participantes.

Para interpretar as mensagens das nossas entrevistadas, recorreremos à técnica de análise de conteúdo, pois como refere Bardin (2007,p.12), “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico, polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”, a partir de métodos capazes de “superação da incerteza”¹⁹¹ e do “enriquecimento da leitura”¹⁹². Assim, a principal finalidade da análise de conteúdo é a “inferência de conhecimentos”, com recurso a indicadores, a partir do discurso produzido (,Bardin, 2007, p.34).

Se, numa primeira etapa da evolução das técnicas de análise de conteúdo, nomeadamente até aos anos 50 do século vinte, as preocupações da análise de conteúdo eram mais de índole quantitativa, na atualidade, as técnicas de análise são de forma dominante de índole qualitativa.

A análise de conteúdo pode ser definida “como um conjunto de técnicas de análise” diversificadas com o objetivo de “descrição do conteúdo das mensagens”, a partir de indicadores quantitativos e qualitativos de modo a permitir “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção” das variáveis inferidas dessa mensagem (Ibidem, p.37).

Seguindo o método proposto por Bardin, numa primeira fase, realizamos a – pré-análise- com o objetivo da “elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação”¹⁹³ final”. Começamos por realizar uma “leitura flutuante” das respostas abertas do questionário. Cumprimos, nesta primeira abordagem, as “regras da

¹⁹¹ Como refere Laurence Bardin (Análise de conteúdo, p.25) A superação da incerteza é um dos objetivos dos métodos da análise de conteúdo, procura-se com este método generalizar e validar a leitura que é realizada pelo analista

¹⁹² “ Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão” (ibidem).

¹⁹³ Alguns autores, nomeadamente Roque Moraes, (Análise de conteúdo,), preferem utilizar este termo na análise qualitativa em detrimento de inferência. Para ele, um texto interpreta-se.

exaustividade”¹⁹⁴ e da “homogeneidade”¹⁹⁵. Organizamos assim a palavra e a escrita dos nossos participantes, com a finalidade de operacionalizar e sistematizar o discurso em função dos objetivos da investigação.

Tendo em conta os objetivos do estudo e o quadro teórico da investigação, organizamos aquilo a que Vala (1986) designa de “corpus de análise”. Assim entre a transcrição exaustiva de cada discurso, (unidade de base), das nossas respondentes, selecionamos as frases do texto que foram utilizadas como fonte de informação da análise respeitando as regras enunciadas acima.

Elaboramos a partir da leitura das respostas dos nossos respondentes as categorias, por palavra-chave, que nos permitiriam apreender o significado das respostas dos intervenientes. Este sistema de categorias foi desenvolvido e aperfeiçoado durante o processo de análise. (ibidem).

Finalmente, entramos na última fase da análise de conteúdo a que Bardin (2007) designou de tratamento de resultados, inferência e interpretação, tendo como base de informação todo o material preparado desde a pré- análise que atinge agora maior significado, enquadrado quer nos conceitos teórico quer nos objetivos da investigação.

¹⁹⁴ A autora refere que “não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (dificuldade de acesso por aparentemente não interessar que não possa ser justificável no plano do rigor” (p.90)

¹⁹⁵ “As entrevistas de inquérito efetuadas sobre um dado tema, devem referir-se todas a esse tema, ter sido obtidas por intermédio de técnicas idênticas” (ibidem, p.91)

CAPÍTULO 4- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Introdução

O objetivo deste capítulo é a apresentação dos resultados do questionário e das entrevistas realizadas aos professores.

Para a apresentação dos resultados do questionário seguiremos as seguintes etapas:

i – Num primeiro ponto far-se-á a caracterização do público alvo a quem se dirigiu o questionário;

ii - Num segundo ponto, apresentamos os resultados obtidos a partir da comparação entre aquilo que os professores pensam e consideram que devem realizar e aquilo que de facto conseguem realizar;

iii - Num terceiro ponto fazemos referências aos resultados obtidos no que diz respeito às formas de realização de trabalho dos professores, bem como às práticas relacionadas com o desenvolvimento do projeto curricular de turma, da área de projeto e formação realizada e desejada pelos professores;

iv - Num quarto ponto são apresentadas as alterações mais significativas às práticas curriculares;

v - Num quinto ponto daremos conta dos resultados obtidos a partir da análise de variância (ANOVA), tendo em conta os fatores: idade dos respondentes, escola onde lecionam e disciplina lecionada.

A apresentação dos dados relativos às entrevistas é realizada tendo em conta um quadro (anexo 8) desenvolvido a partir do discurso dos participantes, e através de exemplos desse mesmo discurso.

4.1. Apresentação dos resultados do questionário

4.1.1. Caracterização da Amostra

4.1.1.1. Idade dos Respondentes

Idade dos respondentes					
Idade		Frequency	Percent.	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20 -40	38	33,0	34,2	34,2
	41 - 49	39	33,9	35,1	69,4
	59 - 63	34	29,6	30,6	100,0
	Total	111	96,5	100,0	
Missing	System	4	3,5		
Total		115	100,0		

Quadro 5 - Grupos etários dos respondentes

A formação destes grupos foi realizada por conveniência após análise dos questionários válidos, de forma a proporcionar uma divisão etária equilibrada. No gráfico 1 podemos realizar uma leitura mais fina dos grupos etários em questão

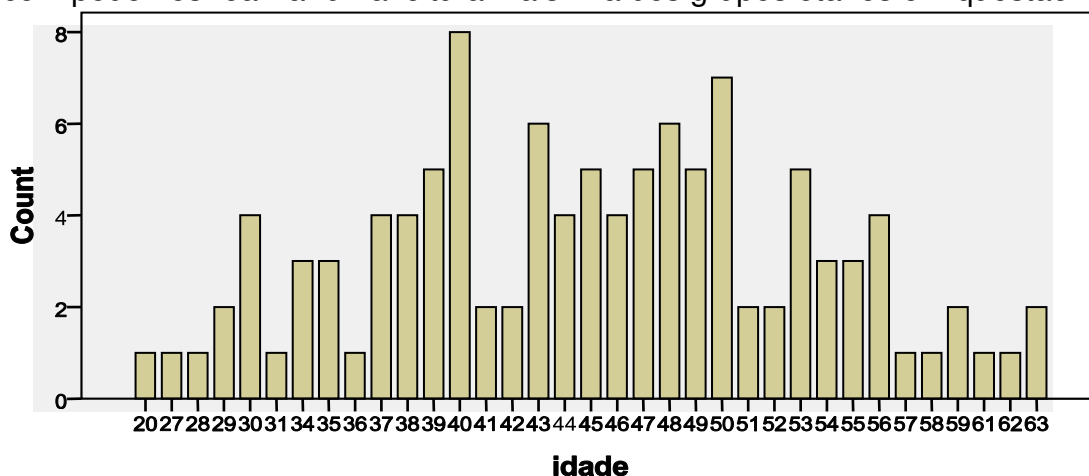


Gráfico 1 - Idade dos Respondentes

4.1.1.2. Área lecionada pelos professores respondentes

Área lecionada					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Letras	48	41,7	42,9	42,9
	Ciências	64	55,7	57,1	100,0
	Total	112	97,4	100,0	
	System	3	2,6		
Total		115	100,0		

Quadro 6 - Área lecionada

Os professores de Ciências são o grupo maioritário dos respondentes

4.1.1.3. Tipo de Escola onde lecionam

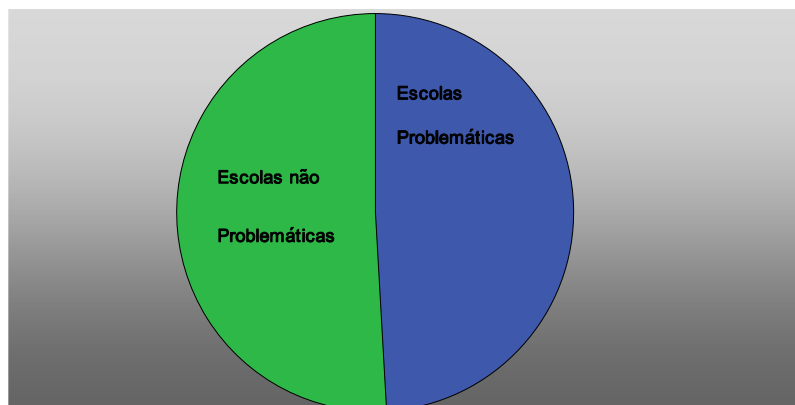


Gráfico 2 -Tipo de escolas dos respondentes

Os professores respondentes distribuem-se de forma quase equitativa entre escolas problemáticas e escolas não problemáticas.

4.1.2. Entre o que os professores pensam e aquilo que conseguem fazer...

Da análise das respostas, às questões 5 e 6 do questionário¹⁹⁶, podemos organizar as respostas e hierarquizar graus de importância.

Deste modo, agrupamos as respostas relativas ao grau de importância atribuído pelos professores, por ordem decrescente de importância.

1-Que grau de importância atribui no exercício da sua profissão, às práticas seguintes: 2- Das práticas seguintes indique as que consegue realizar:	1	2
Tornar as aprendizagens significativas para os alunos	99	83,7
Despertar o gosto pelo conhecimento	95,5	78,2
Fazer com que os alunos aprendam	95,5	74,3
Ensinar para o desenvolvimento de competências	94,5	79
Transmitir conhecimento	93,6	83,5
Cumprir os programas na íntegra	93,6	79,6
Partir do conhecimento dos alunos para novas situações	92,7	78,2

Quadro 7- Práticas para a transmissão de conhecimento

¹⁹⁶ Ver quadro de respostas, Anexo 5A

a) Num primeiro grupo de respostas, como mostra o quadro acima, que poderemos apelidar de práticas para a transmissão do conhecimento, o grau de importância atribuído pelos professores respondentes é pela ordem decrescente: Tornar as aprendizagens significativas para os alunos, despertar o gosto pelo conhecimento, fazer com que os alunos aprendam, ensinar para o desenvolvimento de competências, transmitir conhecimento, cumprir os programas na íntegra e partir do conhecimento dos alunos para novas situações. Entretanto o que os professores respondentes conseguem realizar, por ordem decrescente de percentagem: Tornar as aprendizagens significativas para os alunos, transmitir conhecimento, cumprir os programas na íntegra, ensinar para o desenvolvimento de competências, despertar o gosto pelo conhecimento, partir do conhecimento dos alunos para novas situações. e fazer com que os alunos aprendam, de acordo com o quadro nº 8, abaixo.

PRÁTICAS PARA A TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO

Grau de importância atribuído no exercício da profissão, às práticas seguintes:	Práticas que os professores conseguem realizar:
Tornar as aprendizagens significativas para os alunos	Tornar as aprendizagens significativas para os alunos
Despertar o gosto pelo conhecimento	Transmitir conhecimento
Fazer com que os alunos aprendam	Cumprir os programas na íntegra
Ensinar para o desenvolvimento de competências	Ensinar para o desenvolvimento de competências
Transmitir conhecimento	Despertar o gosto pelo conhecimento
Cumprir os programas na íntegra	Partir do conhecimento dos alunos para novas situações
Partir do conhecimento dos alunos para novas situações	Fazer com que os alunos aprendam

Quadro 8 - Práticas para a transmissão de conhecimento

b) Num segundo grupo de práticas, que podemos apelidar de práticas para o desenvolvimento moral e social dos alunos, os resultados das respostas dos professores por ordem decrescente são os seguintes:

1-Que grau de importância atribui no exercício da sua profissão, às práticas seguintes: 2- Das práticas seguintes indique as que consegue realizar:	1	2
Criar nos alunos consciência cívica	94,5	68,2
Transmitir normas, atitudes e valores	92,7	83,6
Contribuir para uma sociedade mais democrática	89	58,7
Ajudar o desenvolvimento global e interrelacional dos alunos	84,5	75,3

Quadro 9 - Práticas para o desenvolvimento moral e social dos alunos

Podemos verificar, por ordem decrescente, que as práticas que os professores conseguem realizar são: transmitir normas, atitudes e valores, ajudar o desenvolvimento global e interrelacional dos alunos, criar nos alunos consciência cívica e contribuir para uma sociedade mais democrática.

PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL E SOCIAL DOS ALUNOS

Grau de importância atribuído no exercício da profissão, às práticas seguintes:	Práticas que os professores conseguem realizar:
Criar nos alunos consciência cívica	Transmitir normas, atitudes e valores
Transmitir normas, atitudes e valores	Ajudar o desenvolvimento global e interrelacional dos alunos
Contribuir para uma sociedade mais democrática	Criar nos alunos consciência cívica
Ajudar o desenvolvimento global e interrelacional dos alunos	Contribuir para uma sociedade mais democrática

Quadro 10 - Práticas para o desenvolvimento moral e social dos alunos

c) Num terceiro grupo, que apelidaremos de práticas de gestão e desenvolvimento curricular, poderemos verificar no quadro seguinte por ordem decrescente de importância que os professores respondentes atribuem aos itens:

1-Que grau de importância atribui no exercício da sua profissão, às práticas seguintes:	1	2
Organizar e gerir o currículo	88,5	65,1
Dedicar-me totalmente à(s) a minha(s) disciplina(s)	87,1	66,1
Desenvolver trabalho cooperativo	80,4	53,3
Definir o Material curricular a utilizar na sala de aula	79,1	73,6
Participar na Construção do Projeto Curricular de Turma	74,1	57,5
Realizar articulação disciplinar\	65,7	36,1
Trabalhar em grupos multidisciplinares	53,7	22,3

Quadro 11 - Práticas de gestão e desenvolvimento curricular

Verificamos por ordem decrescente, as práticas que os professores conseguem realizar: definir o material curricular a utilizar na sala de aula, dedicar-me

totalmente à(s) a minha(s) disciplina(s), organizar e gerir o currículo, participar na construção do Projeto Curricular de Turma, desenvolver trabalho cooperativo, realizar articulação disciplinar e trabalhar em grupos multidisciplinares

As práticas que os professores realizam com menor intensidade são por ordem crescente, a dinamização da participação ativa dos pais na escola, o trabalho em grupos multidisciplinares, a participação na construção do projeto curricular de escola, a realização de articulação curricular e o trabalho em grupos disciplinares.

PRÁTICAS DE GESTÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Grau de importância atribuído no exercício da sua profissão, às práticas seguintes:	Práticas que os professores conseguem realizar:
Organizar e gerir o currículo	Definir o Material curricular a utilizar na sala de aula
Dedicar-me totalmente à(s) a minha(s) disciplina(s)	Dedicar-me totalmente à(s) a minha(s) disciplina(s)
Desenvolver trabalho cooperativo	Organizar e gerir o currículo
Definir o Material curricular a utilizar na sala de aula	Participar na Construção do Projeto Curricular de Turma
Participar na Construção do Projeto Curricular de Turma	Desenvolver trabalho cooperativo
Realizar articulação disciplinar	Realizar articulação disciplinar
Trabalhar em grupos multidisciplinares	Trabalhar em grupos multidisciplinares

Quadro 12 - Práticas de gestão e desenvolvimento curricular

Desta análise verifica-se que os professores respondentes dão importância, por ordem decrescente, às práticas do ensino do conhecimento, às práticas de desenvolvimento moral e social dos alunos e às práticas de gestão e desenvolvimento curricular.

Verifica-se que os professores dão menor importância a: i - partir do conhecimento dos alunos para novas situações; ii - ajudar o desenvolvimento global e interrelacional dos alunos; iii - trabalhar em grupos multidisciplinares.

As práticas que os professores conseguem realizar com menor intensidade são: i - fazer com que os alunos aprendam; ii - contribuir para uma sociedade mais democrática; iii - trabalhar em grupos multidisciplinares.

Como os professores costumam preparar as aulas (Questão 7)

Como costuma preparar as aulas					
		Frequency	Percent	Valid	Cumulative
Valid		2	1,7	1,9	1,9
	individualmente	81	70,4	75,0	76,9
	com os colegas de grupo disciplinar	23	20,0	21,3	98,1
	outras	2	1,7	1,9	100,0
	Total	108	93,9	100,	

Quadro 13 - Preparação das aulas

A grande maioria dos nossos respondentes prepara as aulas individualmente.

Como os professores definem as matérias e materiais com que trabalham em determinada turma (Questão 8)

Como define as matérias e materiais com que trabalha em determinada turma						
		Frequency	Percent	Valid cent	Per- cent	Cumulative Percent
Valid	0	2	1,7	1,9	1,9	1,9
	em reunião de departamento	2	1,7	1,9	1,9	3,7
	em reunião de conselho de grupo disciplinar	26	22,6	24,3	24,3	28,0
	em reunião de conselho de turma	3	2,6	2,8	2,8	30,8
	em decisão individual	32	27,8	29,9	29,9	60,7
	com os colegas de grupo disciplinar	42	36,5	39,3	39,3	100,0
	Total	107	93,0	100,0		
Missing	System	8	7,0			
Total		115	100,0			

Quadro 14 - Definição de matérias e materiais de trabalho em determinada turma

A maioria dos professores (39,3%, e moda do grupo) define as matérias e materiais a lecionar, com os colegas de grupo disciplinar, no entanto existe uma percentagem significativa (29,9% e mediana do grupo) que o faz em decisão individual.

Quais os objetivos da primeira reunião de professores da turma, em cada ano letivo

(Questão 9)

Quais os objetivos da primeira reunião de professores da turma	Porcentagem
A. Conhecer os outros colegas de turma	71,3
B. Fazer o diagnóstico dos alunos da turma	89,6
C. Definir atividades a desenvolver ao longo do ano	77,4
D. Definir estratégias a utilizar na turma	82,6
E. Definir os conteúdos programáticos	9,6
F. Definir as regras a observar em todas as reuniões	26,1
G. Definir o que é indisciplina na sala de aula	40,9
H. Uniformizar critérios disciplinares	81,7
I. Desenvolver o Plano de atividades de Área de Projeto	10,4
J. Desenvolver o Plano de atividades de Estudo Acompanhado	9,6
K. Desenvolver o Plano de atividades de Formação Cívica	8,7
L. Cumprir o estipulado nos normativos	27,8

Quadro 15 - Objetivos da primeira reunião de professores

Para os respondentes, os seis principais objetivos da primeira reunião de professores são por ordem decrescente: 1º– Fazer o diagnóstico da turma; 2º- Definir estratégias a utilizar na turma; 3º - Uniformizar critérios disciplinares; 4º - Definir atividades a desenvolver ao longo do ano; 5º- Conhecer os outros colegas da turma; 6º - Definir o que é indisciplina na sala de aula.

Assuntos normalmente tratados em conselho de turma

(questão 10)

Itens	N	M	Ma	Me	Std.
Avaliação dos alunos	106	0	5	4,55	,863
Análise do comportamento dos alunos	106	0	5	4,77	,622
Identificação de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem	10	0	5	4,42	,928
Promoção da articulação, com os serviços de educação especial, do apoio aos alunos com dificuldades	104	0	5	3,74	1,149
Problemas familiares dos alunos	104	0	5	3,81	,860
Preparar atividades interdisciplinares	103	0	5	3,54	,958
Definir comportamentos e atitudes comuns	103	2	5	4,17	,742
Avaliar estratégias e atividades desenvolvi-	104	0	5	3,89	1,131
Articular áreas curriculares com ACND	104	0	5	3,46	1,079
Estabelecer metas, definir objetivos	104	0	5	3,53	1,123
Adequar os conteúdos ao grupo de alunos da turma	104	0	5	3,14	1,210

Quadro 16 - Assuntos normalmente tratados em conselho de turma

Os professores respondentes referem como os assuntos normalmente tratados em reunião de conselho de turma: i - A análise do comportamento dos alunos (média 4,77 desvio.622); ii - A avaliação dos alunos (média 4,55; desvio .863); iii – Identificação de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem (média 4,42; desvio .928; iv - Definir comportamentos e atitudes comuns (média 4,17 ; desvio .072).

Em relação ao Projeto Curricular de Turma, práticas que os professores realizam (questão 11)

Itens		Média	Desvio padrão
A.	Adequar o currículo à turma	3,74	.833
B.	Organizar o currículo de acordo com o interesse dos alunos	3,26	1.064
C.	Adequar os métodos de ensino à turma	4,07	.774
D.	Utilizar práticas de ensino diferenciado	3,47	1.016
E.	Articular o projeto curricular de turma com o projeto curricular de escola	3,73	.958
F.	Articular áreas curriculares disciplinares com áreas curriculares não disciplinares	3,53	.975
G.	Articular áreas curriculares disciplinares	3,40	.970
H.	Cumprir metas definidas com os alunos da turma	3,59	1.008
I.	Cumprir metas definidas com os professores da turma	3,66	1.013
J.	Utilizar as normas, procedimentos e valores consensualizados com os outros professores na turma	4,08	.966
K.	Utilizar critérios de avaliação comuns aos outros professores da turma em relação às atitudes normas e valores	3,88	1.065
L.	Desenvolver estratégias próprias para concretizar as prioridades definidas para a turma	3,73	.989
M.	Preparar atividades conjuntas com outros professores da turma	3,60	1.114
I.	Avaliar o projeto curricular de turma	4,08	.800

Quadro 17 - Práticas realizadas em relação ao projeto curricular

Os professores respondentes referem como práticas que conseguem realizar com mais relevância as seguintes: i – Adequar os métodos de ensino à turma (média – 4,07; desvio - . 77); ii – Avaliar o projeto curricular de turma; iii - Utilizar as normas, procedimentos e valores consensualizados com os outros professores na turma.

O que se concretiza na Área de Projeto (questão 12)

O que se concretiza na Área de Projeto

A.	O desenvolvimento das orientações vertidas no Projeto Curricular da	37,6%
B.	A articulação com as aprendizagens das outras áreas curriculares.	67,3%
C.	A gestão contextualizada do currículo	10%
D.	A integração dos saberes das diferentes áreas	69,3%
E.	O alargamento do conhecimento sobre questões curriculares	31,3%
F.	A introdução de novas metodologias / atividades na sala de aula.	50,5%
G.	A produção de materiais para utilização nas disciplinas.	11,9%
H.	A promoção do trabalho colaborativo entre professores.	18,8%
I.	A melhoria do desempenho dos alunos.	35,6%
J.	O desenvolvimento da autonomia dos alunos.	74,3%
K.	Incutir nos alunos o gosto de construção de conhecimento.	64,4%

Quadro 18 - O que se concretiza na área de projeto (%)

O que se concretiza na Área de Projeto					
	N	Mini- mum	Maximum	Mean	Std. Deviation
O desenvolvimento das orientações vertidas no projeto curricular de Escola	101	0	1	,38	,487
A articulação com as aprendizagens das outras áreas curriculares	101	0	1	,67	,471
A gestão contextualizada do currículo	100	0	1	,10	,302
A integração dos saberes das diferentes áreas	101	0	1	,69	,464
O alargamento do conhecimento sobre questões curriculares	99	0	1	,31	,466
A introdução de novas metodologias/atividades na sala de aula	101	0	1	,50	,502
A utilização dos materiais produzidos na Área de Projeto nas disciplinas	101	0	1	,12	,325
A promoção do trabalho colaborativo entre os professores	101	0	1	,19	,393
A melhoria do desempenho dos alunos	101	0	1	,36	,481
O desenvolvimento da autonomia dos alunos	101	0	1	,74	,439
Incutir nos alunos o gosto de construção de conhecimento	101	0	1	,64	,481
Quadro 19 - O que se concretiza na área de projeto (desvio padrão)					

Para os professores respondentes, o que de mais significativo se concretiza na Área de Projeto é por ordem decrescente: i – O desenvolvimento da autonomia dos alunos (média -, 74; desvio padrão -, 439); ii – A integração dos saberes das diferentes áreas (média -,67; desvio padrão -,464); iii – A articulação com as aprendizagens das outras áreas curriculares (média -,69; desvio padrão -,471); iv – Incutir nos alunos o gosto pelo conhecimento (média -,74; desvio padrão -,439); v –

A introdução de novas metodologias/ atividades na sala de aula (média - ,50; desvio padrão - ,502);

A formação realizada pelos professores
(questão 13)

A formação realizada pelos professores					
	N	Mi	Maxi	Mean	Std.
Na área curricular que leciono	102	0	1	,77	,420
Sobre o projeto educativo	101	0	1	,07	,255
Sobre o projeto curricular de Escola	101	0	1	,03	,171
Sobre o projeto curricular de Turma	101	0	1	,03	,171
Sobre a área de projeto	101	0	1	,02	,140
Sobre a formação cívica	102	0	1	,14	,346
Sobre o estudo acompanhado	102	0	1	,01	,099
Sobre supervisão e coordenação	102	0	1	,14	,346
Sobre o Director de Turma	102	0	1	,07	,254
Sobre liderança	102	0	1	,08	,270
Sobre o trabalho em equipa	102	0	1	,06	,236
gestão curricular	102	0	1	,04	,195

Quadro 20 - A formação realizada pelos professores

Os professores respondentes realizaram ações de formação, na área curricular onde lecionam (média -,77; desvio padrão -,420), sobre formação cívica e sobre supervisão e coordenação (média - ,14; desvio padrão - ,346)

A formação pretendida pelos professores
(questão 14)

A formação pretendida pelos professores					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std.
Na área curricular que leciono	101	0	1	,20	,400
Sobre o projeto educativo	101	0	1	,06	,238
Sobre o projeto curricular de Escola	102	0	1	,04	,195
Sobre o projeto curricular de Turma	101	0	1	,06	,238
Sobre a área de projeto	101	0	1	,06	,238
Sobre a formação cívica	101	0	1	,09	,286
Sobre o estudo acompanhado	101	0	1	,06	,238
Sobre supervisão e coordenação	102	0	1	,15	,356
Sobre o Director de Turma	102	0	1	,12	,324
Sobre liderança	102	0	1	,1	,346

Sobre o trabalho em equipa	102	0	1	,2	,406
Sobre gestão curricular	102	0	1	,1	,391

Quadro 21 - A formação pretendida pelos professores

Os professores respondentes gostariam de ter realizado formação sobre (por ordem decrescente das preferências): i – O trabalho em equipa (média -,21; desvio padrão -,406); ii – Gestão curricular (média -,19; desvio padrão -,391); iii – Supervisão e coordenação (média -,15; desvio padrão -,356); iv – Sobre liderança (média -,14; desvio padrão -,346).

4.1.3. Alterações mais significativas nas práticas curriculares

(questão 15)

Como se trata de uma pergunta aberta, vamos resumir as respostas ao questionário, organizando-as de acordo com os domínios propostos na referida questão.

4.1.3.1. Ao nível da planificação

A partir das respostas dos professores, definimos três categorias de práticas de planificação: a adequação aos alunos, o desenvolvimento de competências e a articulação disciplinar.

a) Adequação aos alunos

Na adequação da planificação aos alunos existe um ponto comum nas práticas dos professores das escolas problemáticas e das escolas não problemáticas que consiste em ter em conta o nível das turmas, suas características e diversidades. Os professores das escolas não problemáticas desenvolvem a adequação aos alunos adaptando os programas e utilizando estratégias e instrumentos de avaliação adequados a esses programas e àqueles alunos. Os professores das escolas problemáticas desenvolvem a adequação aos alunos tendo em conta as necessidades, interesses e motivação dos alunos. Para alcançar este desiderato, os professores preparam materiais pedagógicos mais apelativos e adaptados aos alunos.

b) Desenvolvimento de competências

As alterações mais significativas têm a ver com a planificação para o desenvolvimento de competências, existindo um traço comum entre as práticas dos profes-

sores nas escolas problemáticas e não problemáticas no que diz respeito à planificação. Nas escolas não problemáticas, o desenvolvimento de competências é realizado a partir da seleção de conteúdos e da utilização das tecnologias de informação e comunicação. Nas escolas problemáticas o desenvolvimento de competências tem como preocupação dominante a utilização de exemplos da vida real e as competências mais desenvolvidas são as competências necessárias ao prosseguimento de estudos.

c) Articulação disciplinar

Nesta prática de planificação não encontramos traços comuns. Os professores das escolas não problemáticas desenvolvem a articulação disciplinar tendo em conta a especificidade das turmas, o interesse das outras disciplinas e o conhecimento prévio dos alunos. Os professores das escolas problemáticas desenvolvem a articulação disciplinar tendo em conta a gestão dos conteúdos e a planificação integrada e por competências, bem como as competências necessárias para a continuidade de estudos.

4.1.3.2. Ao nível das estratégias de ensino

A partir das respostas dos professores, definimos três categorias de estratégias: a adequação aos alunos, as aprendizagens significativas/motivadoras para os alunos e a utilização de Multimédia.

a) Adequação aos alunos

As estratégias comuns utilizadas quer por professores das escolas problemáticas quer pelos das escolas não problemáticas, têm a ver com aulas menos expositivas, de carácter mais prático, bem como, com uma maior utilização da avaliação formativa e a resposta que esta dá. Os professores das escolas não problemáticas procuram a adequação aos alunos a partir da análise do espaço/tempo/ e contexto de cada turma, do perfil de cada aluno e através da utilização de software educativo. Os professores das escolas problemáticas desenvolvem estratégias de adequação a partir da maior atenção aos aspetos sócio-emocionais, bem como a partir de uma maior interação com alunos e outros professores.

b) Aprendizagens significativas/motivadoras para os alunos

Os professores das escolas não problemáticas desenvolvem estratégias de modo a tornar as aprendizagens significativas e motivadoras para os alunos a partir do conhecimento prévio destes, utilizando situações da vida real e desenvolvendo atividades de trabalho cooperativo e desenvolvimento de projetos. Os professores das escolas problemáticas desenvolvem estratégias de modo a tornar as aprendizagens significativas e motivadoras para os alunos a partir de recursos mais motivadores, desenvolvendo atividade de motivação e sistematização e a partir da implicação dos alunos como atores.

c) Utilização de multimédia

A utilização dos instrumentos de multimédia é uma estratégia que os professores quer das escolas problemáticas quer das escolas não problemáticas utilizam para motivar os alunos, bem como para facilitar a compreensão de conteúdos. Os professores das escolas não problemáticas utilizam a multimédia como estratégia de proporcionar uma maior diversificação das fontes de conhecimento, bem como para a realização de fichas de avaliação. Já os professores das escolas problemáticas utilizam a multimédia para produzir material didático, bem como auxiliar da didática utilizada, e como meio facilitador de comunicação com alunos e encarregados de educação.

4.1.3.3. Ao nível dos recursos

As alterações mais significativas que os professores introduziram nas suas práticas curriculares têm a ver com a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

A utilização das TIC por professores de escola problemáticas e de escolas não problemáticas é realizada a partir da internet, e da utilização da plataforma Moodle. Os professores das escolas não problemáticas aplicam as TIC a partir da utilização do computador, do projetor multimédia, do power point, bem como, a partir de filmes e gravações áudio. Já os professores das escolas problemáticas utilizam as TIC a partir de meios como o quadro interativo, ferramentas multimédia, manual

virtual, vídeos online, escola virtual, bem como do serviço de correio eletrónico, das redes sociais e dos blogues.

4.1.3.4. Ao nível da avaliação

A partir das respostas dos professores, definimos cinco categorias de novas práticas curriculares relativas à avaliação: Modalidades de avaliação, instrumentos de avaliação, domínios objeto de avaliação, auto-avaliação e avaliação de competências.

a) Modalidades de avaliação

Os professores das escolas não problemáticas e problemáticas assumiram como uma alteração das suas práticas de avaliação o uso sistemático da avaliação formativa bem como o seu constante aperfeiçoamento. Nas escolas não problemáticas, os professores recorrem também à avaliação diagnóstica, à auto-avaliação e ainda à avaliação tendo em conta o saber e o saber fazer.

b) Instrumentos de avaliação

Como instrumento de avaliação usado, referem, quer professores das escolas problemáticas quer das escolas não problemáticas, as grelhas de avaliação ponderadas de acordo com os critérios de avaliação. Estas grelhas são utilizadas para registos diários de trabalhos de casa, faltas de material e comportamento. Os professores das escolas não problemáticas utilizam também estas grelhas, preparadas em grupo disciplinar, para observação de aulas, trabalhos individuais e de grupo. Nas escolas problemáticas, os professores utilizam as grelhas para observação diária sistemática do desempenho dos alunos, diminuindo assim o peso da componente testes.

c) Domínios que são objeto de avaliação

A alteração mais significativa na prática dos professores, quer nas escolas não problemáticas quer nas escolas problemáticas, refere-se aos parâmetros objeto de avaliação; assim, na avaliação, são tidas em conta todas as atividades realizadas pelos alunos, como fichas de trabalho, participação nas aulas e nas atividades propostas, empenho e interesse demonstrados, bem como a acuidade, e pontualidade

e não só os testes. Os professores das escolas não problemáticas “lamentam” a valorização das atitudes em detrimento dos conhecimentos. Nas escolas problemáticas os professores estão mais atentos a todos os parâmetros, sobretudo de avaliação qualitativa, bem como ao alargamento dos critérios de avaliação.

d) Auto-avaliação

A alteração mais significativa na prática dos professores quer nas escolas não problemáticas quer nas escolas problemáticas diz respeito à realização e valorização da auto-avaliação dos alunos. Esta auto-avaliação, nas escolas não problemáticas, é promovida pelos professores no final de cada unidade para situar o aluno relativamente aos conhecimentos adquiridos. Nas escolas problemáticas, os professores promovem a auto-avaliação através de fichas formativas (individuais e de grupo) e criando momentos formais de auto-avaliação.

e) Avaliação de competências

A avaliação de competências é realizada pelos professores das escolas não problemáticas a partir da diversificação dos instrumentos capazes de avaliar um maior número de competências, bem como a partir da realização de testes de competências semelhantes aos de exames nacionais. Os professores das escolas problemáticas valorizam mais os parâmetros relativos ao saber estar e do saber fazer em detrimento do saber

4.1.4. Análise Inferencial de Variância

Quisemos saber se existiam diferenças significativas entre médias a partir das variáveis independentes, idade dos respondentes, escola onde lecionam (problemática ou não problemática) e disciplina lecionada.

4.1.4.1. Fator - Idade dos Respondentes

Questão 5.17 – Grau de importância atribuída ao desenvolvimento de trabalho cooperativo cooperativo

Scheffe						
(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
64	64				Lower	Upper Bound
1,00	2	,418	,167	,047	,00	,83
1	3	,316	,173	,193	-,11	,74
2,00	1	-,418	,167	,047	-,83	,00
2	3	-,103	,172	,837	-,53	,32
3,00	1	-,316	,173	,193	-,74	,11
3	2	,103	,172	,837	-,32	,53
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.						
Quadro 22 - Desenvolver trabalho cooperativo (Método scheffe)						

ANOVA					
Desenvolver trabalho cooperativo					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,623	2	1,812	3,385	,038
Within Groups	57,800	108	,535		
Total	61,423	110			

Quadro 23 - Desenvolver trabalho cooperativo (Anova)

A idade tem implicações significativas na importância que os professores dão ao trabalho cooperativo. Essa diferença, porém, só se registra entre professores em início de carreira os professores do grupo 1 (20-40 anos) e os professores do grupo 2 (41 – 49 anos).

Questão 6.J – Realizar articulação disciplinar

Realizar articulação disciplinar					
	Sum of Squa-	df	Mean	F	Sig.
Between	6,347	2	3,173	4,645	,012
Within	71,727	105	,683		
Total	78,074	107			

Quadro 24 - Realizar articulação disciplinar (Anova)

Multiple Comparisons						
Scheffe		Realizar articulação disciplinar				
(I) 64	(J) 64	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Low	Upper
1,00 1	2,00	-.167	.191	.684	-.64	.31
	3,00	-.591 [*]	.199	.015	-	-.10
2,00 2	1,00	.167	.191	.684	-.31	.64
	3,00	-.424	.195	.100	-.91	.06
3,00 3	1,00	.591 [*]	.199	.015	.10	1.09
	2,00	.424	.195	.100	-.06	.91

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Quadro 25 – Realizar articulação disciplinar (Scheffe)

A idade tem implicações significativas na realização da articulação curricular. Essa diferença é mais nítida entre os professores mais novos e os professores mais velhos.

Questão 6.V – Participar na construção do Projeto Curricular de Turma

ANOVA					
Participar na construção do PCT					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	12,665	2	6,333	6,127	,003
Within Groups	108,520	105	1,034		
Total	121,185	107			

Quadro 26 - Participar no PCT (Anova)

Multiple Comparisons						
Scheffe		Participar na construção do PCT				
(I) 64	(J) 64	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00 1	2,00	-.808 [*]	.235	.004	-1,39	-,22
	3,00	-,561	.245	.078	-1,17	.05
2,00 2	1,00	.808 [*]	.235	.004	.22	1,39
	3,00	.247	.240	.591	-,35	.84
3,00 3	1,00	.561	.245	.078	-,05	1,17
	2,00	-,247	.240	.591	-,84	.35

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Quadro 27 - Participar no PCT (Scheffe)

A idade tem implicações significativas na participação na construção do PCT.

Essas diferenças de participação registam-se entre os professores em início de carreira e os professores a meio da carreira.

Questão 12.E – O que se concretiza na área de projeto

ANOVA					
O alargamento do conhecimento sobre questões curriculares					
	Sum of	df	Mean	F	Sig.
Between	1,973	2	,987	4,974	,009
Within	18,843	95	,198		
Total	20,816	97			

Quadro 28 - Alargamento sobre questões curriculares (Anova)

Multiple Comparisons						
Scheffe O alargamento do conhecimento sobre questões curriculares						
(I) 64	(J) 64	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2,00	-,182	,109	,254	-,45	,09
	3,00	,161	,113	,366	-,12	,44
2	1,00	,182	,109	,254	-,09	,45
	3,00	,343	,109	,009	,07	,61
3	1,00	-,161	,113	,366	-,44	,12
	2,00	-,343	,109	,009	-,61	-,07

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Quadro 29 - Alargamento sobre questões curriculares (Scheffe)

A idade tem implicações significativas sobre o que se concretiza na área de projeto no que diz respeito ao alargamento do conhecimento sobre questões curriculares. Essas diferenças registam-se entre os professores a meio da carreira e os professores em final de carreira.

4.1.4.2. Fator - Escola

Questão 6.C – Contribuir para uma sociedade mais democrática

ANOVA								
Contribuir para uma sociedade mais democrática								
	Sum of	df	Mean Square	F	Sig.			
Bet-	5,5	1	5,582	8,157	,005			
Within	73,	108	,684					
Tot	79,	109						
Contribuir para uma sociedade mais democrática								
	N	Mean	Std. Devia-	Std. Error	95% Confidence		Mini-	Maxi-
					Lower	Upper		
Esco-	53	3,92	,781	,107	3,7	4,1	2	5
Esco-	57	3,47	,868	,115	3,2	3,7	1	5
Tota	110	3,69	,854	,081	3,5	3,8	1	5

Quadro 30 - Contribuir para uma sociedade democrática

Existem diferenças significativas entre os professores que lecionam nas escolas problemáticas e nas escolas não problemáticas na prática de contribuir para uma sociedade mais democrática.

Contribuir para uma sociedade mais democrática é uma prática mais identificada nas escolas problemáticas (média 3,92; desvio padrão.781).

Questão 9.B – Objetivos da primeira reunião de professores da turma

ANOVA					
Fazer o diagnóstico dos alunos da turma					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,259	1	,259	6,081	,015
Within Groups	4,510	106	,043		
Total	4,769	107			

Quadro 31 - Fazer o diagnóstico dos alunos da turma (Anova)

Descriptives						
Fazer o diagnóstico dos alunos da turma						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Escolas Problemáticas	51	,90	,300	,042	,82	,99
Escolas não Problemáticas	57	1,00	,000	,000	1,00	1,00
Total	108	,95	,211	,020	,91	,99

Quadro 32 - Fazer o diagnóstico dos alunos da turma

Existem diferenças significativas entre escolas problemáticas e escolas não problemáticas, no objetivo de fazer o diagnóstico da turma, na primeira reunião de professores. Os professores das escolas não problemáticas são aqueles que mais realizam esta prática (média 1,00; desvio padrão.042).

Questão 10.D – Assuntos tratados nas reuniões de Conselho de Turma

ANOVA					
Promoção da articulação, com os serviços de educação especial, do apoio aos alunos com dificuldades					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between	5,780	1	5,780	4,528	,036
Within Groups	130,211	102	1,277		
Total	135,990	103			

Quadro 33 - Promoção da Articulação (Anova)

Descriptives							
Promoção da articulação, com os serviços de educação especial, do apoio aos alunos com dificuldades							
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum
					Lower Bound	Upper Bound	
Escolas Problemáticas	47	4,00	1,123	,164	3,67	4,33	0
Escolas não Problemáticas	57	3,53	1,136	,150	3,23	3,83	0
Total	104	3,74	1,149	,113	3,52	3,96	0

Quadro 34 - Promoção da articulação

Existem diferenças significativas entre as escolas problemáticas e escolas não problemáticas, em relação ao tempo ocupado nas reuniões de conselho de turma, para a articulação com os serviços de educação especial. São os professores das escolas problemáticas quem ocupa mais tempo com esta articulação.

Questão 10.G – Definir comportamentos e atitudes comuns nas reuniões de Conselho de Turma

ANOVA					
Definir comportamentos e atitudes comuns					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,962	1	3,962	7,662	,007
Within Groups	52,232	101	,517		
Total	56,194	102			

Quadro 35 - Definir comportamentos e atitudes (Anova)

Descriptives							
Definir comportamentos e atitudes comuns							
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum
					Lower Bound	Upper Bound	
Escolas Problemáticas	48	4,38	,703	,102	4,17	4,58	3
Escolas não Problemáticas	55	3,98	,733	,099	3,78	4,18	2
Total	103	4,17	,742	,073	4,02	4,31	2

Quadro 36 - Definir comportamentos e atitudes

Existem diferenças significativas entre as escolas problemáticas e escolas não problemáticas, na definição de comportamentos e atitudes comuns nas reuniões de conselho de turma.

É nas escolas problemáticas que a prática de definição de comportamentos e atitudes comuns é mais realizada

Questão 11.A – Adequar o currículo à turma

ANOVA					
Adequar o currículo à turma					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,295	1	3,295	4,941	,028
Within Groups	66,012	99	,667		

Total	69,307	100			
--------------	---------------	------------	--	--	--

Quadro 37 - Adequar o currículo à turma (Anova)

Descriptives								
Adequar o currículo à turma								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Escolas Problemáticas	47	3,94	,704	,103	3,73	4,14	3	5
Escolas não Problemáticas	54	3,57	,903	,123	3,33	3,82	2	5
Total	101	3,74	,833	,083	3,58	3,91	2	5

Quadro 38 - Adequar o currículo à turma

Existem diferenças significativas entre as escolas problemáticas e escolas não problemáticas, na preocupação em adequar o currículo à turma.

Adequar o currículo à turma é uma preocupação mais sentida nas escolas problemáticas.

Questão 11.I – Avaliar o Projeto Curricular de Turma

ANOVA					
Avaliar o PCT					
	Sum of	df	Mean Squa-	F	Sig
Between	3,772	1	3,772	6,204	,014
Within Groups	59,588	98	,608		
Total	63,360	99			

Quadro 39 - Avaliar o PCT (Anova)

Descriptives								
Avaliar o PCT								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Escolas Problemáticas	46	3,87	,859	,127	3,61	4,12	2	5
Escolas não Problemáticas	54	4,26	,705	,096	4,07	4,45	2	5
Total	100	4,08	,800	,080	3,92	4,24	2	5

Quadro 40 - Avaliar o PCT

Existem diferenças significativas entre as escolas problemáticas e escolas não problemáticas na prática de avaliação do projeto curricular de turma. É nas escolas não problemáticas que essa prática é mais realizada

Questão 12. – O que se concretiza na Área de Projeto

ANOVA					
A melhoria do desempenho dos alunos					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,036	1	1,036	4,635	,034
Within Groups	22,132	99	,224		
Total	23,168	100			

Quadro 41 – O que se concretiza na área de projeto (Anova)

Descriptives								
QUADRO 33 A - A melhoria do desempenho dos alunos								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Escolas Problemáticas	48	,25	,438	,063	,12	,38	0	1
Escolas não Problemáticas	53	,45	,503	,069	,31	,59	0	1

Quadro 42 - O que se concretiza na área de projeto

Existem diferenças significativas entre as escolas problemáticas e escolas não problemáticas na percepção do contributo da Área de Projeto para a melhoria do desempenho dos alunos. É nas escolas não problemática (média,45; desvio padrão ,503) que essa percepção é mais sentida.

Questão 13.K – Formação realizada pelos professores

ANOVA					
Sobre o trabalho em equipa					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,382	1	,382	7,250	,008
Within Groups	5,265	100	,053		
Total	5,647	101			

Quadro 43 - Formação realizada pelos professores (Anova)

Descriptives								
Sobre o trabalho em equipa								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Escolas Problemáticas	49	,12	,331	,047	,03	,22	0	1
Escolas não Problemáticas	53	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
Total	102	,06	,236	,023	,01	,11	0	1

Quadro 44 - Formação realizada pelos professores

Existem diferenças significativas entre os professores das escolas problemáticas e os professores das escolas não problemáticas na participação em ações de formação sobre trabalho em equipa. São os professores das escolas problemáticas (média,12, desvio padrão,331) quem mais frequentou essas ações.

Questão 14.A - Que formação gostaria de realizar

ANOVA					
Na área curricular que leciono					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,877	1	,877	5,724	,019
Within Groups	15,163	99	,153		
Total	16,040	100			

Quadro 45 - Que formação gostaria de realizar (Anova)

Descriptives								
Na área curricular que leciono								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Escolas Problemáticas	49	,10	,306	,044	,01	,19	0	1
Escolas não Problemáticas	52	,29	,457	,063	,16	,42	0	1
Total	101	,20	,400	,040	,12	,28	0	1

Quadro 46 - Que formação gostaria de realizar

Existem diferenças significativas entre os professores das escolas problemáticas e os professores das escolas não problemáticas sobre as preferências de futuras ações de formação. São os professores das escolas não problemáticas aqueles que revelam mais interesse em frequentar ações de formação na área curricular lecionada.

4.1.4.3. Fator – Disciplina lecionada

Questão 10.K – Assuntos tratados em Conselho de turma – Adequar os conteúdos ao grupo de alunos da turma

ANOVA					
Adequar os conteúdos ao grupo de alunos da turma					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	17,188	1	17,188	13,118	,000
Within Groups	133,649	102	1,310		
Total	150,837	103			

Quadro 47 – Adequar os conteúdos ao grupo de alunos da turma (Anova)

Descriptives								
Adequar os conteúdos ao grupo de alunos da turma								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Letras	48	3,58	,942	,136	3,31	3,86	2	5
Ciências	56	2,77	1,293	,173	2,42	3,11	0	5
Total	104	3,14	1,210	,119	2,91	3,38	0	5

Quadro 48 – Adequar os conteúdos ao grupo de alunos da turma

Existem diferenças significativas entre os professores de Letras e os professores de Ciências na participação em conselho de turma acerca da adequação dos conteúdos ao grupo de alunos da turma. Os professores de Letras são os mais preocupados com a adequação dos conteúdos (média.3,58; desvio padrão ,0942).

Questão 11.B – Organizar o currículo com interesse para os alunos

ANOVA					
Organizar o currículo de acordo com o interesse dos alunos					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,971	1	4,971	4,542	,036
Within Groups	108,336	99	1,094		
Total	113,307	100			

Quadro 49 - Organizar o currículo com interesse para os alunos (Anova)

Descriptives								
Organizar o currículo de acordo com o interesse dos alunos								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Letras	46	3,50	,863	,127	3,24	3,76	1	5
Ciências	55	3,05	1,177	,159	2,74	3,37	0	5
Total	101	3,26	1,064	,106	3,05	3,47	0	5

Quadro 50 - Organizar o currículo com interesse para os alunos

Existem diferenças significativas entre os professores de Letras e os professores de Ciências, na adequação do currículo de acordo com o interesse dos alunos. Os professores de Letras são aqueles que mais procuram essa adequação.

Questão 11.J – Utilizar as normas, procedimentos e valores consensualizados com os outros professores da turma

ANOVA					
Utilizar as normas, procedimentos e valores consensualizados com os outros professores da turma					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,282	1	4,282	4,758	,032
Within Groups	89,085	99	,900		
Total	93,366	100			

Quadro 51 - Utilização comum de normas, procedimentos e valores (Anova)

Descriptives								
Utilizar as normas, procedimentos e valores consensualizados com os outros professores da turma								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Letras	46	4,30	,662	,098	4,11	4,50	3	5
Ciências	55	3,89	1,133	,153	3,58	4,20	0	5
Total	101	4,08	,966	,096	3,89	4,27	0	5

Quadro 52 - Utilização comum de normas, procedimentos e valores

Existem diferenças significativas entre os professores de Letras e os professores de Ciências, na prática da utilização de normas, procedimentos e valores consensualizados com os outros professores da turma. São os professores de Letras quem exerce mais essa prática.

Questão 12.E – O que se concretiza na Área de Projeto – O alargamento do conhecimento sobre questões curriculares

ANOVA					
O alargamento do conhecimento sobre questões curriculares					
	Sum of	df	Mean Squa-	F	Sig
Between	1,324	1	1,324	6,432	,01
Within Groups	19,969	97	,206		
Total	21,293	98			

Quadro 53 - Alargamento do conhecimento sobre questões curriculares (Anova)

Descriptives								
O alargamento do conhecimento sobre questões curriculares								
	N	Mean	Std. Devia- tion	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Mini- mum	Ma xim um
					Lower Bound	Upper Bound		
Letras	47	,19	,398	,058	,07	,31	0	1
Ciências	52	,42	,499	,069	,28	,56	0	1
Total	99	,31	,466	,047	,22	,41	0	1

Quadro 54 - Alargamento do conhecimento sobre questões curriculares

Existem diferenças significativas entre os professores de Letras e os professores de Ciências na percepção do contributo da Área de Projeto para o alargamento do conhecimento sobre questões curriculares. São os professores de Ciência que mais consideram a área de projeto impulsionadora do alargamento do conhecimento sobre questões curriculares

Questão 12.K – O que se concretiza na Área de Projeto – Incutir nos alunos o gosto de construção de conhecimento

ANOVA					
Incutir nos alunos o gosto de construção de conhecimento					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
Between Groups	2,392	1	2,392	11,396	,001
Within Groups	20,777	99	,210		
Total	23,168	100			

Quadro 55 - Incutir nos alunos o gosto da construção do conhecimento (Anova)

Descriptives								
Incutir nos alunos o gosto de construção de conhecimento								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Letras	47	,81	,398	,058	,69	,93	0	1
Ciências	54	,50	,505	,069	,36	,64	0	1
Total	101	,64	,481	,048	,55	,74	0	1

Quadro 56 - Incutir nos alunos o gosto de construção de conhecimento

Existem diferenças significativas entre os professores de Letras e os professores de Ciências na percepção do contributo da Área de Projeto para incutir nos alunos o gosto pelo conhecimento. Os professores de Letras são os que mais consideram que na área de projeto se incute nos alunos o gosto pela construção do conhecimento.

Síntese dos resultados do questionário

Os professores dão prioridade às práticas para a transmissão do conhecimento, seguidas das práticas para o desenvolvimento moral e social dos alunos e das práticas de gestão e desenvolvimento curricular, entendidas como esforço de reelaboração curricular a partir do currículo prescrito.

Os professores preparam as suas aulas individualmente, definindo em grupo disciplinar as matérias a lecionar e os materiais a utilizar. A idade tem implicações significativas na importância que os professores dão ao trabalho cooperativo. Essa diferença, porém, só se regista entre professores em início de carreira, os professores do grupo 1 (20 - 40 anos) e os professores a meio da carreira, os professores do grupo 2 (41 – 49 anos).

Na primeira reunião de professores, os principais assuntos tratados são por ordem decrescente os relativos à avaliação dos alunos, à adequação curricular, à articulação curricular e à cooperação (conhecimento) entre professores. No entanto, os assuntos mais tratados nas reuniões ao longo do ano dizem respeito por ordem decrescente ao comportamento dos alunos, à avaliação dos alunos, às dificuldades de aprendizagem e à definição de comportamentos e atitudes comuns

dos professores relativamente aos alunos daquela turma. Existem diferenças significativas entre escolas problemáticas e escolas não problemáticas, no objetivo de fazer o diagnóstico da turma, na primeira reunião de professores. Os professores das escolas não problemáticas são aqueles que mais realizam esta prática. Também se revelaram diferenças significativas entre as escolas problemáticas e escolas não problemáticas, na definição de comportamentos e atitudes comuns nas reuniões de conselho de turma. É nas escolas problemáticas que a prática de definição de comportamentos e atitudes comuns é mais realizada, bem como em relação ao tempo ocupado para a articulação com os serviços de educação especial. São os professores de Letras quem mais exerce a prática de definição de comportamentos e atitudes comuns.

As práticas mais realizadas pelos professores, e que são plasmadas no Projeto Curricular de Turma são as relativas a estratégias a adotar com os alunos da turma, as relativas a adequação curricular e as relativas à avaliação do PCT e à uniformização de critérios de avaliação dos alunos. Existem diferenças na participação no projeto curricular entre os professores em início de carreira e os professores a meio da carreira. É nas escolas não problemáticas que a prática de avaliação do projeto curricular de turma é mais realizada.

Para os professores respondentes, o que se concretiza na área de projeto, é por ordem decrescente de importância, o desenvolvimento da autonomia dos alunos, a articulação e integração dos saberes das diversas disciplinas e o despertar dos alunos para o gosto pelo conhecimento. A idade tem implicações significativas sobre o que se concretiza na área de projeto no que diz respeito ao alargamento do conhecimento sobre questões curriculares. Essas diferenças registam-se entre os professores a meio da carreira e os professores em final de carreira. A perceção do contributo da área de projeto para a melhoria do desempenho dos alunos é mais sentida pelos professores das escolas não problemáticas. São os professores de Ciências que mais consideram a área de projeto impulsionadora do alargamento do conhecimento sobre questões curriculares.

Os professores realizaram formação na área curricular onde lecionam, bem como sobre formação cívica e sobre supervisão e coordenação. Porém, gostariam de ter realizado formação sobre o trabalho em equipa, gestão curricular e supervisão e coordenação. Existem diferenças significativas entre os professores das escolas problemáticas e os professores das escolas não problemáticas sobre as preferências de futuras ações de formação. São os professores das escolas não problemáticas que revelam mais interesse em frequentar ações de formação na área curricular lecionada.

Os resultados significativos obtidos ao teste das variáveis disciplina, idade dos professores e o meio onde a escola está inserida confirmam que a hipótese formulada é verdadeira.

4.2. As Entrevistas

Como já referimos, realizamos dez entrevistas a Coordenadores de Diretores de Turma, ou na sua impossibilidade a Diretores de Turma, do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Optamos por apresentar os resultados das entrevistas, organizando-os por questões, dentro de cada questão por categorias a partir do discurso das nossas entrevistadas. Na parte final, apresenta-se uma síntese da análise de conteúdo àquelas entrevistas.

4.2.1. Adequação Curricular

1ª Questão - As Orientações curriculares prescrevem que o currículo Nacional seja adequado às características das turmas e dos alunos. Como faz esta adequação nas suas turmas?

A partir das respostas das nossas entrevistadas, construímos um quadro que descreve as formas de realização, bem como os principais obstáculos à sua realização (ver anexo 8).

Formas de realização da adequação curricular

As formas de realização que apresentamos são reflexo do discurso livre e espontâneo das entrevistadas.

Caraterização da Turma

A caracterização da turma é um ponto comum a todos os participantes, quer das escolas problemáticas quer das escolas não problemáticas. “-... Primeiro tem que se caracterizar a turma. É o que um D.T. faz inicialmente, é caracterizar a turma, não é? (E5). A maioria dos professores realiza “um teste diagnóstico para diagnosticar as dificuldades dos alunos e a partir daí começamos a planificar “ (E5) traçando assim um quadro “quer a nível de aproveitamento, quer a nível de comportamento” (E6), tendo em conta “sempre o que é que eles trazem do ano anterior.” (E6). E como refere uma das entrevistadas:

Esta adequação é feita logo no Conselho de Turma de setembro, a partir do diagnóstico da turma. (E7)

Teste diagnóstico

Este instrumento de avaliação é maioritariamente utilizado para a realização da adequação curricular, quer das escolas problemáticas quer das escolas não problemáticas.

Este teste diagnóstico realizado no início do ano letivo serve “para diagnosticar as dificuldades dos alunos e, a partir daí, começamos a planificar” (E5) em todas as disciplinas, “... depois reunimos os professores da turma, e verificamos as dificuldades dos nossos alunos, quer a nível de aproveitamento, quer a nível de comportamento, vamos ver sempre o que é que eles trazem do ano anterior”. (E6)

No âmbito do Projeto Curricular de Turma

A adequação curricular apresenta-se, pelos participantes, quer das escolas problemáticas quer das escolas não problemáticas, como uma prática realizada a partir do PCT e com a sua realização.” “A adequação curricular está relacionada com o PCT, que é o projeto para aquela turma.” (E10). Geralmente “... nós conseguimos adequar, porque nós reunimos periodicamente os conselhos de turma, nas chamadas reuniões de coordenação pedagógica, exatamente para a adequação curricular, propostas curriculares das várias disciplinas e para elaborar o P.C.T “ (E8). Em algumas escolas, principalmente nas escolas problemáticas realiza-se “... mais uma adequação do currículo, mais em termos de conteúdos. No desenvol-

vimento do conteúdo da disciplina.” (E10). Em síntese, pelo discurso de uma das entrevistadas:

Nós fazemos o PCT. Fazemos esse projeto de acordo com as características da turma, com os dados analisados a partir do levantamento do Diretor de turma com as características da turma de acordo com o conhecimento dos PCT dos anos anteriores, dos processos individuais dos alunos, de acordo com o conhecimento que os professores já têm dos alunos dos anos anteriores. Para além disso fazemos o diagnóstico e a partir daí construímos o PCT, com base no resultado de todas estas informações.(E9)

Adaptação do plano à turma

A adaptação do plano à turma, quer das escolas problemáticas quer das escolas não problemáticas, não passa por realizar alterações ao programa previamente definido em grupo disciplinar, salvo raras exceções (apenas detetada numa escola TEIP).

Esta adaptação é realizada a partir de “ uma planificação geral, em termos de disciplina e também em Conselho de Turma” (E5). Tentando assim conformar “aquilo que nós decidimos em grupo, adequar juntamente com os outros, para fazer uma articulação curricular” (E5). Deste modo “, em relação à turma nós vamos adaptando, fazendo pequenas adaptações das disciplinas e do próprio currículo da turma” (E6). No entanto, na generalidade dos casos, os professores dão os mesmos conteúdos a todas as turmas, de modo que “, posso é numa turma desenvolver mais um assunto, mais um conteúdo além daquilo que está no livro, e noutras limito-me ao que está no livro” (E7), dependendo portanto da maior ou menor facilidade de aprendizagem dos alunos.

Em escolas problemáticas, para os alunos com dificuldade poderá existir “apoio específico individualizado” (E9). O mesmo se passa em relação a determinadas turmas:

Há turmas que estão com um currículo especial, este ano vamos ter duas e mesmos a nível da abordagem que temos com os alunos, professor a professor ou a turma ou professores em geral, nalgumas disciplinas ou em todas dependendo daquilo que é o problema do aluno. Nós procuramos um bocado uma pedagogia diferenciada e o ensino individualizado no possível. (E9)

Escolha de Estratégias específicas

As estratégias definidas são sempre apontadas como uma decisão individual do professor para aquela turma, quer das escolas problemáticas quer das escolas não problemáticas.

As práticas utilizadas pelos professores, tendo em conta “... turmas muito heterogêneas, além de termos alunos NEE, temos alunos com diferentes ritmos de aprendizagem” (E7), bem como o “imperativo” “de cumprir a minha planificação” (E8) conduziram a “estratégias diferentes para cada turma. Nas turmas com mais dificuldades a progressão é mais lenta. Existe um ponto comum entre a maioria das entrevistadas, já que as matérias lecionadas são as mesmas em todas as turmas, como nos comprova o discurso desta nossa participante:

Agora, por etapas e caminhos diferentes, com estratégias variadas, dado que a turma, as turmas são diferentes, obviamente, mas eu não dão uma matéria diferente numa turma e uma matéria diferente noutra, agora leciono essa matéria é com estratégias diferentes (E8).

No caso de turmas com alto rendimento, “nas turmas de elite” (E10) o desenvolvimento dos conteúdos é mais profundo “a nível de estratégia também faço com que os alunos sejam mais autónomos, realizem pesquisa por eles, trabalhos de investigação, utilizem bastantes ferramentas diversificadas” (E10), para estes alunos “nós temos que trazer coisas novas porque são miúdos que pedem mais e não podem ficar para trás, têm um desenvolvimento diferente acompanham muito bem a aula” (E7).

As estratégias dos professores passam também pelo desenvolvimento do trabalho cooperativo e pela execução de fichas de trabalho de que faremos referência mais adiante.

Trabalho cooperativo aluno/aluno

O trabalho cooperativo entre alunos é utilizado pelos professores de Ciências das escolas problemáticas, como forma de colmatar a impossibilidade de ensino individualizado para alunos com ritmos lentos de aprendizagem.

Assim, a formação de grupos de trabalho, colocando em cada grupo “um melhor aluno, aquele que revela mais capacidades” (E2), tendo como objetivo que este “trabalhe com os outros de modo a que se possam harmonizar e tentarem

trazer os outros alunos um pouco mais para cima” (E2), é a forma encontrada por muitos professores para aumentar a inclusão.

Fichas Formativas

As fichas formativas são utilizadas para a adequação curricular, quer das escolas problemáticas quer das escolas não problemáticas, tendo como objetivo a recuperação de alunos.

Os professores, após os resultados do 1º período, e na tentativa de recuperar os alunos com insucesso, fazem a preparação de fichas de trabalho individual, para aqueles alunos que apresentam resultados negativos, “Em vez de eles estarem a passar na aula. Faço umas questões, umas folhinhas e eles têm de responder. Eles ao responder, vão ser obrigados a estar com mais atenção, depois eu corrijo e entrego, com uma avaliação.” (E4)

Por Projeto

A adequação curricular também é realizada a partir de um tema comum, que pode ser de escola ou de turma; os professores, quer das escolas problemáticas quer das escolas não problemáticas, desenvolvem um projeto na turma.

Tendo em conta as especificidades de cada turma, nomeadamente ao nível do currículo “ nós vamos adaptando, fazendo pequenas adaptações, das disciplinas e do próprio currículo da turma, nós procuramos arranjar sempre um tema comum que é tratado em diferentes áreas e disciplinas” (E6), de modo que “ o nosso projeto esteja de acordo com o da maior parte dos alunos da escola, não vamos afastarmo-nos assim tanto, turma a turma, daquilo que é visível em toda a escola, mas a forma como abordamos os alunos é diferente, conforme as características que eles tenham” (E9).

Avaliação adaptada às características dos alunos

A adequação curricular para os participantes das escolas não problemáticas, passa pela adequação da avaliação. Os testes são diferentes, com maior ou menor grau de dificuldade de acordo com as características da turma, como nos confirma o discurso desta nossa entrevistada:

Algumas turmas, na medida do possível, porque as turmas são muito grandes e por vezes são muito difíceis. Claro, quando há alunos com dificul-

dade, faço a adequação de testes, mais simples, e também um bocadinho a mudança de postura na aula (E4).

Principais obstáculos à adequação curricular

Tradição – Hábitos dos professores

A tradição pesa mais nas escolas secundárias com terceiro ciclo. Aqui a mudança é mais lenta.

De facto, nós estamos muito habituados a normalizar tudo aquilo que seja planificações, planificações de escola, as planificações do 7º ano todo, e as pessoas quase que (e é verdade) todos os anos com mais coisa menos coisa, utilizam as planificações que eram do ano anterior (E1).

Por outro lado, “essa adequação do currículo ao público e essa articulação ainda não é feita e é de difícil concretização”, (E1) tendo em conta “as práticas a que estamos habituados” (E1).

Programas

Os programas têm um peso enorme nas dificuldades de adequação, quer das escolas problemáticas quer das escolas não problemáticas. Os professores expressaram-se sobre a obrigatoriedade de os cumprir, tendo em conta que “.... Eu tenho um programa para cumprir, tenho que, no final, se não o cumpri, se não der os conteúdos todos, tenho que deixar ficar em ata, na área disciplinar que não dei os conteúdos” (E3), por isso “. É muito bonito o currículo adaptar-se às turmas e à escola, mas o que acontece são as contingências: se eu não der a matéria porque não consegui, depois no ano seguinte alguém terá que dar... no final de ciclo as coisas tem que ser dadas” (E3), por esta razão, “... é um bocadinho difícil dizer que se adapta. Adapta-se a nível de exigências, mas as matérias têm que ser dadas” (E3).

Dimensão das Turmas

A alteração da percepção do cumprimento das regras por parte dos alunos, bem como a sua dimensão e heterogeneidade dificultam, na perspetiva dos participantes, quer das escolas problemáticas quer das escolas não problemáticas, a adequação curricular, como podemos conferir pelo discurso da nossa entrevistada:

Algumas turmas, na medida do possível, porque as turmas são muito grandes e por vezes são muito difíceis. Claro, quando há alunos com dificuldade, faço a adequação de testes, mais simples, e também um bocadinho a mudança de postura na aula (E4).

Alunos com diferentes ritmos de aprendizagem

A heterogeneidade dos alunos da turma, quer nas dificuldades quer nas potencialidades que apresentam, é um obstáculo à uniformidade curricular. Os participantes das escolas não problemáticas salientam a impossibilidade de proporcionar a cada aluno a atenção que a sua condição exige.

Esta problemática obriga a que se realize, numa fase inicial, “um trabalho essencial por parte do DT, que tem que fazer um levantamento das características daqueles alunos” (E7), de modo a “escolher estratégias, para a coisa que temos ali, porque também são turmas muito heterogéneas, além de termos alunos NEE, temos alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e depois temos de fazer ali um trabalho...” (E7) que permita atenuar o insucesso.

Existem alunos que têm alguns handicapes, que “não se enquadram no ensino especial, porque não preenchem totalmente os requisitos” (E9) e que são alvo de programas específicos de adequações.

O levantamento das necessidades dos alunos, em muitas escolas não se fica pelos aspetos cognitivos. As condições materiais em que vivem os alunos também têm influência no seu rendimento. Existem alunos que “não têm sequer condições para trabalhar em casa e, por isso, nós precisamos de assegurar que esse trabalho seja feito na Escola, o mais possível e que consigamos fazer com que eles tenham aprendizagens significativas na Escola” (E9).

Turmas heterogêneas

A dificuldade de atender a cada aluno, de não deixar ninguém para trás é referenciada pela maioria dos participantes.

Neste sentido “adequação dos conteúdos gerais tendo em conta o público, que é muito diversificado [...] é muito difícil” (E1) porque “as turmas são muito heterogêneas, e a minha preocupação é com aqueles que atingem de imediato os objetivos” (E3). Dado que estes alunos podem ser um fator de perturbação da aula e assim prejudicar aqueles que precisam de mais tempo para a aprendizagem de determinado assunto.

Continuidade docente

Assiste-se a um novo fenómeno que tem a ver com o facto de muitos professores deixarem a atividade docente por aposentação. Este fator está a perturbar algumas escolas e isto foi referido por participantes de escolas problemáticas.

... nas diferentes turmas nós temos vários contratempos a nível de professores, ou porque se reformam ou porque os substitutos demoram a vir, outros que ficam doentes, este ano não foi um ano bom, nas diferentes turmas, mas fomos resolvendo esse problemas e fomos adaptando à turma (E9).

4.2.2. Articulação Curricular

2ª Questão - De igual modo compete à equipa pedagógica realizar articulação curricular. Refira-se às diferentes modalidades e ações que desenvolve conducentes a essa articulação curricular?

A partir das respostas das nossas entrevistadas, construímos um quadro que descreve as formas de realização, bem como os principais obstáculos à sua realização. Este quadro é organizado pelo discurso das participantes.

Formas de realização

A partir de um tema comum

A articulação curricular é realizada na maioria das vezes a partir dum tema que propicia uma atividade realizada por vários professores da turma, referido por participantes de escolas problemáticas.

E como é que se realiza essa articulação? – “Os Professores, até tendo em atenção o PAT (Plano Anual de Trabalho), que elaboram logo no 1º período, indagam se existe alguma matéria que se possa articular: por exemplo, nas Ciências, estamos a falar sobre a alimentação, se for possível realizar um trabalho entre nós (os outros Professores) ” (E2). Deste modo, “poderá ser um tema por exemplo de Ciência ou de Geografia, relacionado com Físico-Química (E7), ou sintetizando através do discurso de uma nossa entrevistada

Como é que fazemos a articulação horizontal? Como é que eu faço, como é que eu sugiro aos meus colegas para a fazer: tentando ter um tema comum a todas as disciplinas da turma, é a partir desse tema comum que vemos onde é que cada um de nós se vai encaixar. Através dos nossos conteúdos, através das nossas atividades (E10).

A partir do PAT

O desenvolvimento de uma atividade comum a várias disciplinas envolve sempre articulação entre as mesmas. O desenvolvimento do plano anual de atividades é um ponto de encontro para a articulação curricular, dos professores das escolas problemáticas. Neste plano que inclui variadas atividades desde visitas de estudo a tratamento de temas de escola, os professores vão indagar “se existe alguma matéria que se possa articular” (E2) com a matéria ou matéria programadas no âmbito da sua disciplina.

Projetos comuns/atividade

A partir de um tema de escola ou de turma, os professores, quer das escolas problemáticas quer das escolas não problemáticas, desenvolvem articulação curricular. Do discurso dos participantes, infere-se que muitas vezes esses projetos ou atividade são o resultado de conversas informais.

A melhor forma de descrever esta forma de articulação é dar a palavra às nossas entrevistadas:

É tentada a realização de atividades que se coadunem com várias disciplinas, é difícil? É. Estamos com muita dificuldade para fazer isso, mas em alguns aspetos consegue-se, portanto a interdisciplinaridade quer em atividades realizadas fora da escola quer em atividades realizadas dentro da escola para a turma (E8).

Plano de ação

Algumas vezes a articulação curricular é pensada como um plano realizado pelos diretores de turma das escolas não problemáticas, no início do ano letivo.

... Há também os planos de ação de D.T. que são feitos todos os anos, e que já apontam para todas as articulações que podem ser feitas de acordo com o P.E., que nós temos, em função dos objetivos e da resolução das problemáticas incluídas no P.E (E9).

Trabalho colaborativo entre Professores

O trabalho colaborativo entre professores é uma nova prática que começa a despontar. Toda a articulação curricular é realizada fruto daquele tipo de trabalho como nos deixa perceber o discurso:

No geral, nos C.T. por onde eu tenho passado, (eu ultimamente tenho estado com o 9º anos), o grupo de professores é dinâmico, num grupo de professores dinâmico nós temos conseguido articular e trabalhar em conjunto, bastante bem. A nível de grupo é diferente, não há problemas, nós trabalhamos bem, sempre que é preciso tirar dúvidas, mesmos sobre materiais, colocamos aos colegas, não temos aqui qualquer problema (E2).

Visitas de estudo

As visitas de estudo são um instrumento muito utilizado para a realização de articulação curricular, quer das escolas problemáticas quer das escolas não problemáticas. Geralmente a iniciativa parte de um professor da turma, geralmente por decisão no grupo disciplinar. De notar que “mas muitas vezes estas iniciativas não resultam da reunião do C.T, mas de encontros informais, na sala dos Professores.” (E2).

Aproveitamos as visitas de estudos para articular com várias disciplinas com vista a integração no PCT no PEE, com a identificação da problemática que foi apresentada de acordo com a turma e das características dela, em geral e depois na articulação com as diversas disciplinas, procuramos sempre criar trabalhos comuns (E9).

Principais obstáculos de realização da articulação curricular

Como refere a nossa entrevistada E7 “- Isso já é um bocadinho mais difícil. (risos). Articular... é uma pedra no sapato”.

Burocracia

Os professores não prezam a burocracia, as grandes decisões e iniciativas resultam de conversas de corredor que depois são vertidas em ata de conselho de turma.

A burocracia ocupa um espaço muito grande na vida dos professores. “nós professores temos muitos papéis para preencher... Muita burocracia” (E7) põe em risco a verdadeira finalidade do professor – ensinar:

Quando reunimos, quando temos necessidade de reunir é sempre sobre questões disciplinares, nós, muitas das vezes, também já lhe digo, aproveitamos mais os encontros informais, porque nas reuniões estamos muito preocupados a fazer a ata. Nos encontros informais resolvemos através de permanente questionamento (o que é que vais dar?) as reuniões informais tornam-se para mim muito mais produtivas do que aquela reunião convocada com data ordem de trabalhos, de termos de por em ata e portanto tomamos muitas decisões nestas conversas informais nos intervalos das aulas (E6).

Falta de tempo

A burocracia e o trabalho acrescido que os professores têm na escola, principalmente nos últimos anos, são um descritor da falta de tempo para a realização de articulação curricular, referido pelos professores das escolas problemáticas, tendo em conta que as questões de comportamento ocupam grande parte do tempo das reuniões.

Perder muita energia para fazer essa alteração, não pode ser. Os professores depois não têm tempo para outras coisas, por isso temos que optar. Ou vamos utilizar as nossas energias para realmente introduzir essas alterações (é uma luta) e adequar, ou então tudo fica como antes e continuamos (E4).

Tendo em conta que as questões de comportamento ocupam grande parte do tempo das reuniões:

Na primeira reunião de CT do ano só temos 1 hora, não pensamos em articulação curricular. Qual é a ordem de trabalhos? 1. Apresentação da equipa, 2. Partilha e aferição de critérios. E depois é tudo muito específico, pois, como sabe, temos aqui alguns problemas de indisciplina (E10).

Cumprir o programa

Os professores não se assumem como gestores de currículo. Deste modo cumprir o programa, é uma meta para a quase totalidade dos participantes.

A articulação curricular “Não é de todo fácil, nem sempre pode ocorrer, mas tentamos, realizar coordenação... articular. Qualquer dificuldade por vezes é um trauma e os programas...” (E8). Dado que “esta articulação acaba por ser difícil devido exatamente ao currículo nacional” (E6).

Organização do programa das disciplinas

Este parece ser o maior obstáculo à realização da articulação curricular. A grande maioria dos professores releva a descoordenação dos programas como salienta esta nossa entrevistada:

É muito... muito difícil, na prática é. Muito difíceis porque também as coisas já não vêm dirigidas nesse sentido. Há os programas, mas não me tenho dado conta de que quem faz os programas tenha essa preocupação. O que há é um desfasamento no tempo e nos anos (E4).

Se os programas já estivessem previamente organizados, se possível com a indicação dos pontos de articulação, tudo seria diferente, como nos refere a nossa entrevistada:

...Vamos ver um exemplo: Geografia no nosso programa está a matéria x no 8º e na Geografia dá-se no 7º..., não é! A articulação funcionava melhor se estivessem os dois no 7º... os programas fossem mais certinhos (E4).

Professores não gestores curriculares

Os programas, a forma como estão organizados e a dificuldade dos professores em se assumirem como gestores do currículo, constituem de facto obstáculos à articulação.

Esta dificuldade é ocultada nos documentos escritos, nomeadamente no PCT, dado que “é uma preocupação muito grande colocar a articulação no papel” (E4), o que se traduz de forma esclarecedora pelas palavras desta nossa entrevistada:

Mas, em certa medida, a nível teórico não é muito difícil, mas a nível prático as coisas são um bocado diferentes, isto é, as coisas que se fazem (escritas) muitas das vezes não são aquilo que se faz (na prática) e temos dificuldade em coordenar, às vezes, temos pontos de vista diferentes, outros interesses (E6).

4.2.3. Cooperação entre docentes

3ª Questão - E quanto à cooperação entre docentes? Como a avalia, quer ao nível dos grupos disciplinares, quer ao nível de equipas multidisciplinares?

Podemos constatar que a grande maioria dos professores respondentes não desenvolvem práticas de trabalho cooperativo. Esta prática é mais desenvolvida em grupo disciplinar do que em grupos multidisciplinares. A partir das respostas das nossas entrevistadas, vamos descrever as formas de realização, bem como os principais obstáculos à sua realização.

Formas de realização de cooperação entre professores

Através de contactos informais

Os professores não prezam a burocracia, a cooperação acontece na informalidade da sala de professores ou dos corredores da escola. As reuniões servem muitas vezes para registar em ata o previamente definido.

Nós gostamos mais de trabalhar de forma informal. Mas nós para funcionar entre as diversas disciplinas de uma forma informal, funcionamos muito melhor (E6).

Por outro lado “Nós temos muita facilidade de contactarmos uns com os outros, a nível da Escola, conforme vamos passando uns pelos outros, é mais ou menos isso. Não tem havido dificuldade para isso” (E2).

E desde que exista um bom clima de escola entre professores:

...Eu acho que há escolas onde se tem de fazer reunião para os professores ficarem a par dos assuntos relacionados com os alunos. E é preciso fazer reunião é preciso fazer convocatória e é preciso marcar, porquê? Porque as pessoas têm que ir. Aqui nós achamos que ainda conseguimos fazer aqui na sala dos professores, porque há um diálogo constante, entre nós (E7).

Com os colegas da disciplina/grupo

O trabalho de equipa ainda se desenvolve muito a partir do trabalho no grupo disciplinar. Atente-se que, mesmo em grupo disciplinar os professores trabalham

mais com os colegas com quem partilham a mesma disciplina/ano que lecionam. O discurso desta nossa entrevistada é descritivo:

... eu sinto-me a trabalhar mais em termo de grupo disciplinar, em termos de conselho de turma, sinto-me a trabalhar menos. Principalmente, nos últimos dois, três anos. Nós trabalhamos no grupo disciplinar (E1).

Não existe uniformidade sobre as formas de trabalhar em grupo disciplinar. Em alguns grupos disciplinares, os professores preparam conjuntamente as aulas, principalmente quando se trata de novos programas, noutros grupos os professores” reúnem-se para fazer os testes” (E7).

No conselho de turma

O trabalho com os outros colegas da mesma turma é uma das formas de cooperação, principalmente “se arranjarmos um projeto, assim já funciona, já tenho mais do que um exemplo disso e tem funcionado” (E4).

Em relação aos CT, os projetos que são feitos, visitas de estudos, trabalhos para a Escola, são coordenados na reunião de CT, mas é claro que muito trabalho é realizado por fora (E9).

Verifica-se no entanto que existe forte influência do perfil do Diretor de Turma e mesmos dos professores da turma.

Não vou dizer que não há. Há cooperação, mas tem de haver um professor que faça um trabalho prévio, não é? Que já leve as coisas orientadas, se não ir para uma reunião sem nenhuma pista, então não sai nada (E4).

A partir de objetivos comuns

O desenvolvimento de projetos definidos pelo conselho de turma despoleta geralmente diversas formas de trabalho colaborativo entre professores. O desenvolvimento curricular de uma disciplina é também fator de cooperação.

Aqui, quando se decide fazer uma coisa, toda a gente colabora. As pessoas não tentam escapar-se a uma atividade. Todos trabalhamos para a escola, nós vimos para aqui para trabalhar para a escola. Não venho trabalhar eu. Venho trabalhar para a escola com os meus colegas e acho que isso é uma coisa excelente e quem ganha são os alunos (E7).

Principais Obstáculos à cooperação entre professores

Avaliação dos Professores

O processo decorrente da avaliação de professores despoletou mal-estar nas escolas. Contribuiu a dado momento para afastar os professores de processos de partilha com os outros colegas.

...Eu acho que os Departamentos ganharam uma importância muito grande, sobretudo pela questão da avaliação dos professores, porque sem querer, o professor está muito mais centrado na sua avaliação e nele próprio do que nos alunos (E1).

Falta de autonomia das escolas

As escolas têm de organizar-se no início do ano letivo de acordo com as instruções da 5 de Outubro.

...Eu diria que a falta de autonomia das escolas, não permite às vezes que os professores cooperem tanto como desejavam. Porquê? Por causa dos horários, não é? E nos últimos anos com a imensidade de tarefas que temos de realizar na escola, variadíssimas, com as 25 horas que os professores são obrigados a fazer, com o horário não letivo a cumprir, mas a fazer outras coisas que não são diretamente ligadas com o ensino da sua disciplina (E8).

Falta de tempo

A burocracia, a quantidade de tarefas que o professor tem de desempenhar, o elevado número de turmas de que é professor são fatores cumulativos para a diminuição de disponibilidade dos professores para realizarem trabalho em conjunto com os outros professores.

Colaborativo,... não posso dizer que seja mau, poderia ser melhor se nós tivéssemos mais espaço, se não houvesse professores com tantas turmas ao mesmo tempo (E5).

Interesses de grupo

A cooperação entre professores ainda tem mais incidência no grupo disciplinar, onde existem mais interesses comuns.

...A partir do momento em que o Departamento passou a ser tão grande, notou-se que houve uma degradação do trabalho dos colegas dos grupos disciplinares, porque é demasiado, nós temos a reunião com professores de línguas, é uma reunião que acaba por ser uma reunião em que a Coordenadora procura depois fazer sempre grupos de trabalho, mas a não ser que esteja-

mos sempre a reunir para além disso, é um bocado complicado nós criarmos momentos para estarmos a trabalhar por grupos, nós não temos Delegados de Grupo é só uma Coordenadora de Departamento (E9).

Resistência à mudança

A alteração de práticas tem sempre obstáculos, existe sempre resistência a fazer diferente.

... Muitas vezes um professor por carolice tem convicção que aquilo é uma prática correta e age de acordo com a sua convicção; está convicto realmente que aquelas coisas assim funcionariam melhor, ou então não há. Mas é muito difícil, um só professor. Se não houver um grupo de dois ou mais professores que esteja interessado e que queira experimentar a mudança, esse professor é triturado, não consegue.... Há uma resistência tão grande, as pessoas investem muito mais na resistência do que na mudança (E4).

4.2.4. Alterações às práticas

4ª Questão - Que alterações introduziu nas suas práticas nos últimos anos?

A partir das respostas das nossas entrevistadas, vamos descrever as formas de realização, bem como os principais obstáculos à sua realização.

Formas de realização de novas práticas

A Avaliação dos alunos

A avaliação dos alunos parece ter sido o fator impulsionador da mudança de práticas. A forma como os alunos são avaliados mudou. Hoje, os professores, para além de avaliarem o conhecer e o saber fazer dos alunos, avaliam o saber estar e o saber ser: “ a avaliação anteriormente não era com tantos pormenores.” (E2)

Agora temos aquela preocupação de por uma parte que tenha conhecimentos, interpretação de gráficos, tabelas, problemas. Nos testes, sobretudo, é a elaboração que mudou um bocado, também mudou, o facto de atribuir uma percentagem muito maior à participação diária dos alunos na sala de aula, antigamente não aplicava (E4).

Ensinar por competências

O conceito de competências assume visões diferentes conforme seja interpretado por professores de Letras ou de Ciências. Esta constatação é apontada no

discurso dos professores como um fator de confusão. As formas de avaliação de competências interferiram nas práticas curriculares.

O discurso de uma professora de Letras:

Também houve aquela mudança em termos de conteúdos para as competências, eu estava a lembrar-me ... por competências acho que se criou aqui uma série de confusões. Para mim tem uma base. Uma pessoa só pode ter competências se conhecer conteúdos. E corresponde a uma certa desvalorização dos conteúdos de facto sem conhecimento uma pessoa não pode ter competências. Acho que é um estado para além dos conteúdos. Tem que ter uma boa base se não, não consegue fazer mais coisa nenhuma, só que há uma certa confusão... (E9).

O discurso de uma professora de Ciências:

Toda a vida trabalhamos competências, como é evidente. Eu nunca fui uma professora, (talvez por ter sido orientada nesse sentido) de na aula expor só os conteúdos, gosto de conversar com os alunos e gosto muito da parte prática, sempre gostei, aprendi as Ciências pela parte prática; desenvolver competências as pessoas têm que aprender a saber fazer, não é só saber, as pessoas têm que aprender a saber fazer e como eu lhe digo eu acho que sempre trabalhei assim (E7).

Aumento da componente prática nas atividades letivas

A introdução dos tempos letivos de 90 minutos contribuiu para o aumento da componente prática na atividade letiva.

Nunca é de exposição total, porque repare, porque sempre que puder faço exercícios do livro, se utilizar o método expositivo à sempre uma parte da aula em que eu faço exercícios e ao fazer exercícios o aluno já pode conversar um pouco com o vizinho do lado porque eu dou algum tempo para eles fazerem as coisas (E2.)

A diminuição da exigência dos professores

A adequação curricular realiza-se muitas vezes a partir da diminuição de exigência dos professores. Os professores, apesar de ministrarem os mesmos conteúdos a todos os alunos, adaptam os testes de avaliação à turma, reduzindo o grau de dificuldade nas turmas onde a aprendizagem se realiza de forma mais lenta.

Mudou uma coisa de certeza. A nível de exigência, eu sentia com muito mais exigência, porque também exigia mais, continuo a exigir, mas acho que, nós tínhamos alunos diferentes. Há uns anos uma pessoa era mais exigente do que o que se passa hoje, lá está, tive que adequar, aos alunos, ao nível de conhecimentos que eles têm, porque eles também vão baixar a esse nível (E8).

Formas de relacionamento mais próximas dos alunos

A forma de relacionamento entre professores e alunos mudou. Os professores têm um contato mais estreito com os seus alunos, procuram conhecer a pessoa que existe em cada aluno.

Os tempos também mudaram um bocadinho, em termos de relacionamento com os alunos e também é preciso mudar os métodos, que é aquilo que estávamos a falar, não é? (E7).

Maior partilha entre professores

Existe uma maior partilha de conhecimentos de experiências e de práticas realizadas. As novas tecnologias contribuíram para acelerar esta prática.

De facto “... Talvez agora haja uma maior abertura, mas isso também mudou a prática letiva, porque partilhamos mais...” (E8).

Então...

Vamos lá ver o que se passa em Físico-Química, vamos ver a característica da terra, portanto, acho que a grande diferença é por aí não tinha retorno, o normal, o normal é com a colega, eu tenho que dialogar com a colega, acho que a grande mudança foi isso. Estar sozinha, por um lado a ensinar Ciência, nós temos que pensar, que integrar nas Ciências muitas áreas do saber, Físico-Química, conteúdos da Geografia, a Língua Materna, o trabalho dos conteúdos da minha disciplina do 3º ciclo (E10).

Maior preocupação com o sucesso dos alunos

Existe uma preocupação generalizada entre os professores de promover a inclusão e o sucesso de todos os alunos. Tendo em conta que “A Escola existe para levar ao sucesso dos alunos, não é absolutamente para mais nada, não é para eu estar aqui a fazer que faço, para dizer que fiz “(E6).

Os professores revelam uma grande atenção “ para aqueles alunos que têm resultados negativos “faço mais exercícios, marco mais trabalho de casa e ocupa-me grande parte do meu “tempo”. (E4). Numa frase:

“Para o sucesso dos alunos que não têm sucesso. Que não trazem sucesso” (E4).

Talvez porque:

O que de facto eu noto de diferente, é que havia um ensino quase centrado na avaliação de testes e que agora não é assim. Há uma responsabilização maior dos professores pelos resultados dos alunos. O professor aplica-se muito mais na recuperação dos alunos, do que fazia antes (E9).

Realização de articulação curricular

A preocupação com a articulação curricular parece ser uma das mudanças, que é vertida no PCT. Apesar de tudo, “... a frase própria não será realizar, tenta-se realizar. Não sei se a articulação será isso, tenta-se colocar no papel, mas se depois as coisas se fazem na prática, isso é mais complexo (E4).

Anteriormente “Não havia a preocupação de procurar articular as matérias das diferentes disciplinas.” (E9)

De qualquer modo...

....Tentarmos preocupar-nos mais com a articulação é uma coisa que tem sido lenta, mas tem trazido alguns resultados, isto não muda de um ano para o outro. Mas noto que ao fim destes anos, as pessoas vão aderindo um bocadinho, nesse sentido tem havido mudanças, lentas, mas tem-se notado em termos de articulação (E4).

Utilização de grelhas de observação de aulas

A avaliação a partir de grelhas de observação e de avaliação é uma prática que realizada pela maioria dos professores participantes.

Depois... em termos de outra práticas... as grelhas de observação (se calhar, nós antigamente não éramos tão certinhos a fazer isso), as grelhas de observação, para analisar as atitudes o comportamento, que nós temos que fazer (E2).

Utilização das TIC

A utilização das novas tecnologias de informação e comunicação aparece sem dúvida, como uma nova prática, a que os professores aderiram. Esta alteração tem a ver com a introdução de novos equipamentos nas escolas, nomeadamente projetores multimédia e quadros interativos, em todas as salas de aula.

O que eu acho que alterei foi, por um lado, a utilização das novas tecnologias, isso é uma coisa que a gente não utilizava nada e agora, por um lado, já que temos acesso a outros equipamentos que anteriormente não tínhamos... (E1).

E a introdução das novas tecnologias tem influência nas práticas dos professores:

Claro que há uma inovação que são as tecnologias de informação, não me vejo aqui há uns anos a usar projetor multimédia ou internet, portanto é capaz, aí a prática muda, tenho que dizer que sim e aí a utilização de novos recursos ajudou (E8).

Principais Obstáculos à realização de novas práticas

Dimensão dos Departamentos

Se existem departamentos, nomeadamente os de Letras, onde é relativamente fácil trabalhar, como refere E6, outros departamentos acrescentam dificuldades ao seu desenvolvimento, por falta de afinidade entre os grupos disciplinares que os constituem. O espírito de grupo é uma evidência.

Agora nós, a funcionarmos a nível de departamentos, nós estamos a meter no Departamento, diferentes disciplinas que não têm nada a ver umas com as outras e sobretudo em determinados Departamentos, funciona noutros não funciona coisa nenhuma, por exemplo no Departamento de Línguas Estrangeiras funciona, no meu Departamento funciona bem, agora no Departamento de Artes e Expressões onde estão Educação Musical, Educação Física Educação Tecnológica, EVT, etc., não têm nada a ver umas com as outras e isso cria um certo atrito entre eles (E6).

Resistência à mudança

A mudança implica sempre resistência, o que é novo pode acrescentar alguma insegurança às práticas dos professores. A resistência à mudança manifesta-se

nas várias dimensões consideradas, algumas vezes de forma mais aberta, outras vezes de forma mais fechada. Isto é, dito de outro modo, os professores muitas vezes aprovam esta ou aquela prática, atividade ou metodologia, mas, no seu cotidiano, nada muda em relação à decisão tomada. Como refere esta nossa entrevistada.

Se não houver um grupo de dois ou mais professores que esteja interessado e que queira experimentar a mudança, esse professor é triturado, não consegue.... Há uma resistência tão grande, as pessoas investem muito mais na resistência do que na mudança (E4).

Falta de tempo

A falta de tempo é um traço comum ao desenvolvimento de novas práticas curriculares. Os professores tentam colmatar essa falta de tempo ora realizando “troca de informações nos intervalos” (E8), ora utilizando as novas tecnologias para, de forma expedita, realizar troca de informação e de opiniões de modo a não “tirar apoio aos alunos para termos horas para reunir os professores” (E9).

Apesar de os professores “Estarem mais tempo na Escola” foi-lhes” atribuído ainda mais serviço. Portanto, não dá para tudo” (E8).

O trabalho de preparação de aulas pode ficar afetado como reflete o discurso desta nossa entrevistada numa escola problemática.

...cá estamos nós num dilema a que estamos forçados a olhar em todas as direções e então temos o tempo para coordenação, tempo para apoio, aumento de tempo de permanência na Escola isso tudo retira tempo de preparação de aulas e de apoio aos alunos. Não me refiro a aulas de apoio é para preparar materiais específicos para alunos e turmas e para levar trabalhos dos alunos e corrigi-los (E9).

Aumento da burocracia

Os participantes referem o aumento de burocracia como um fator inibidor de inovação da introdução de novas práticas.

...Nós somos gestores de papéis... Nós vivemos mergulhados em papéis. Nós, neste momento, estamos a gerir papéis. Eu digo-lhe uma coisa, nunca a escola esteve tão invadida de papéis (E8).

4.3. Síntese dos resultados

A partir da análise das entrevistas, podemos sintetizar nos quadros seguintes as dimensões definidas, por categorias:

1. ADEQUAÇÃO CURRICULAR

Formas de Realização	Principais Obstáculos
- Alterações curriculares; - A partir do PCT do ano anterior; - Adaptação do plano à turma; - Avaliação adaptada às características dos alunos; - Caracterização da turma; - Caracterização da turma; - Escolha de Estratégias específicas; - Fichas formativas; - Fichas formativas; - Por Projeto; - Por Projeto - Teste diagnóstico; - Teste diagnóstico; - Trabalho cooperativo aluno/aluno	- Alunos com diferentes tipos de aprendizagem; - Descontinuidade Docente; - Dimensão das Turmas; - Dimensão das Turmas; - Programas; - Programas; - Tradição – hábitos dos professores; - Turmas heterogêneas; (Escola não Problemáticas / Escola Problemática)

Quadro 57 - Adequação curricular

Existem diferenças na forma de realizar adequação curricular entre as escolas problemáticas e as escolas não problemáticas. Nas escolas problemáticas são realizadas alterações curriculares, a adequação têm em conta o PCT anterior e desenvolve-se mais trabalho cooperativo aluno/aluno. Nas escolas não problemáticas adapta-se o plano à turma, e a avaliação é adaptada às características dos alunos.

Existem pontos comuns relativamente aos obstáculos à realização de adequação curricular em ambos os tipos de escola: a dimensão das turmas e os programas. Para as escolas não problemáticas outros obstáculos são: alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e turmas heterogêneas. Para as escolas problemáticas outros obstáculos são: a descontinuidade docente e a tradição-hábitos dos professores.

2. ARTICULAÇÃO CURRICULAR

Formas de Realização	Principais Obstáculos
- A partir de um tema comum - A partir do PAT; - Projetos comuns/atividades; - Projetos comuns/atividades; - Plano de ação; - Trabalho colaborativo de professores; - Visitas de estudo; - Visitas de estudo; (Escola não Problemáticas/ Escola Problemática)	- Burocracia; - Cumprir o programa; - Falta de tempo; - Organização do programa das disciplinas; - Organização do programa das disciplinas; - Professores não gestores curriculares; - Resistência à mudança; - Desmotivação dos professores contratados;

Quadro 58 - Articulação curricular

Existem diferenças entre as escolas problemáticas e as escolas não problemáticas na realização da articulação curricular. As escolas problemáticas, para além de projetos comuns /atividades e visitas de estudo, também realizam essa articulação a partir de um tema comum e do trabalho colaborativo entre os professores.

Nos tipos de escolas referenciados, existe uma perceção diferente dos principais obstáculos à realização da articulação curricular. Os professores das escolas problemáticas consideram a desmotivação dos colegas contratados um obstáculo, os professores das escolas não problemáticas consideram obstáculos à realização de articulação curricular: a burocracia, a obrigatoriedade de cumprir o programa, a falta de tempo, a constatação de que os professores não são gestores curriculares e a resistência à mudança. O obstáculo comum para os dois tipos de escolas é a forma como os programas estão organizados nas disciplinas.

3. COOPERAÇÃO ENTRE PROFESSORES

Formas de Realização	Principais Obstáculos
- Através de contactos informais; - Através de contactos informais; - Com os colegas da disciplina/grupo; - Com os colegas da disciplina/grupo; - No conselho de turma; - No conselho de turma; - Pela utilização das TIC, como meio de comunicar em rede - A partir de objetivos comuns	- Avaliação dos professores; - Falta de autonomia das escolas; - Falta de tempo; - Falta de tempo; - Interesses de grupo; - Interesses de grupo; - Resistência à mudança; (Escola não Problemáticas/ Escola Problemática)

Quadro 59 - Cooperação entre professores

As formas de realização da cooperação entre professores, nos dois tipos de escolas considerados, concretizam-se: através de contactos informais, com os colegas de disciplina/grupo e no conselho de turma. No entanto os professores das escolas problemáticas utilizam as TIC para comunicar em rede e os professores das escolas não problemáticas cooperam, também, a partir de objetivos comuns.

Os professores dos dois tipos de escolas consideram como obstáculos à cooperação: a falta de tempo e os interesses de grupo. Os professores das escolas problemáticas para além daqueles obstáculos consideram também a avaliação de professores, já os professores das escolas não problemáticas consideram a resistência à mudança como um obstáculo à cooperação.

4. O QUE MUDOU NAS PRÁTICAS

O que mudou	Principais Obstáculos
- A avaliação dos alunos; - A avaliação dos alunos; - Ensinar por competências; - Ensinar por competências; - Aumento da componente prática nas atividades letivas - A diminuição da exigência dos professores; - Formas de relacionamento mais próximas dos alunos; - Maior partilha entre professores; - Maior preocupação com o sucesso dos alunos; - Maior preocupação com o sucesso dos alunos; - Realização de articulação curricular; - Realização de articulação curricular; - Utilização de grelhas de observação de aulas; - Utilização de grelhas de observação de aulas; - Utilização das TIC; - Utilização das TIC;	- Dimensão dos departamentos; - Resistência à mudança; - Falta de tempo; - Aumento da burocracia (Escola não Problemáticas / Escola Problemática)

Quadro 60 - O que mudou nas práticas

Os professores de ambos os tipos de escolas, modificaram as suas práticas relativamente: à avaliação dos alunos, à utilização de grelhas de observação de aulas, ao ensino de competências, à maior preocupação com o sucesso dos alunos, à realização de articulação curricular e utilização das TIC. Os professores das esco-

las problemáticas para além daquelas práticas mudaram ainda: o aumento da componente prática das atividades letivas e desenvolveram uma maior partilha entre professores.

Para os professores das escolas problemáticas os principais obstáculos à mudança são: a dimensão dos departamentos e a falta de tempo. Para os professores das escolas não problemáticas os principais obstáculos à mudança são: o aumento da burocracia e a resistência à mudança.

CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Introdução

Pretendemos neste capítulo estabelecer um olhar crítico entre os resultados do estudo empírico e os conceitos teóricos.

Partindo daqueles pressupostos e enquadrando a discussão nos objetivos do estudo, vamos organizar este capítulo em três dimensões:

i – A planificação curricular, onde iremos examinar as práticas de adequação e articulação curricular, bem como a operacionalização do projeto curricular de turma;

ii – A cooperação entre professores, onde iremos desocultar e discutir as práticas de trabalho cooperativo disciplinar e multidisciplinar;

iii – As (novas) práticas curriculares dos professores, discutidas a partir das prioridades dos professores e das práticas de planificação, das estratégias utilizadas, dos recursos envolvidos e das formas de avaliação.

5.1. A planificação curricular

A partir quer dos questionários quer das entrevistas realizadas, procuramos perceber como se alteraram as práticas a nível da planificação curricular.

Apresentados os resultados produzidos no capítulo anterior, vamos agora realizar uma leitura dos mesmos e discutir os resultados alcançados.

5.1.1. Como é realizada a adequação curricular

A adequação curricular, ao nível da *planificação*, é realizada pelos professores respondentes das escolas problemáticas tendo em conta: o contexto escolar (e da escola) o nível das turmas, a sua diversidade, necessidades, interesses. Os professores, centram o seu planeamento em medidas que têm a ver com a motivação e interesses dos alunos¹⁹⁷. Nas escolas não problemática o planeamento é centrado em medidas relacionadas com a avaliação dos alunos. Em ambos os tipos de escola estudados a planificação da adequação curricular considera: o nível das

¹⁹⁷ Existem diferenças significativas entre as escolas problemáticas e escolas não problemáticas, na preocupação em adequar o currículo à turma. Adequar o currículo à turma é uma preocupação mais sentida nas escolas problemáticas

turmas, as suas características e a sua heterogeneidade fatores a ter em conta. Esta linha de planificação está de acordo com os princípios de gestão do currículo (Roldão, 1999a), isto é interpreta o currículo prescrito dando-lhe sentido de acordo com a situação em presença (Peralta, 2002).

No entanto, verificamos que esta planificação é realizada de modo individual por cada professor da turma, tendo sempre em conta o cumprimento do programa, salvo em algumas escolas TEIP, onde se planifica um conjunto de conteúdos a ensinar aos alunos, de acordo com as suas necessidades e potencialidades.

Os professores na primeira reunião do ano¹⁹⁸ começam por realizar o diagnóstico dos alunos da turma e a sua *caracterização*. A partir daí desenvolvem a sua planificação, como confirmamos a partir do discurso das nossas participantes:

-... Primeiro tem que se caracterizar a turma. [...] Fazemos um teste diagnóstico para diagnosticar as dificuldades dos alunos e a partir daí começamos a planificar. Também tem a ver um bocadinho com o meio aqui da escola. É esse o caminho que nós fazemos (E5).

Estas práticas são realizadas tanto nas escolas problemáticas como nas escolas não problemáticas. Trata-se portanto de novas práticas realizadas pelos professores.

Verificamos, no entanto, na maior parte das vezes, que este diagnóstico ou é realizado pelo diretor de turma, que o apresenta em reunião, ou é o resultado de conhecimento dos professores a partir de anos anteriores, ou mesmo da iniciativa de um ou vários professores da turma.

Também, na primeira reunião de turma, os professores tratam da definição das estratégias a utilizar na turma.

¹⁹⁸ De acordo com Roldão (op. c.), como referimos no capítulo II, a gestão curricular ao nível do conselho de turma tem como base: Definição das prioridades de aprendizagem, de acordo com as características dos alunos em presença; Decisão colegial por turma das áreas conteúdos, materiais de apoio, atividades de aprendizagem e organização de espaços e tempos; Acordo entre professores sobre as metodologias e critérios transversais a utilizar mais adequados àqueles alunos; Utilização de formas de trabalho comuns a todos os professores da turma; "Avaliação do processo de trabalho colaborativo dos professores de cada turma"(p.61), bem como das aprendizagens dos alunos; Eventual reformulação do plano (ibidem)

As estratégias utilizadas para a adequação curricular por professores das escolas problemáticas e pelas das escolas não problemáticas, têm a ver com aulas menos expositivas, de caráter mais prático, bem como com uma maior utilização da avaliação formativa e o feedback que esta proporciona. Devemos relevar que a introdução das aulas de noventa minutos induziu ao incremento de aulas de caráter mais prático. Os professores das escolas não problemáticas procuram a adequação aos alunos a partir da análise do espaço/tempo/ e contexto de cada turma, do perfil de cada aluno e através da utilização de *software* educativo. Os professores das escolas problemáticas desenvolvem estratégias de adequação a partir da maior atenção aos aspetos sócio-emocionais, bem como a partir de uma maior interação com alunos e outros professores, o que nos leva a concluir que, nas escolas problemáticas, existe uma maior proximidade entre professores e alunos. Verificamos, no entanto, que estas estratégias são sempre apontadas como uma decisão individual do professor independentemente do tipo de escolas considerado.

A adequação curricular é realizada na maior parte dos casos, não pela seleção dos conteúdos, tendo em conta aquilo a que designa de “core curriculum”¹⁹⁹ (Rol-dão 2009), mas pela avaliação adaptada às características dos alunos e a partir de estratégias específicas tais como, trabalho cooperativo aluno/aluno²⁰⁰ ou a realização de fichas formativas, como nos descreveram as nossas entrevistadas.

Do que ficou escrito, a adequação curricular é uma prática realizada a partir da construção do projeto curricular de turma, que os professores relacionam com o PCT, e com a sua realização, em ambos os tipos de escolas, muitas das vezes recorrendo a informações recolhidas quer nos processos individuais dos alunos, quer nos PCT de anos anteriores, quer pelas informações fornecidas pelos professores que já tiveram esses alunos nos anos anteriores, carregando a tónica principalmente nas escolas problemáticas na adequação dos conteúdos do currículo.

¹⁹⁹ O “core curriculum” é entendido pelo conjunto de conhecimentos e competências, considerados essenciais, a que todos os alunos devem ter acesso.

²⁰⁰ O trabalho cooperativo entre alunos é utilizado, pelos professores de Ciências das escolas problemáticas, como forma de colmatar a impossibilidade de ensino individualizado para alunos com ritmos lentos de aprendizagem.

Os professores realizam também a adequação curricular, a partir do maior ou menor grau de dificuldade dos testes de acordo com a turma em presença, “adequação dos testes, mais simples” (E4), tendo em conta que os professores lecionam, em geral,²⁰¹ os mesmos conteúdos a todas as turmas, só que “lecionam essas matérias com estratégias diferentes” (E8), geralmente com graus de exigência também diferentes.

Verificamos assim que a partir de diferentes estratégias e modos de procedimento, se realiza adequação curricular em ambos os tipos de escolas.

Porém, como apresentamos nos resultados, existem dificuldades a superar para a realização da adequação curricular, a vários níveis que vamos agora analisar.

O primeiro nível de dificuldades tem a ver com a diferença de ritmos de aprendizagem dos alunos, e esta diferença de ritmos de aprendizagem numa escola que se quer inclusiva passa por “uma pedagogia e o ensino individualizado no possível”, o que nem sempre é realizável, tendo em conta que “as turmas são muito grandes e por vezes são muito difíceis” (E4), “ porque também são turmas muito heterogêneas” (E7). Por um lado, verificamos a impossibilidade atual de “ensinar a muitos como se fosse um só” (Barroso, 2005, p47), por outro, notou-se uma grande preocupação dos professores de não deixar ninguém para trás.

O segundo nível de dificuldades tem a ver com os programas, como referem as nossas entrevistadas (ver apresentação de resultados).

As planificações de conteúdos²⁰² realizam-se em conselho de grupo antes do início das atividades letivas, não têm em conta as turmas onde vão ser ministrados, a margem de manobra dos professores a nível individual na adequação de conteúdos é por isso, muito limitada. Tendo em conta que a reorganização curricular não

²⁰¹ Nas escolas TEIP, nomeadamente, existem alterações ao currículo, em determinadas turmas.

²⁰² Como refere uma das entrevistadas: “ De facto nós estamos muito habituados a normalizar tudo aquilo que seja planificações, planificações de escola, as planificações do 7º ano todo, e as pessoas quase que (e é verdade) todos os anos com mais coisa menos coisa utilizam as planificações que eram do ano anterior” (E1)

considerou novos conteúdos ou a organização dos conteúdos em vigor, é compreensível e esperado este nível de dificuldades.

O terceiro nível de dificuldades diz respeito aos professores, com os seus hábitos e métodos de trabalho, “com as práticas a que estamos habituados” (E1), com a tradição, um pouco na linha de Estevão (1994), quando refere que a resistência à mudança está no procedimento natural dos professores, como forma de defesa que, no entanto, pode ser superada e é superada em escolas onde existem dinâmicas de melhoria. Por outro lado, a descontinuidade dos professores nas turmas, fenómeno recentemente agravado com a saída para a aposentação dos professores mais velhos, com a entrada de novos professores a meio do ano letivo é, sem dúvida, um obstáculo difícil de superar. As escolas secundárias com terceiro ciclo do ensino básico são aquelas onde é maior a resistência à mudança.

Verificamos que uma das formas que os professores encontraram para resolver as questões acima levantadas, tem a ver com a avaliação dos alunos, “adapta-se a nível de exigências” (E3), bem como “... quando há alunos em dificuldade, faço a adequação dos testes” (E4). Outra forma de adequação é em relação com a profundidade dos conteúdos lecionados, isto é “... numa turma desenvolvo mais um assunto, mais um conteúdo, além daquilo que está no livro, e noutras limito-me ao que está no livro” (E7), de acordo com as características das turmas. Os professores realizam de facto uma nova prática, a adequação curricular.

Verificamos coerência entre as respostas do questionário e o discurso das nossas entrevistadas.

Em síntese, podemos referir de que os professores realizam a adequação curricular que, não sendo uma prioridade²⁰³, é contudo uma nova prática curricular, apoiada por princípios de inclusão de todos os alunos e alunas, a partir do mesmo conjunto de conteúdos, variando a profundidade do desenvolvimento dos temas, os métodos, as estratégias, realizando a avaliação de acordo com as potencialidades dos alunos em presença de modo a responder à pressão da tutela para diminuir o

²⁰³ Como podemos verificar no capítulo 4, na apresentação de resultados, as práticas de gestão e desenvolvimento curricular estão em terceiro lugar nas práticas que os professores respondentes conseguem realizar; nestas a organização e gestão do currículo é a terceira prática que os professores realizam

insucesso escolar. Esta nova prática curricular é no entanto assumida e desenvolvida de forma individual pelos professores.

5.1.2. Como é realizada a articulação curricular

Apresentamos no capítulo anterior as formas de realização da articulação curricular. A partir dos resultados dos questionários e das entrevistas vamos agora realizar uma análise crítica das práticas dos professores no que diz respeito a esta prática de gestão curricular.

Ao planificar a articulação curricular, as preocupações dos professores, têm a ver por um lado com a gestão de conteúdos, e, por outro, com a preocupação de proporcionar aos alunos competências que lhes permitam o prosseguimento de estudos. O cumprimento dos programas como já se verificou na adequação curricular é um obstáculo para a realização da articulação curricular, motivado pela pressão que sentem os professores devido a fatores culturais da escola²⁰⁴, e mesmo a fatores de política educativa que põem em causa os sinais de adaptação à mudança²⁰⁵. A planificação da articulação curricular nas escolas problemáticas está mais centrada nas competências dos alunos. Nas escolas não problemáticas essa planificação têm mais a ver com a especificidade das turmas e dos alunos. Nas escolas não problemáticas, no que toca à articulação curricular, parece existir uma maior preocupação com os interesses das outras disciplinas, dado que a articulação curricular é aqui entendida como o desenvolvimento de atividade comuns. O grau de liberdade nas escolas problemáticas para alteração de currículos é maior, nomeadamente nas Escolas TEIP. Verifica-se que, nas escolas em agrupamento, a articulação vertical é realizável, conforme o discurso de uma das nossas entrevistadas:

A articulação vertical aqui na escola, nós fazemos no final do ano com as outras escolas do agrupamento, mas torna-se às vezes um bocado complicado, é muito difícil fazer essa articulação (E5).

²⁰⁴ A tradição é um dos obstáculos conforme se depreende do seguinte discurso: "...essa adequação do currículo ao público e essa articulação ainda não é feita e é de difícil concretização. Eu acho que tem a ver muito com as práticas a que estamos habituados" (E1)

²⁰⁵ Como refere uma entrevistada. "... Pode haver um professor ou outro que esteja com vontade de o fazer, mas a maior parte resiste, mas também é um bocado difícil. Existe uma resistência muito grande à mudança."(E4)

O grau de importância que esta prática merece dos professores²⁰⁶ é bastante reduzido, os professores afirmam que tentam realizar a articulação, ela é pelo menos registada nos documentos, nomeadamente no PCT, no entanto o grande obstáculo à articulação curricular, para os docentes, são os programas e a forma como estão organizados. Realmente o desfasamento dos conteúdos, muitas vezes a nível de anos, é uma grande dificuldade para os professores a quem escasseia o tempo²⁰⁷ e a prática de gestão curricular. As dificuldades derivadas do currículo nacional e as dificuldades sentidas pelos professores em coordenar a articulação, originam diferenças entre o que é redigido nos planos e aquilo que é realizado na prática. A articulação é o “calcanhar de Aquiles” dos professores.

As formas de realização da articulação curricular dos professores têm um ponto comum, realizam-se a partir de projetos comuns que poderão ser da escola ou da turma “tentando ter um tema comum a todas as disciplinas da turma, e é a partir desse tema comum que vemos onde cada um de nós se vai encaixar” (E10) e através de atividades incluídas no PAT, como visitas de estudo²⁰⁸ ou projetos que envolvem geralmente várias disciplinas. A utilização de um tema comum de escola e o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores são práticas mais utilizadas nas escolas problemáticas. Nas escolas problemáticas, os diretores de turma elaboram em conjunto um plano de ação que depois é desenvolvido em todas as turmas, “que é feito todos os anos, e que já aponta para todas as articulações que podem ser feitas de acordo com o P.E.” (E9). É curiosa a forma como estas atividades são preparadas. Geralmente a partir da iniciativa de um dos professores, normalmente em conversas informais nos locais de convívio da escola, a

²⁰⁶ Aqui devemos diferenciá-los pela idade. A idade tem implicações significativas na articulação curricular. Essas diferenças são mais nítidas entre os professores mais novos e os mais velhos. Esta constatação tem a ver com a desmotivação dos professores contratados.

²⁰⁷ Os professores sentem-se carregados sobre o peso da burocracia que têm que suportar, aliado ao facto da Escola a tempo inteiro ter diminuído, no seu entender, as oportunidades de realizar reuniões com os colegas da turma.

²⁰⁸ “Aproveitamos as visitas de estudo para articular com várias disciplinas com vista à integração no PCT no PEE, com a identificação da problemática que foi apresentada de acordo com a turma e das características dela, em geral e depois na articulação com as diversas disciplinas, procuramos sempre criar trabalhos comuns” (E9).

que aderem entretanto alguns professores da turma, sendo posteriormente, em conselho de turma, vertido no PCT.

Verificamos alguma confusão entre os professores não coordenadores relativamente aos conceitos de adequação curricular e articulação curricular, como se conclui pelo discurso:

...dinamizou uma reunião, onde estivemos a adaptar [...] os testes de equivalência à frequência a nível da Escola para que tenham a mesma estrutura dos exames... (E3).

Os obstáculos que inferimos em relação à realização de articulação curricular estão na linha sobre os fatores²⁰⁹ elencados por Fernandes (2000), e que já foram descritos no capítulo 2. Neste sentido, o facto de os programas²¹⁰ e consequentemente, os livros utilizados pelos professores, não estarem arrumados de forma a facilitar as articulações, é conclusivo.

Os professores não se assumem como gestores curriculares, cumprem a organização dos programas como se tratasse de uma bíblia, em geral tratam os programas na sequência que é apresentada quer nos livros quer na sua sequência no currículo.

Por outro lado, existe ainda um grande desconhecimento dos programas das outras disciplinas, pela parte dos professores o que torna o processo, na prática, ainda mais difícil.

Constatamos também que as alterações à organização do ano letivo, principalmente no que diz respeito aos horários dos professores, onde agora se inclui na componente não letiva tempos para as substituições, tiveram impacto nas práticas dos professores, nomeadamente para a realização de reuniões de preparação quer da adequação curricular quer da articulação curricular, como podemos constatar

²⁰⁹ Fernandes (op. c. , p.89), elenca, para além da forma como as escolas se organizam, três fatores de resistência à mudança: i - a forma como os professores desenvolvem de forma idêntica as atividades dentro da sala de aula; ii – a supremacia da avaliação sumativa; iii – predominância das competências básicas

²¹⁰ Como refere uma das nossas entrevistadas “Na parte da articulação, acho que era preciso mudar um bocadinho os programas. [...] deveria de haver um bocadinho mais de organização ,digamos, para sentar as pessoas, ora agora vamos lá ver vamos fazer um livro e vamos guiarmo-nos assim.” (E7).

pelo discurso de uma professora de uma escola que esteve na experiência da gestão flexível do currículo:

...Embora, possa dizer-lhe, Inicialmente em 2001, tínhamos espaço para essas reuniões, mas com a alteração dos horários com a componente não letiva com as substituições, nós deixamos de o fazer (E5).

A falta de autonomia das escolas para se organizarem de forma mais eficaz é também um contributo para os obstáculos encontrados pelos professores:

Eu acho que era preciso, sentarmo-nos e planearmos as coisas como deve ser, mas não o fazemos, falta-nos tempo. Ou melhor nós estamos muito tempo na Escola, que devia ser para fazer esse trabalho mas que é utilizado em substituições, ou para aquilo, ou para aqueloutro. Não há uma organização como deveria de ser (E7).

A articulação vertical “é o nosso calcanhar de Aquiles” (E10), é de realização difícil para os professores e, como dissemos, realiza-se principalmente nas escolas agrupadas e “é efetivada a partir de uma reunião com a coordenadora dos diretores de turma do 2º ciclo, mais no domínio do saber ser e saber estar” (E10), a nível das disciplinas: “Por exemplo o Português fazer a articulação desde o 1º ciclo é fácil, agora com a minha disciplina, é mais complicado (Físico-Químicas), embora tenha algo a ver com Ciências. Mas é difícil fazer essa articulação desde o 1º ciclo, até ao 3º ciclo” (E5). Podemos constatar assim que não basta reformular o currículo, torna-se necessário organizar os conteúdos, tendo em conta uma visão global daquilo que pretendemos que os nossos alunos e alunas adquiram como competências fundamentais no ensino básico.

Em síntese, quer a articulação horizontal quer a articulação vertical, estão longe de ser totalmente conseguidas. No entanto a articulação curricular horizontal, apesar dos constrangimentos, nomeadamente a burocracia e a falta de tempo dos professores, bem como a organização dos programas, é realizada a partir de um tema ou de atividades propostas, nomeadamente visitas de estudo, pelos docentes de uma turma. Notou-se a ausência de referências nos resultados do nosso trabalho empírico às novas áreas curriculares não disciplinares, onde a articulação teria o seu habitat adequado. A articulação vertical realizada de forma tímida apenas

nos agrupamentos de escolas, espelha também a evidência que é a dificuldade de realização de trabalho colaborativo multidisciplinar entre professores.

5.1.3. Como é realizado o Projeto Curricular de Turma

Podemos inferir pelo discurso dos nossos participantes, que, na maioria das Escolas, o PCT é construído a partir de um guião. Esse guião “tem um índice” com pontos como: a caracterização dos alunos, as planificações dos professores, as avaliações, as estratégias a adotar, os planos de recuperação e acompanhamento, o comportamento da turma, medidas de apoio aos alunos, as atividades a integrar na PAT, os projetos, numa palavra “está lá tudo que é relativo à turma, o comportamento da turma e se houve problemas ou não, os alunos que foram indicados para medidas de apoio tutorias, está lá tudo. E vai sendo registado ao longo do ano” (E2), isto é, do ponto de vista formal, na maior parte das escolas, o PCT, é um documento bem estruturado²¹¹.

O PCT é na maior parte das vezes um documento, onde o diretor de turma faz o registo de todas as atividades, planificações e decisões do conselho de turma, como a adequação e a articulação curricular e a uniformização de normas procedimentos e valores consensualizados entre os professores da turma. Como se comprova pelos resultados do questionário²¹². É uma espécie de diário de bordo. Ele devia “ser o centro o núcleo donde se constrói, o guia, mas muitas das vezes vai a reboque” (E7).

O PCT, para a maioria dos professores entrevistados, longe de ser um projeto, parece ser encarado como um documento onde se formalizam as atividades realizadas, por vezes a realizar, pois que “o trabalho faz-se sem estar a pensar no PCT” (E4).

No entanto, verificamos pelo discurso das nossas entrevistadas que o PCT está de acordo com as necessidades e potencialidades de cada turma, o que refle-

²¹¹ Ver capítulo 2, onde se desenvolve esta temática

²¹² As práticas que os professores mais realizam são: Adequar os métodos de ensino à turma e utilizar as normas, procedimentos e valores consensualizados com os outros professores na turma. Verificamos também que na primeira reunião, os professores da turma realizam o diagnóstico da turma, definem estratégias a utilizar, uniformizam critérios disciplinares e definem atividades a desenvolver ao longo do ano.

te uma nova prática curricular dos professores. Nomeadamente no que respeita à sua avaliação.

Em síntese, O PCT é sobretudo um guião e um documento burocrático para os professores. No entanto como guião desencadeia o desenvolvimento de novas práticas curriculares nomeadamente a uniformização de atitudes e estratégias dos professores da turma.

A construção do PCT é um processo coletivo que, como tal põe à prova a cooperação entre professores, assunto que vamos discutir no próximo ponto.

5.2. Cooperação entre professores

Constatamos, quer a partir das respostas do questionário²¹³, quer a partir das entrevistas realizadas, que os professores procuram mais a cooperação entre os colegas de grupo disciplinar que estão a lecionar o mesmo ano de escolaridade, como podemos inferir do discurso²¹⁴:

...A preparação de aulas, eu faço-o com os meus colegas de grupo que lecionam também o 7º ano, isso faço-o. Temos dificuldade por um lado em tentar trabalhar de uma forma articulada com as outras disciplinas (E1).

Os professores procuram, de facto, aquilo que é mais vantajoso, a nível pessoal, e que dá resultados comprovados, a designada cultura de trabalho confortável, a que nos referimos no capítulo II. No estudo realizado por Abelha (2011, p.7), a autora refere nomeadamente, em jeito de conclusão, que o desenvolvimento da colaboração entre docentes resulta “ de uma convergência de fatores de responsabilização, reconhecimento da utilidade e eficácia da colaboração, e incentivo organizacional que se revelaram pouco significativos no estudo em causa.”

Como refere Perrenoud (1995,p.98),”o trabalho cooperativo custa tempo” e este parece não abundar na perspetiva dos professores, como podemos registar no capítulo anterior, as formas de trabalho cooperativo verificadas entre os professores, tentam colmatar essa falta de tempo de modo a poder responder aos excessos

²¹³ Nas questões 5 e 6 do questionário, nos sete itens em que agrupamos as práticas de gestão e desenvolvimento curricular, desenvolver trabalho cooperativo aparece em quinto lugar nas práticas que os professores conseguem realizar, e em terceiro no grau de importância.

²¹⁴ Este discurso coincide com as respostas ao questionário. A maioria dos professores (70%) costuma preparar as suas aulas individualmente (questão7). Também definem as matérias e materiais com que trabalham em determinada turma, com os colegas de grupo disciplinar (questão 8).

burocráticos a que estão submetidos²¹⁵. É assim que ganham expressão os contactos informais para a preparação de atividades conjuntas ou mesmo para trocas de informação sobre os alunos.

Verificamos também que os professores oferecem ainda grande resistência à franquia da sua sala de aula, como aliás já tinham constatado Fullan (2001), (Tardif, 2005²¹⁶), mesmo em escola onde a cultura de trabalho colaborativo parece ter mais alicerces. Como nos refere esta participante em relação à colaboração entre professores da mesma disciplina:

...Não. Nunca a ninguém deu para ir (à sala de aula de outro professor). Aqui transmitimos aos outros as experiências que realizamos, como é que ela decorreu, descrevemos como é que ela funciona, aqui nesta escola, pelo menos na nossa área disciplinar... (E3).

A cooperação dos professores fora do grupo disciplinar ou do departamento, realiza-se nomeadamente no grupo de professores de uma turma, principalmente a partir de projetos ou atividades comuns, que podem ser atividades como visitas de estudo, em que são envolvidas várias disciplinas ou mesmo o trabalho a partir de um tema comum da turma ou da escola, o que vem confirmar que esta cooperação existe não só porque é normativo, mas também porque daí os professores encontram utilidade na sua realização.

Assim, no âmbito do Projeto Curricular de Turma, os professores respondentes referiram como uma das práticas mais realizadas é a de conformar procedimentos e valores entre os professores da turma, sendo um bom exemplo de cooperação: este é também um dos assuntos mais tratados nas reuniões de conselho de turma, o que denota da parte dos docentes uma grande preocupação na uniformização de critérios a nível dos comportamentos e atitudes comuns em relação aos alunos.

²¹⁵ A enorme quantidade de normas e tarefas a que estão subordinados os professores, está bem referenciada por Fernandes P. (op. c., p.106)

²¹⁶ Maurice Tardif, sublinha a este propósito, que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente. (2005: 187).” (Roldão M.C, op.c., p.25)

O grau de cooperação no conselho de turma, para além da própria predisposição dos professores e da cultura de escola²¹⁷, é fortemente influenciado pela liderança²¹⁸ desse conselho.

A leitura dos resultados obtidos no trabalho empírico diz-nos que as principais dificuldades para o desenvolvimento do trabalho cooperativo, são a avaliação de professores, a falta de autonomia das escolas, a falta de tempo, os interesses de grupo e a resistência à mudança.

A alteração do estatuto da carreira docente²¹⁹ que conduziu ao novo processo de avaliação de desempenho docente, em 2010, trouxe alguma perturbação nas escolas, tendo em conta as cotas de desempenho estabelecidas, que geraram alguma competição e a apresentação desenfreada de atividades como referiram várias participantes, ora pondo a tónica na avaliação, ora na própria forma de gestão e organização escolar, nomeadamente com a importância que hoje é dada aos departamentos na avaliação de professores, e, tendo em conta de que a avaliação de desempenho é fulcral para a progressão na carreira, os professores concentram-se mais no seu trabalho pessoal, contribuindo assim para um afastamento da cooperação com os outros.

Tendo em conta a organização do ano letivo das escolas, a formação de turmas, a carga horária dos professores, bem como todas as tarefas que lhes são atribuídas, não seria de esperar um resultado diferente acerca das dificuldades encontradas pelos professores para reunirem com os objetivos de planificar e refletir sobre as suas atividades. De facto, a falta de autonomia das escolas para organizarem (Bolivar, 2003) as suas atividades letivas conduz os professores à falta de disponibilidade para realizarem trabalho conjunto, como já referia Barroso (2006).

²¹⁷ Podemos sentir, a partir do discurso de algumas participantes sobre a existência de cultura de trabalho colaborativo nas suas escolas de que fala Jesus S.N. et al, (Trabalho em equipa e gestão escolar, 2000): "Aqui quando se decide fazer alguma coisa toda a gente colabora. [...] Aqui queremos que o trabalho fique bem feito e portanto para ficar bem feito toda a gente tem de ajudar" (E7).

²¹⁸ Tratamos no capítulo II a questão da liderança, aí afirmamos que um bom líder é aquele desperta nos outros a boa vontade, o entusiasmo e a lealdade, aquele que é capaz de induzir a mudança de práticas.

²¹⁹ Os professores participantes denotaram algum mal estar nomeadamente em relação ao estatuto em vigor à data verificado no Dec. Lei 75/2010 de 23 de Junho, conjugado com o Decreto Regulamentar nº2/2010, de 23 de Junho que regulamentava a avaliação do desempenho do pessoal docente.

As questões que se prendem com a ausência de autonomia das escolas e a organização escolar conduzem os professores, como já referimos, a um excesso burocrático que lhes retira tempo para a realização de outras tarefas, principalmente, como referem os professores respondentes, a partir da altura em que passaram a cumprir 25 horas na escola. Na maior parte dos casos, essas horas, não são geridas no sentido da melhoria do ensino, antes repletas de múltiplas tarefas burocráticas.

A organização dos professores por grupos disciplinares criou fortes raízes. Apesar de hoje essa organização se centrar no departamento, verifica-se muita resistência dos docentes, dado que ainda não descobriram vantagens para essa organização, pelo contrário, consideram que existiu uma diminuição do trabalho em grupo disciplinar que é encarado como um fator negativo para a sua atividade. Não sendo matéria do âmbito do nosso estudo, a organização dos professores por departamentos e grupos, tem implicações nas suas práticas como já demonstraram outros estudos²²⁰.

A resistência à inovação e à mudança é, numa primeira fase natural e como se pode comprovar pelo que dizem as nossas participantes, só é vencida a partir de situações onde a liderança é forte e “ninguém contesta a liderança do Coordenador” (E6), capaz de induzir nos outros as práticas necessárias à cooperação entre todos de modo a que “nunca temos atritos” (E6).

Os professores estão, no entanto, na fase de reconhecimento e adaptação à mudança (Whitaker, 1999), como comprova o discurso desta nossa entrevistada²²¹:

Eu noto que, recentemente, estamos a trabalhar mais em equipa. Nós tínhamos assim, muitas capelinhas, cada um trabalhava para o seu lado, talvez fruto de inspeções, da avaliação externa, estamos todas as coordenadoras a fazer um esforço para trabalhar mais colaborativamente., muito, muito em rede, mas mesmo muito (E10).

²²⁰ Correia A.P.S.O. (Contributos do projeto educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores: estudo de um caso), no seu estudo identifica, a forma de organização e trabalho ao nível de departamento, como obstáculos à dinamização do trabalho colaborativo entre professores

²²¹ Esta entrevista foi realizada já no ano letivo 2011/2012, por razões de agenda da nossa participante. Já tinham mudado o Governo e a Ministra, o clima nas escolas parecia diferente.

Como já referi acima, desenvolver trabalho cooperativo, realizar articulação curricular e trabalhar em grupos multidisciplinares são as práticas menos realizadas, o que vem demonstrar que ainda há um longo caminho a percorrer no que concerne ao trabalho entre professores, e que é referenciado por estes quando manifestam em primeiro lugar da formação que gostariam de ter realizado o tema, trabalho em equipa.

Pelo que ficou escrito, a cooperação entre professores, apesar de ser uma prática mais desenvolvida a nível de grupo, vai sendo de forma tímida, realizada em grupos multidisciplinares na maioria das escolas mau grado todos os constrangimentos.

5.3. As (Novas) práticas dos Professores

A análise das práticas dos professores terá melhor enquadramento se, como referência elencarmos o grau de prioridades por eles atribuído a essas práticas. Num segundo momento, discutiremos as práticas, de acordo com o apresentado no capítulo 4, em quatro dimensões a considerar: i – as novas práticas ao nível da planificação; ii – as novas práticas ao nível das estratégias; iii – as novas práticas ao nível dos recursos; iv – as novas práticas de avaliação.

A partir da análise conjunta, das respostas ao questionário e do discurso das nossas entrevistadas, discutiremos os resultados obtidos.

5.3.1.As prioridades dos Professores

Podemos constatar que os professores da nossa amostra elegem como ordem de importância em 1º lugar, *as práticas para a transmissão de conhecimento* em 2º lugar, *as práticas para o desenvolvimento moral e social dos alunos* e em 3º lugar, *as práticas de gestão e desenvolvimento curricular*. Como podemos analisar estas prioridades?

1ª Prioridade - Práticas de transmissão de conhecimentos

Os professores respondentes definem como as práticas mais conseguidas, a de tornar os conhecimentos significativos para os alunos, o que reflete uma grande preocupação de ensinar e fazer com que os alunos aprendam, seguida da trans-

missão de conhecimento e do cumprimento dos programas, na linha do preconizado por Fulan,²²² de facto, tendo em conta que, por um lado, a reorganização curricular não trouxe alterações aos programas, por outro, a avaliação externa dos alunos exerce pressão sobre os professores²²³. A preocupação do cumprimento dos programas²²⁴ é bem expressa no discurso dos nossos entrevistados (Ver anexo 7).

Porém, verificamos que despertar o gosto pelo conhecimento e fazer com que os alunos aprendam e partir do conhecimento para novas situações, não são atividades totalmente conseguidas, o que é comprovado pelos resultados escolares dos alunos das escolas onde realizamos o estudo.

Encontramos alguma incoerência entre a prática de tornar as aprendizagens significativas, que é conseguida pelos professores respondentes, e a não conseguida, partir do conhecimento para novas situações, como se tornam as aprendizagens significativas sem partir dos conhecimentos anteriores?.

A resposta é dada a partir das estratégias utilizadas pelos professores nos diferentes tipos de escolas considerados. Assim, a prática de tornar as aprendizagens mais significativas para os alunos é conseguida nas escolas problemáticas a partir de atividades de motivação e sistematização pela utilização de recursos mais motivadores e pela implicação dos alunos como atores. Já nas escolas não problemáticas, as estratégias utilizadas tem a ver com os conhecimentos prévios dos alunos, pela implicação de situações da vida real, através de atividades de trabalho cooperativo e da realização de projetos. Por outro lado vem confirmar a existências de mudanças nas práticas dos professores na sua adequação à turma e ao tipo de

²²² “Quando há uma prescrição externa excessiva de conteúdos curriculares, seja ao nível do conselho ou do Ministério os professores começam a preocupar-se com o cumprimento do programa; concentram-se nos objetivos mínimos obrigatórios, em prejuízo de opções mais interessantes, correm menos riscos com métodos de questionamento que consomem muito tempo.” (Fulan, M.& Hargreaves, A. Porque vale a pena Lutar – O trabalho de equipa na Escola, p.171

²²³ A primeira alteração ao decreto-lei 6/2001, o Dec. Lei 209/2002 de 17 de novembro, introduziu os exames de Português e Matemática no 9º ano.

²²⁴ Também Fernandes P., se refere da seguinte forma a esta constatação: ““Pode observar-se dos discursos aqui transcritos uma certa tendência para uma profissionalidade docente centrada no cumprimento do programa e que parece sobrepor-se aos que colocam a ênfase numa postura de trabalho orientada por princípios de flexibilização curricular e sustentada numa cultura de projetos e de intervenções coletivas participadas.” (Fernandes, P. O Currículo do Ensino Básico, em Portugal, p.181)

alunos que têm pela frente., de que nos referimos em pormenor, quando analisamos as formas de adequação curricular.

Para além daquela incongruência verifica-se que apesar dos professores referirem como prática conseguida: tornar as aprendizagens significativas para os alunos, são os próprios a considerar não conseguir fazer com que os alunos aprendam. Então, que significado tem para os professores tornar as aprendizagens significativas? Parece-nos que este conceito é considerado pelos professores como o conjunto de práticas de motivação que adotam na sala de aula. Por outro lado quando se questiona os docentes sobre o grau de importância que atribuem a determinadas práticas, as respostas obtidas estão na linha do “politicamente correto”. Como não as desenvolvem, a conclusão a tirar é a de que os professores se sentem constrangidos pela pressão exterior (cumprimento de programas, avaliação externa, “avaliação de desempenho”) o que os inibe de realizarem “inovações” nas práticas adotadas na sala de aula.

2ª Prioridade - Práticas para o desenvolvimento moral e social dos alunos.

Nas práticas para o desenvolvimento moral e social dos alunos existem diferenças entre aquilo que os professores consideram importante e aquilo que realizam. Assim, para os professores, transmitir os conceitos de cidadania, tais como, criar nos alunos consciência cívica, transmitir normas, atitudes e valores e contribuir para uma sociedade democrática está á frente de ajudar o desenvolvimento global e interrelacional dos alunos. Porém, nas suas práticas, o que os professores mais concretizam é a transmissão de normas, atitudes e valores e ajudar o desenvolvimento global e interrelacional dos alunos. Esta constatação tem a ver com a forma como são avaliados os alunos, isto é, tendo em conta que as grelhas de avaliação incluem uma percentagem que geralmente ronda os 30% na componente de atitudes e valores²²⁵, de acordo com o tipo de turma onde se aplica, este fator influencia de forma determinante as práticas dos professores. Por outro lado, vem confirmar as atuais dificuldades dos professores relativamente ao comportamento dos alunos na sala de aula, como é referido no discurso desta nossa participante:

²²⁵ Em turmas mais problemáticas como é referenciado por uma das entrevistadas, verifica-se que essa percentagem atinge os 35%, baixando esse valor nas turmas menos problemáticas

...Neste momento aquilo que eu noto é que os alunos têm mais dificuldade de cumprir regras e de aceitar regras, questionam tudo, mas questionam de uma forma... quer dizer.. Vêm com uma ideia da Escola e do Professor muito alterada, pela negativa (E1).

Verificamos também que a análise do comportamento dos alunos é um dos assuntos normalmente tratados nas reuniões de conselho de turma.

Criar nos alunos consciência cívica e contribuir para uma sociedade mais democrática são práticas menos realizadas pelos professores, no entanto são os professores das escolas problemáticas os que mais se esforçam por desenvolver nos alunos a prática de contribuir para uma sociedade mais democrática. Aliás, estas questões estão nas prioridades detetadas sobre a formação que os professores respondentes gostariam de realizar, ao eleger a formação cívica como uma das suas principais prioridades.

3ª Prioridade - Práticas de gestão e desenvolvimento curricular

Este terceiro grupo de práticas revela de forma surpreendente, ou talvez não, que as práticas dos professores tiveram a este nível poucas mudanças. Se, por um lado, os professores respondentes afirmam ser importante: organizar e gerir o currículo, dedicar-me totalmente à(s) minha(s) disciplina(s), e desenvolver trabalho cooperativo, relegando para segundo plano, participar na construção do projeto curricular de turma, realizar articulação disciplinar e trabalhar em grupos multidisciplinares, por outro, ao nível daquilo que de facto realizam, a primazia vai para definir o material curricular a utilizar na sala de aula, dedicar-me totalmente à(s) minha(s) disciplina(s) e organizar e gerir o currículo, aparecendo, em segundo plano, participar na construção do projeto curricular de turma, desenvolver trabalho cooperativo e realizar articulação disciplinar. Trabalhar em grupos multidisciplinares é mesmo a prática menos concretizada. Pode inferir-se portanto que prevalecem as práticas que não exigem trabalho colaborativo.

Constata-se a preocupação dos professores na preparação e definição do material curricular a utilizar na sala de aula, a este nível e quando indagamos a alteração de práticas nos últimos anos, é imediatamente realçado em primeiro lugar a utilização das novas tecnologias, como refere uma das nossas participantes:

A introdução de novas tecnologias, sem dúvida. Passei a utilizar o quadro interativo, não é que domine esta parte, mas já tenho mais facilidade em trabalhar. (os alunos às vezes acabam por saber mais... e nós não queremos fazer uma figura feia) (E2).

Não existem praticamente diferenças entre escolas problemáticas e não problemáticas salvo o facto de nas escolas problemáticas se utilizarem mais as redes sociais, os blogues e a escola virtual.

A segunda prática mais realizada, dedicar-me totalmente à(s) minha(s) disciplina(s), poderá expressar, por um lado, a rejeição de todo o trabalho burocrático a que os professores têm de dar resposta e, por outro, a falta de hábitos de trabalho multidisciplinar, como comprova o último lugar reservado a esta prática, bem como a prioridade que é atribuída e concretizada de trabalho em grupo disciplinar. Como podemos verificar com as questões 7 e 8 do questionário, tanto no que diz respeito à preparação de aulas como à definição das matérias e materiais com que os professores trabalham em determinada turma, a grande maioria dos professores respondentes apoia-se no trabalho individual ou em trabalho no grupo disciplinar; essas diferenças são mais acentuadas entre os professores em início de carreira e os professores a meio da carreira.

A terceira prática mais realizada, organizar e gerir o currículo, é sem dúvida uma mudança nas práticas dos professores e que aparece em primeiro lugar na ordem de importância das práticas de gestão e desenvolvimento curricular, que pode ser explicado por duas ordens de razões: intrínsecas que têm a ver com aquilo que o professor pensa que deve ser feito, e extrínsecas relacionadas com aquilo que podemos designar de politicamente correto. Embora muito tímida, talvez porque, como refere Fernandes, a pressão quer do interior quer do exterior da Escola²²⁶ não favoreça ou estimule esta prática²²⁷, já é de assinalar.

²²⁶ "...o que se constatou, ... é que os professores foram convocados a realizar elevado número de tarefas e normas, que se sentiram pressionados a cumprir. ... Os professores foram sujeitos a um grande controlo por parte da administração educacional, que os impeliu para uma profissionalidade ancorada numa racionalidade técnica em vez de uma atuação pedagógica reflexiva e com capacidade de decisão como seria de esperar" (Fernandes, op. c., p.106)

²²⁷ Como referiram várias professoras entrevistadas, as pressões de cumprir os programas e a avaliação externa são condicionantes destas práticas

Verificamos por outro lado que é nas escolas problemáticas²²⁸ que esta prática está mais enraizada, como podemos inferir do discurso de uma das entrevistadas:

...Nós temos uma orientação muito forte a esse nível, de facto nós não podemos, em termo de conteúdos lecionar o mesmo que uma escola onde os alunos podem contar com o apoio em casa. Não é possível, porque aí é um insucesso imenso (E9).

Neste discurso está também demonstrada uma forte razão de mudança, a preocupação com o sucesso escolar dos alunos, o que ratifica o vertido no capítulo dois sobre mudança educativa, ela só se verifica se os professores encontrarem razões e vantagens de a aplicar.

Porém, organizar e gerir o currículo não é uma prática definida em conselho de turma, como demonstram os resultados do questionário²²⁹ nomeadamente sobre os objetivos da primeira reunião de professores da turma, bem como sobre os assuntos normalmente tratados.

A quarta prática mais realizada, de acordo com as respostas dos professores, é a de participar na construção do projeto curricular de turma. Na maioria das vezes esta participação consiste em propor e realizar atividades, algumas delas interdisciplinares, que são plasmadas posteriormente no PCT, como se infere do discurso de uma das participantes:

...O PCT é feito pelo DT, temos as atividades e realizamos a avaliação das atividades. Estas atividades são decididas em Conselho de Turma, são preparadas em grupo e depois vão ser adequadas à realidade do Conselho de Turma, há turmas que fazem umas atividades outras que fazem outras (E5).

No entanto, verificamos que os objetivos traçados pelos professores respondentes para a primeira reunião de professores, fazer o diagnóstico da turma²³⁰, definir estratégias a utilizar na turma, uniformizar critérios disciplinares, definir atividades a desenvolver ao longo do ano, são questões importantes na definição e construção do projeto curricular de turma. Estes objetivos são confirmados pelas

²²⁸ Fundamentalmente nas escolas TEIP

²²⁹ Questões 9 e 10, onde definir os conteúdos programáticos e adequar os conteúdos ao grupo de alunos da turma aparecem em último lugar dos objetivos e dos assuntos normalmente tratados em conselho de turma.

²³⁰ Os professores das escolas não problemáticas são aqueles que mais realizam esta prática.

práticas que os professores respondentes dizem realizar em relação ao PCT e que são, por ordem decrescente de relevância adequar os métodos de ensino à turma e utilizar as normas, procedimentos e valores consensualizados com os outros professores²³¹ na turma, prática mais realizada pelos professores das escolas problemáticas.

Regista-se que, de acordo com a análise de variância realizada, que a idade dos professores respondentes tem implicações significativas na participação da construção do PCT, e essas diferenças registam-se entre os professores em início de carreira e os professores a meio da carreira, o que leva a deduzir que os professores mais novos participam menos na sua construção, o que tem a ver com o facto de não pertencerem aos quadros da escola e, por consequência, a sua integração na cultura da mesma pode não estar concretizada, bem como por a sua colocação na escola ser realizada numa fase não inicial do ano letivo. Por outro lado, vem confirmar as teses de Whitaker (1994), segundo o qual são os professores no meio da carreira, aqueles que oferecem maior abertura à mudança.

5.3.2. As (novas) práticas dos professores

Quando interrogamos os professores sobre as novas práticas curriculares, a primeira resposta, à queima-roupa, é a de que “não mudei nada”, no entanto, após um momento de reflexão, o discurso muda, começam a fluir um conjunto de práticas ao nível da planificação, das estratégias, dos recursos e da avaliação que vamos tentar discutir, de seguida, tendo em conta a análise das respostas aos questionários, bem como o discurso das nossas participantes.

5.3.2.1. Ao nível da planificação

A adequação aos alunos é realizada pelos professores de forma um pouco diferente, conforme se trata de escolas problemáticas e não problemáticas, naquelas os professores adaptam com mais frequência os programas aos alunos, nomeadamente nas escolas TEIP, pese embora os condicionalismos por eles apontados, e que já referimos, como a avaliação externa e os “programas desajus-

²³¹ Verificou-se serem os professores de letras quem mais realiza esta prática

tados”. Parece existir uma cultura de gestão curricular mais desenvolvida nas escolas problemáticas.

A planificação da adequação curricular é realizada tendo em conta o nível das turmas e a sua heterogeneidade em ambos os tipos de escola, embora sejam os professores das escolas problemáticas aqueles que mais se preocupam com a adequação do currículo à turma. No entanto, o que se constata é que esta adequação é mais realizada a partir das formas como é ministrado o mesmo programa a todas as turmas, “no desenvolvimento de conteúdos, [...] nas turmas ditas de elite,” eu faço um desenvolvimento profundo” (E10), como podemos comprovar pelo discurso:

Por exemplo, relativamente quando tenho turmas com alunos do ensino especial, eu aí tento sempre fazer documentos diferentes, abordando as mesmas matérias, os mesmos conteúdos, fazendo documentos diferentes para eles, de modo a que eles atinjam as competências pela avaliação de conhecimentos (E2).

Bem como pela forma como são avaliados os conhecimentos dos alunos, pois que, “quando há alunos com dificuldade, faço a adequação de testes, mais simples, e também um bocadinho a mudança de postura na aula. Perguntas mais diretas, de verdadeiro ou falso, mesmo oralmente, será isto? Será aquilo?” (E4), varia de grau de dificuldade de acordo com as características dos alunos e turmas, isto é, adequa-se a avaliação. No entanto esta prática é mais verificada em escolas problemáticas. Existe hoje da parte dos professores uma enorme preocupação com os resultados dos alunos. Aprofundaremos mais este assunto quando nos referirmos às novas práticas de avaliação.

Verificamos, porém, que, enquanto os professores respondentes se referem que ao planificar as matérias têm em conta as necessidades interesses e motivações dos alunos, não encontramos nenhuma referência a este quesito no discurso das nossas entrevistadas. Este desencontro pode ter a ver com a diferença entre aquilo que os professores pensam que deve ser escrito e aquilo que verdadeiramente realizam, uma vez que em todo o discurso o enfoque foi para o cumprimento dos programas, ministrado a todos os alunos, variando apenas os métodos e estratégias de os desenvolver e avaliar.

A planificação dos professores para o desenvolvimento de competências²³² é realizada de modo diferente nas escolas problemáticas e não problemáticas. Assim, enquanto nas escolas problemáticas se utilizam exemplos da vida real e existe uma maior preocupação para o desenvolvimento de competências para o prosseguimento de estudos, nas escolas não problemáticas, esta planificação incide na seleção de conteúdos e na utilização das TIC. A preocupação dos professores das escolas problemáticas com o sucesso e o futuro dos seus alunos é dominante, mas também revela que, nestas escolas, a heterogeneidade é um fator que pode contribuir para aquela preocupação, tendo em conta que, para aumentarem a percentagem de sucesso, os professores diminuem o grau de exigência, como vamos verificar nas novas práticas relativas à avaliação.

Como podemos verificar pelas respostas das nossas entrevistadas, parece existir uma certa confusão do conceito de competência, que é mais credível nos professores de Ciências. Apesar desta prática ser das mais realizadas²³³, ficando atrás de práticas como, tornar as aprendizagens significativas para os alunos, transmitir conhecimento e cumprir os programas na íntegra, os professores participantes consideram que ensinar para as competências, para objetivos ou metas, é praticamente o mesmo. Vamos verificar mais adiante, quando falarmos na avaliação que esta tem uma grande influência nas práticas dos professores, nomeadamente na respetiva planificação.

Ao nível das novas práticas de planificação, a articulação disciplinar é realizada pelos professores de modo distinto nos dois tipos de escolas que temos vindo a focar. Nas escolas problemáticas, a gestão de conteúdos e a planificação integrada e por competências, bem como desenvolvimento de competência para o prosseguimento de estudos, são as práticas dominantes. Nas escolas não problemáticas a articulação disciplinar tem em conta as especificidades das turmas, os interesses das outras disciplinas e o conhecimento prévio dos alunos. Pode inferir-se de que

²³²“ Porém, e as práticas curriculares assim o evidenciam (Pacheco, 2005a), a noção de competência não introduziu uma alteração da estrutura curricular, dado que o currículo nacional não está operacionalizado em termos de um conjunto nuclear de aprendizagens básicas, mantendo-se a decisão inscrita na linearidade programa-manual e deslegitimando-se o projeto educativo e os projetos curriculares, bem como não permite uma orientação diferente para a avaliação das aprendizagens, pois a escola está organizada para o ensino e avaliação de competências baseadas na memorização do saber.” (Pacheco, op. c.)

²³³ Ver quadro 7, pg.150

estamos perante dois mundos diferente ao nível da articulação, dado que, nas escolas problemáticas, a articulação tem a ver com a gestão de conteúdos e o desenvolvimento de competências, e, nas escolas não problemáticas essa mesma articulação, contempla as outras disciplinas e os alunos em presença. Verifica-se portanto uma forte influência da cultura de escola nesta prática, de acordo, aliás com as perspetivas de vários autores²³⁴.

Na articulação disciplinar não verificamos diferenças entre as respostas do questionário e o discurso das nossas entrevistadas, como podemos comprovar no capítulo de apresentação de resultados²³⁵. Como referimos no ponto 5.1.2., apesar dos vários constrangimentos à articulação curricular, verifica-se “que ao fim destes anos as pessoas vão aderindo um bocadinho, e nesse sentido, tem havido mudanças, lentas, mas tem-se notado em termos de articulação. “ (E4). No entanto, esta adesão passa na maior parte das vezes por trabalhar temas ou atividades comuns. De qualquer modo, esta é uma nova prática curricular que embora sendo de difícil execução, pelas razões apontadas, consta em todos os projetos curriculares de turma, como referem as nossas entrevistadas. Não quer isto dizer que é totalmente realizada, mas está na fase de adaptação, tendo em conta que os professores já começam a olhar a articulação disciplinar como uma vantagem.

5.3.2.2. Ao nível das Estratégias

As estratégias de ensino utilizadas pelos professores tendo em vista o sucesso escolar passam pela adequação aos alunos, bem como pela utilização de formas que conduzam a aprendizagens significativas e motivadoras para os discentes, utilizando para isso, recursos de multimédia.

Nos últimos anos, com a introdução das aulas de noventa minutos²³⁶, os professores²³⁷ foram mesmo “obrigados” a mudar de estratégias. Assim, em ambos os

²³⁴ Autores como José Augusto Pacheco (op. c.), Carlinda Leite (op. c) referem-se à influência da cultura de escola na gestão curricular

²³⁵ Na realização da articulação curricular (p.185) E4 (escola não problemática) e E9 (escola problemática) confirmam o diferentes modos de pensar a articulação.

²³⁶ Pelas palavras de uma das nossas entrevistadas “Uma aula de 90 minutos, não pode de forma alguma ser uma aula onde se use uma única estratégia, se não uma aula de 90` transforma-se numa seca ... uma aula tem de ter muitas e variadas atividades” (E6)

²³⁷ A maioria dos professores mudou de estratégias, pois como comprova uma das nossas entrevistadas: “. Há professores que continuam a dar as suas aulas como há vinte anos atrás, pronto... mas ... não se pode.” (E7)

tipos de escolas, as aulas passaram a ser menos expositivas, de carácter mais prático, verificando-se uma coincidência de resultados entre as respostas abertas do questionário e o discurso das nossas entrevistadas. Nota-se que esta “imposição” da 5 de Outubro foi impulsionadora para a mudança de algumas práticas, apesar de não reunir consenso como se depreende do discurso:

... Continuo a ficar espantada com a falta de espírito científico de determinadas decisões...É claro que nós temos depois que diversificar a forma como damos a aula, não é só a necessidade de na aula criarmos momentos muito diferentes para os alunos não se maçarem mais numa fase e depois desligarem completamente a incapacidade de concentração que cada vez está mais à vista é muito difícil as aulas de 90`funcionarem muito bem. O que nós vemos é que a maior parte dos problemas disciplinares, me parecem ser nas aulas de 90` (E9).

Os professores de Ciências encararam esta mudança com mais naturalidade, tendo em conta o carácter mais prático das suas disciplinas.

Nas estratégias de ensino utilizadas para a adequação aos alunos, os professores das escolas problemáticas, como referimos no ponto 5.1.1. têm atenção aos aspetos sócio-emocionais, considerando assim o contexto em que estão inseridos bem como as reações e interesses dos discentes. Não se verificam no entanto grandes diferenças de estratégias dos professores das escolas não problemáticas, porém, são estes que recorrem a ensino individualizado, verificando-se que os professores das escolas problemáticas se socorrem mais da interação entre alunos e professores. Este modo de atuação enquadra-se naquilo a que Amado & Freire (2009)²³⁸ definem como prevenção primária da indisciplina. Tal como referem aqueles autores (p.136) e é comprovado por estes professores, nomeadamente o trabalho colaborativo contribui para o incremento da socialização dos seus alunos e a ajuda mútua entre discentes torna os resultados mais positivos.

Verifica-se nos dois tipos de escola a utilização da avaliação formativa como estratégia de aprendizagem, assunto que desenvolveremos mais adiante em práticas de avaliação.

²³⁸ Os autores consideram como práticas eficazes para aumentar a motivação dos alunos e prevenir os casos de indisciplina, estratégias que passam pela dinamização do trabalho colaborativo entre alunos; a definição de regras e a ajuda e apoio aos alunos com dificuldades especiais. (Amado & Freire, A(s) Indisciplina(s) na Escola – Compreender para prevenir, pp.136-140).

As estratégias de adequação aos alunos passam também pela alteração da forma como os professores se relacionam com eles, aspeto referenciado pelos professores respondentes de escolas problemáticas e contido no discurso dos professores entrevistados de ambos os tipos de escolas. Os professores procuram conhecer a pessoa que existe em cada aluno,²³⁹ tendo como objetivo a inclusão e o sucesso de todos os alunos, mesmo aqueles que à partida poderiam, por razões socioeconómicas ou de incapacidade cognitiva, não ter sucesso.

Verificamos ao nível das estratégias de ensino, a utilização de práticas que conduzam a aprendizagens significativas e motivadoras para os alunos. Ao compararmos as práticas dos professores nos dois tipos de escolas, verificamos que enquanto os professores das escolas problemáticas centram as suas práticas na motivação e participação dos alunos para a aprendizagem, os professores das escolas não problemáticas focam mais as suas estratégias no conhecimento do aluno e da vida real, fomentando atividades de trabalho cooperativo e projetos. De salientar contudo a preocupação dos professores das escolas problemáticas em tornar as aprendizagens significativas para os alunos a partir da motivação e implicação destes.

A utilização de multimédia é, sem dúvida, uma das maiores mudanças verificadas. Os professores de ambos os tipos de escola utilizam-na como estratégia de ensino tendo em vista a motivação dos alunos, e a forma de facilitar a compreensão dos conteúdos. Porém, enquanto os professores das escolas não problemáticas utilizam a multimédia, nomeadamente a internet, para uma maior diversificação das fontes do conhecimento e para a realização de fichas de avaliação, os professores das escolas problemáticas utilizam este meio para produzir material didático e comunicar com alunos. Existe uma diferença de práticas, pois que, enquanto os professores das escolas não problemáticas centram as suas estratégias no ensino e na avaliação, os professores das escolas problemáticas centram as suas estratégias nos métodos da aprendizagem e no contacto com o aluno e o seu Encarregado de Educação.

²³⁹ Pois tal, como refere Teixeira M. (O Professor e a Escola – Perspetivas Organizacionais), a partir de um aforismo latino “para ensinar latim ao João é preciso primeiro conhecer o João” (p.112).

Verificamos pelas repostas dos respondentes ao questionário que os professores em conselho de turma, nomeadamente na primeira reunião do ano letivo, definem estratégias a utilizar, sendo esta prática o segundo principal objetivo dessa reunião, apesar de a definição de comportamentos e atitudes comuns ser o quarto assunto mais tratados em reuniões de conselho de turma, prática mais realizada nas escolas problemáticas. Este resultado é confirmado pelo discurso das nossas entrevistadas, especialmente pelas professoras das escolas problemáticas onde existe uma maior partilha dos professores²⁴⁰. Este resultado realça não só a necessidade como a existência de colaboração efetiva dos professores para aumentar o grau de sucesso dos alunos. Julgamos portanto que algo tem mudado na atitude dos professores relativamente à adoção de estratégias comuns em relação aos seus alunos.

5.3.2.3. Ao nível dos recursos

Nos últimos anos, principalmente a partir da execução do plano tecnológico, as escolas beneficiaram de equipamentos multimédia e de acesso à internet em banda larga. Os efeitos da introdução das TIC, apesar de algumas bolsas de resistência da parte dos professores, motivada pela insegurança²⁴¹ que a utilização destas tecnologias na sala de aula pode provocar a professores “iniciados” nestas ferramentas, mas já com largos anos de prática letiva, não se fizeram esperar.

Todas as escolas adotaram as TIC como um novo recurso pedagógico. Curiosamente, ou não, são as escolas problemáticas que as procuram utilizar como meio de comunicação e interação entre alunos e professores, através das redes sociais dos Blogues ou do correio eletrónico. Talvez porque os professores destas escolas tenham a perceção de que os alunos que as frequentam não terão acesso em casa a estas tecnologias. De qualquer modo, todos os professores utilizam as TIC, para promover o interesse e melhorar os meios de aprendizagens dos alunos.

²⁴⁰ Conforme referem vários autores, nomeadamente Jesus (op. c. 1999), Blin, J-F., Deulodeu C.G. (Classes difíceis: ferramenta para prevenir e administrar os problemas escolares), o incremento do trabalho de equipa dos professores pode contribuir para a melhoria do clima de escola e do funcionamento e aproveitamento das turmas.

²⁴¹ Como diria uma das entrevistadas: “- A introdução de novas tecnologias, sem dúvida. Passei a utilizar o quadro interativo, não é que domine esta parte, mas já tenho mais facilidade em trabalhar. (os alunos às vezes acabam por saber mais... e nós não queremos fazer uma figura feia)” (E2).

A utilização das TIC não alterou apenas as práticas dos professores na sala de aula. A comunicação entre professores e a troca de informação também foi facilitada. Hoje, os professores utilizam esta forma de comunicação no seu quotidiano, como forma de colaboração e partilha. Como já referiram Simão, Caetano & Flores (2005), a formação e a cultura de escola têm aqui um papel fundamental na mudança operada, que tem origem não num desenvolvimento normativo provindo da tutela, mas de uma inovação tecnológica unanimemente aceite pelos professores e pelas escolas, porque útil ao desenvolvimento das suas práticas profissionais.

5.3.2.4. Ao nível das Práticas de Avaliação

Como apresentamos no capítulo anterior, a partir das respostas do questionário, organizamos em cinco categorias as práticas dos professores relativas à avaliação: modalidades de avaliação, instrumentos de avaliação, domínios objeto de avaliação, auto-avaliação e avaliação de competências. Vamos agora, analisando as respostas do questionário e o discurso das nossas entrevistadas, inferir sobre os resultados obtidos.

Das modalidades de avaliação preconizadas nos normativos,²⁴² a avaliação formativa, é sem dúvida uma nova prática em todas as escolas.

É curioso verificar que são os professores das escolas não problemáticas quem se refere à avaliação diagnóstica e aos parâmetros de avaliação, tendo em conta as aquisições de competências dos alunos ao nível social e de conhecimentos. No entanto, aquelas modalidades de avaliação também são realizadas nas escolas problemáticas.

A responsabilidade assumida pelos professores pelos resultados dos alunos teve consequências nas suas práticas de avaliação. Existe hoje uma maior preocupação com o insucesso, o que fez com que “ há uns anos uma pessoa era mais exigente do que o que se passa hoje, lá está tive que adequar, portanto aos alunos, ao nível de conhecimentos que eles têm” (E8), bem como o reconhecimento da utilidade da parte dos professores, pelas várias modalidades de avaliação prescritas nos normativos.

²⁴² O Dec.- Lei 6/2001 preconiza no parágrafo 1 do Artigo 13.º as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e sumativa e de avaliação sumativa.

Os novos instrumentos de avaliação²⁴³ utilizados têm um ponto comum quer nas respostas dos questionários quer nas entrevistas, a elaboração de grelhas de observação e de avaliação realizadas pelos professores de ambos os tipos de escolas. Estas grelhas, geralmente realizadas em grupo disciplinar, contemplam desde o registo de trabalhos de casa, trabalhos individuais e trabalhos de grupos, faltas de material e de comportamento, de observação de aulas e têm em conta os critérios de avaliação definidos.²⁴⁴ É, sem dúvida, uma alteração significativa de práticas de avaliação dos professores.

A forma como os professores elaboram os testes também foi alterada como podemos inferir das palavras desta nossa entrevistada:

...Até porque a estrutura da organização do teste mudou, agora há uma maior preocupação em haver, realizar testes que ... nós temos uma matriz e temos que nos preocupar .. fazer o teste...as perguntas, tinha aquela preocupação de atingir, o conhecimento e o raciocínio, mas não tanto como agora. Agora temos aquela preocupação de pôr uma parte que tenha conhecimentos, interpretação de gráficos, tabelas, problemas (E4).

A forma como são elaborados os testes contribui também para a mudança de práticas, tendo em conta a relação existente entre avaliação e práticas letivas (Alves, 2004). Por outro lado, verificamos que os professores adequam o grau de dificuldade dos testes ao nível da turma.

Em relação aos domínios objeto de avaliação, verificamos, no capítulo anterior, grande uniformidade relativa aos parâmetros de avaliação utilizados pelos professores de ambos os tipos de escolas, o que não significa que tenham o mesmo peso na avaliação. Este fator varia de turma para turma, sendo que, nas turmas problemáticas, as atitudes e valores têm um peso superior, como é referido no discurso desta entrevistada de uma escola problemática:

...Concretamente, o ano passado destinamos, no 7º ano, 70% para o domínio do saber e saber fazer, ao domínio das atitudes e valores 30%. A

²⁴³ Referimos os novos dado que: "...O que de facto eu noto de diferente, havia um ensino quase centrado na avaliação de testes e que agora não é assim"(E9)

²⁴⁴ Os critérios de avaliação de uma disciplina, são propostos pelo conselho de grupo, aprovados em Conselho Pedagógico e adotados em Conselho de Turma.

turma com mais dificuldades ao nível comportamental ficou com 65% / 35%. Adaptamos os critérios de avaliação e os instrumentos de avaliação (E10).

Talvez por esta razão os professores das escolas não problemáticas lamentam a “desvalorização do conhecimento” em favor das atitudes e valores. De referir a este propósito que as práticas para o desenvolvimento moral e social dos alunos figuram em 2ª linha em relação às práticas para a transmissão de conhecimento. Por outro lado, como já apresentamos no capítulo anterior, existem diferenças significativas entre os professores na prática de contribuir para uma sociedade democrática; esta prática é mais identificada nas escolas problemáticas, bem como na definição de comportamentos comuns entre professores, prática mais realizada também neste tipo de escola. Verificamos mais um ponto comum entre os resultados do questionário e das entrevistas realizadas. Os professores das escolas problemáticas confrontam-se no quotidiano com dificuldades comuns, a saber: como lidar com os alunos, como transformá-los em competentes cidadãos; pressentem que a retaguarda dos alunos, a família, pouco contribui ou pode contribuir para ajudar a resolver as dificuldades.

Pelas razões expostas, não existe consenso entre os professores em relação ao peso dos parâmetros relativos ao saber e ao saber ser, como nos demonstra o discurso dos professores, porém consideram que a este nível realizaram-se mudanças, a avaliação deixou de ser feita apenas pelos resultados dos testes sumativos.

Os professores de ambos os tipos de escola recorrem a fichas de autoavaliação e de avaliação formativa, como forma de situar os alunos relativamente aos conhecimentos adquiridos, como confere o discurso desta entrevistada:

... Fazemos uma avaliação formativa, com constantes verificações do ponto situação, ver como é que os alunos estão a reagir e dessa forma nós conseguimos chegar a muito mais alunos se não, não tínhamos os resultados que temos agora (E9).

Por vezes, para os alunos com mais dificuldades, “em vez de eles estarem a passar na aula. Faço umas questões, umas folhinhas e eles têm de responder” . Aumentando assim a participação do aluno, que é premiado depois, com uma avaliação” (E4).

As práticas de trabalho colaborativo entre alunos são a forma de trabalho mais utilizada pelos professores das escolas problemáticas. Aliás, esta forma de trabalho é utilizada para colmatar a impossibilidade de um ensino e apoio individualizado. Como? "...costumo colocar por grupo, quase sempre, um melhor aluno, aquele que revela mais capacidades" (E2), tendo como objetivo que ele "trabalhe com os outros de modo a que se possam harmonizar e tentar trazer os outros alunos um pouco mais para cima de modo a que todos consigam os objetivos" (E2). Permitindo assim maior inclusão como também uma corresponsabilização dos alunos pela sua aprendizagem.

Verificamos, no que respeita à autoavaliação, umnexo entre as respostas ao questionário e o discurso das nossas entrevistadas.

Na avaliação de competências existem diferenças entre os professores das escolas problemáticas e não problemáticas. Aqueles como referimos no capítulo anterior dão maior ênfase aos parâmetros do saber ser. Esta será, como já referimos anteriormente uma forma de diminuir o insucesso, mas também de premiar o aumento de competências sociais por parte dos alunos das escolas problemáticas.

A diferença detetada na interpretação do conceito de competência²⁴⁵ entre os professores de Línguas²⁴⁶ e os professores de Matemática e Ciências faz com que os professores de Línguas tentem adaptar os testes realizados ao modelo das provas de avaliação externa, o que conduz, de acordo com Alves (2004), a uma alteração de práticas. As palavras desta nossa entrevistada são por si significativas:

A única coisa que eu mudei foi adaptar depois de troca de experiências, na área disciplinar, foi mudar a estrutura dos testes (E3).

De qualquer modo, julgamos que o ensino para as competências e a avaliação das competências não é um domínio totalmente conseguido pelos professores.

²⁴⁵ Os estudos de Seabra, (2010), apontam para "uma apropriação superficial do conceito de competência" não tendo grande repercussão ao nível das práticas letivas e de avaliação.

²⁴⁶ Como se comprova pelo discurso desta professora de Línguas "... E portanto a maneira como ele gere informação serão as competências mais ou menos desenvolvidas, porque de resto eu acho trabalhar por objetivos ou por competências eu acho que pouco mudou" (E3).

5.4. Conclusões

Realizamos um questionário aos docentes de “Letras” e de “Ciências” das dez escolas selecionadas procurando, a partir deste corpus, conhecer o pensamento e a ação dos professores. Nas entrevistas realizadas, a Coordenadores de Diretores de Turma e Diretores de Turma das escolas selecionadas, conhecemos as formas de realização das práticas curriculares e sentimos a cultura de cada escola pertencente à amostra.

As conclusões agora formuladas resultam de uma análise profunda aos resultados da investigação ancorados na discussão dos mesmos.

Na primeira linha de prioridade dos professores, estão as práticas de transmissão de conhecimentos numa lógica que confirma que, para estes, a missão principal é ensinar e fazer com que os alunos aprendam. Verifica-se uma enorme pressão sobre os docentes para que cumpram os programas. Esta pressão tem reflexos nos resultados escolares, dado que os professores nem sempre partem dos conhecimentos anteriores dos alunos de modo a tornar as suas aprendizagens significativas.

A segunda linha de prioridades dos professores relaciona-se com as práticas de desenvolvimento moral e social dos alunos. Este tipo de prioridades está diretamente relacionado com os critérios de avaliação no 3º ciclo, que podem atribuir até 35% no domínio das atitudes e valores. Verifica-se que os docentes das escolas problemáticas demonstram um grande empenho para desenvolver nos alunos conceitos de sociabilidade e de democracia, tendo em conta que, na maior parte dos casos, esses alunos não dispõem de uma retaguarda capaz de lhes estimular essas competências.

A terceira prioridade dos professores são as práticas de gestão e desenvolvimento curricular. Os docentes assumem, num primeiro plano, a prática de organizar e gerir o currículo; no entanto, relegam para plano secundário das suas prioridades participar na construção do Projeto Curricular de Turma e realizar articulação

curricular, práticas que obrigam ao desenvolvimento de trabalho cooperativo multidisciplinar para o qual os professores ainda não dão total prioridade.

A partir de uma amostragem de escolas problemáticas e não problemáticas, utilizando uma metodologia mista, procuramos respostas que dessem satisfação aos objetivos que nos propusemos. Vamos responder aos objetivos propostos para este trabalho, apresentados no capítulo 3.

1º Saber se a nova legislação (Decreto-Lei 6/2001), veio modificar as práticas de planificação curricular dos professores, no 3º ciclo do ensino básico.

Para dar resposta a este objetivo, organizamos as conclusões a partir dos objetivos específicos formulados no capítulo 3.

i. Como realizam os professores a articulação vertical e horizontal.

A articulação disciplinar é influenciada pela cultura de escola e pelo tipo de alunos em presença. Nas escolas problemáticas, a articulação tem a ver com a gestão de conteúdos e o desenvolvimento de competências. Já nas escolas não problemáticas, essa mesma articulação tem em conta as propostas de atividades dos professores da turma e dos alunos em presença. Podemos inferir que a preocupação dos professores das escolas problemáticas com o êxito dos alunos chega a condicionar a escolha de conteúdos a lecionar. Em grande parte dos casos, a articulação curricular é realizada a partir de um tema comum à escola ou à turma.

Os professores consideram a articulação disciplinar difícil de realizar na prática. A principal razão prende-se com a forma como estão sequencialmente organizados os programas.²⁴⁷ Destacam-se, porém, outras razões para essa dificuldade: a falta de tempo para pensar e realizar essa articulação; o pouco conhecimento que os professores revelam dos programas das outras disciplinas; práticas de gestão curricular pouco desenvolvidas.

²⁴⁷ Como refere Pacheco J.A. (Estrutura curricular do sistema educativo português) os programas são uma “manta de retalhos curriculares”, sendo certo que cada programa é mais uma proposta autoral de que de uma parte de uma matriz curricular, que deveria ser construída na base de determinados critérios” (p.169).

A articulação curricular vertical é mais desenvolvida nas escolas integradas em agrupamento.

ii. Conhecer as novas metodologias e estratégias desenvolvidas pelos professores

Os professores não se assumem como verdadeiros gestores do currículo. Uma das razões será, sem dúvida, o seu condicionamento permanente provocado pelas diretrizes do Ministério da Educação. A ausência de autonomia das escolas, quer nas questões de organização e gestão dos horários dos professores, quer na organização do ano escolar, bem como na gestão do currículo, são fatores inibidores da adequação curricular e da articulação curricular. Os professores das escolas problemáticas realizam uma gestão mais desenvolvida, muitas vezes incluindo a adaptação dos programas escolares aos alunos, nomeadamente nas escolas TEIP.

Os professores, ao nível das estratégias de ensino, utilizam práticas que conduzam a aprendizagens significativas e motivadoras para os alunos, verificando-se que os professores das escolas problemáticas fomentam atividade de trabalho cooperativo como forma de colmatar dificuldades de aprendizagem dos alunos.

A utilização de multimédia como estratégia de ensino tendo em vista a motivação e a facilitação da compreensão dos conteúdos, é uma mudança verificada, utilizada de formas diferentes nos tipos de escolas considerados. Os professores das escolas não problemáticas utilizam este instrumento como forma de diversificação de informação e para a realização de fichas de avaliação. Os professores das escolas problemáticas utilizam este meio para a produção de material didático e para comunicação com os alunos.

As estratégias de ensino utilizadas pelos professores são diferente variando nos dois tipos de escolas considerados. Nas escolas não problemáticas, os professores realizam um ensino que apela à motivação e participação dos alunos na aprendizagem e centram as suas estratégias no ensino e na avaliação. Nas escolas problemáticas, as estratégias de ensino são focadas no conhecimento dos alunos e na vida real. As aprendizagens desenvolvem-se a partir de trabalho cooperativo e de projetos. As estratégias de ensino daqueles professores são focadas nos métodos de aprendizagem e na proximidade com os alunos.

Verificamos, nomeadamente ao nível do conselho de turma, a preocupação pela definição de estratégias comuns que conduzam à melhoria dos resultados dos alunos, o que reflete algum *trabalho cooperativo multidisciplinar forçado*.²⁴⁸ De realçar que é nas escolas problemáticas que os professores mais desenvolvem a prática de definição de comportamentos e atitudes comuns.

As tecnologias de informação e comunicação são utilizadas nas escolas problemáticas como meio de comunicação e interação entre alunos e professores, dado que os professores sentem que aqueles alunos, na sua maioria, não dispõem destas tecnologias em casa. As TIC vieram também contribuir para acelerar as formas de colaboração e partilha entre os professores. Esta inovação, apesar das reticências iniciais dos professores, ganha cada vez mais adeptos, conscientes das vantagens da sua utilização.

Verificou-se uma enorme preocupação dos professores com os alunos de menores recursos cognitivos, nomeadamente tendo em conta aspetos da vida real para o desenvolvimento de competências bem como o desenvolvimento de competências que lhes permitam o prosseguimento de estudos. Todavia, verificou-se uma certa distorção sobre o conceito de competência, que nos parece mais sólido nos professores de Ciências (disciplinas de Ciências Física-Química e Matemática)

2º Saber se a nova legislação veio modificar as práticas de ensino e avaliação.

Para responder a este objetivo, organizamos as conclusões a partir dos objetivos específicos formulados no capítulo 3.

iii. Como os professores realizam a avaliação e a integração entre currículo e avaliação

No capítulo da avaliação, os professores utilizam as modalidades preconizados pelos normativos, como sejam a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

²⁴⁸ Utilizo a expressão de trabalho multidisciplinar forçado por duas ordens de razões: i – é realizado em reunião expressamente convocada; ii – é parte integrante do guião que quase todas as escolas usam para a elaboração do projeto curricular de turma.

As grelhas de observação são um novo instrumento utilizado pelos professores na avaliação, geralmente preparadas em grupo disciplinar. Nestas grelhas, os professores registam todos os resultados dos trabalhos realizados e atitudes dos alunos.

O grau de exigência dos testes de avaliação sumativa varia na razão direta da capacidade dos alunos da turma em questão. A adequação curricular é realizada a partir da adequação dos testes, tendo portanto reflexo nas práticas letivas dos docentes.

O peso na avaliação dos itens correspondentes ao domínio das atitudes e valores aumenta na razão direta dos problemas dos alunos e das escolas, e conduz à desvalorização do conhecimento na perspetiva dos professores das escolas não problemáticas. Os professores das escolas problemáticas dão especial atenção à avaliação de parâmetros relativos ao saber ser. Premeiam assim o aumento de competências sociais daqueles alunos, tentando desta forma diminuir o “insucesso escolar”.

iv. O que mudou nas práticas dos professores para a valorização das aulas práticas e experimentais

A alteração das práticas dos professores relaciona-se com a introdução das novas tecnologias na sala de aula, bem como com a introdução das aulas de noventa minutos. Assim, as aulas passaram a ter um caráter menos expositivo e os professores passaram a utilizar o projetor multimédia, o quadro interativo e a internet como meios motivadores e auxiliares da aprendizagem.

Os professores das escolas problemáticas adotam mais estratégias de trabalho cooperativo entre alunos, como forma de colmatar a impossibilidade de um ensino individualizado, de forma a recuperar os alunos com mais dificuldades a partir do auxílio dos alunos com menos dificuldades, conseguindo por outro lado, incrementar maiores competências relativas ao saber estar e ao saber relacionar-se com os outros.

São os professores de Ciências aqueles para quem as práticas experimentais têm maior significado. Deste modo, não fosse a alteração da duração dos tempos letivos, não se afiguraria qualquer alteração nas práticas dos professores de Letras.

v. Como realizam os professores a adequação do currículo.

Os professores partem para a adequação curricular, tendo como base o diagnóstico e caracterização da turma, geralmente realizada pelo diretor de turma, bem como a partir de testes diagnóstico, realizados por cada professor, destinados a verificar as dificuldades dos alunos.

As estratégias de adequação curricular dos professores passam pela diminuição de aulas menos expositivas de caráter mais prático, pela utilização da avaliação formativa e o feedback que esta proporciona. Existem diferenças nas estratégias adotadas entre professores das escolas não problemáticas e das escolas problemáticas que se prendem essencialmente com preocupações de caráter afetivo e de proximidade entre professor e aluno.

A adequação curricular é realizada pela forma como é ministrado pelos professores o mesmo programa para todos os alunos²⁴⁹. Nas turmas com mais dificuldades, o programa é menos aprofundado. Esta adequação é também realizada pela forma como são planeados os testes, mais simples, para os alunos com mais dificuldades. A adequação curricular é realizada à custa da avaliação²⁵⁰, o que implica de qualquer modo adequação de práticas. São os professores de Letras quem mais se preocupa com a adequação curricular.

A dimensão das turmas, a sua heterogeneidade, o comportamento dos alunos são fatores que dificultam a adequação curricular.

Os programas, a obrigatoriedade de cumprir o programa, as planificações dos conteúdos, efetuadas em grupo disciplinar, não tendo em conta os alunos a quem vão ser ministrados, a reduzida margem de manobra dos professores, a nível individual, são fatores que dificultam a adequação curricular.

²⁴⁹ Exceção feita nas Escolas TEIP, onde os professores realizam seleção de conteúdos programáticos em algumas turmas.

²⁵⁰ Aumentando o grau de dificuldade na razão direta das capacidades e conhecimentos dos alunos da turma.

Os hábitos e métodos de trabalho tradicional dos professores, a descontinuidade dos professores na turma, são fatores de resistência à mudança principalmente nas escolas secundárias com terceiro ciclo.

vi. Como se organizam os professores na conceção desenvolvimento e avaliação do projeto curricular de turma.

O projeto curricular de turma, na maior parte das escolas, é realizado a partir de um guião existente. O PCT transformou-se num documento burocrático onde o Diretor de Turma regista a avaliação diagnóstica, a caracterização da turma, as planificações dos professores, as avaliações, as estratégias a adotar, os planos de recuperação e de acompanhamento, o comportamento dos alunos, as medidas de apoio aos alunos e atividades desenvolvidas pela turma. O PCT serve essencialmente para os professores formalizarem tudo o que se passa com a turma.

O processo de avaliação do PCT, apesar de ser assinalado, nomeadamente no questionário, não é referido pelos professores entrevistados o que pode significar a sua inexistência.

3º Saber se a nova legislação veio modificar as práticas de trabalho colaborativo entre professores

Para responder a este objetivo, organizamos as conclusões a partir do objetivos específico formulado no capítulo 3.

vii. Como os professores desenvolvem trabalho colaborativo.

O trabalho cooperativo entre os professores, ainda se desenvolve de forma maioritária no grupo disciplinar, o que revela ainda certos aspetos de “cultura de balcanização”. No entanto, verificam-se progressos que indicam o caminho para uma “colaboração confortável” (Whitaker, 1999). Neste sentido as práticas colaborativas realizadas pelos professores da mesma turma, nomeadamente para a realização de atividade comuns, aferição de práticas e de avaliação são alguns exemplos. No entanto, confirmou-se a dificuldade de trabalho em grupos multidisciplinares,

como se pode inferir pela ausência no discurso dos professores das áreas curriculares não disciplinares.

Podemos definir o trabalho colaborativo multidisciplinar dos professores como *trabalho cooperativo multidisciplinar forçado*, tendo em conta que este se realiza por estar prescrito no guião do PCT, e é na maioria das vezes realizado em reuniões convocadas para o efeito.

A idade dos professores tem influência no desenvolvimento de trabalho cooperativo e na realização de articulação curricular.

A burocracia que incide sobre os professores, a escassez de tempo, a forma como é organizado o ano letivo, a carga horária dos professores, a falta de autonomia das escolas, são obstáculos à cooperação entre docentes.

As práticas que os professores menos desenvolvem são: produzir trabalho cooperativo, realizar articulação curricular e trabalhar em grupos multidisciplinares. Vêm demonstrar que ainda há um longo caminho a percorrer no que concerne ao trabalho entre professores o que é referenciado por estes quando manifestam, em primeiro lugar da formação que gostariam de ter realizado o tema: trabalho em equipa.

Apesar de se notarem algumas mudanças, as práticas dos professores são condicionadas pela avaliação interna e externa dos alunos, bem como pela sua própria avaliação e da própria escola, que poderão ou não ser fatores de melhoria.

Este estudo permitiu inferir, que:

- I. A cultura de escola, o seu enquadramento, o tipo de alunos que a frequentam, tem influência nas práticas dos professores;
- II. As prioridades dos professores são, por ordem decrescente, as práticas de transmissão de conhecimentos, práticas de desenvolvimento moral e social dos alunos e práticas de gestão e desenvolvimento curricular;
- III. A adequação curricular é realizada pelos professores conforme as facilidades de aprendizagem e conhecimentos dos alunos; assim, de acordo com as características da turma, os professores realizam ou não o aprofundamen-

to das matérias, bem como a preparação de testes adaptados a esses alunos, mais fáceis para os alunos com mais dificuldades;

- IV. A articulação curricular, difícil de realizar, principalmente tendo em conta os programas em vigor, a falta de tempo para pensar essa articulação, bem como o desconhecimento do programa das outras disciplinas, é realizada a partir de um tema ou atividade comum à escola ou à turma;
- V. Os professores não se assumem como gestores e construtores do currículo, tendo em conta os constrangimentos normativos, impostos pelo poder Central, nomeadamente nas questões relativas à avaliação externa e interna, bem como à organização das próprias escolas;
- VI. A ausência de autonomia das escolas, nos capítulos de organização e gestão do ano letivo, horários dos professores, gestão curricular, são fatores que dificultam a adequação e a articulação curriculares;
- VII. As aulas de noventa minutos e a utilização das TIC influenciaram as práticas dos professores, nomeadamente na realização de aulas de caráter menos expositivo e mais interativas;
- VIII. O trabalho colaborativo entre professores do mesmo grupo ainda é maioritário. Verificaram-se desenvolvimentos na colaboração multidisciplinar a que podemos designar por colaboração confortável. Os professores das escolas problemáticas são os que realizam mais trabalho colaborativo. A burocracia, a falta de tempo, a carência de autonomia das escolas, a cultura de escola, são fatores inibidores do trabalho colaborativo entre os professores;
- IX. Pela inexistência de um verdadeiro e total trabalho colaborativo entre professores da mesma turma, verificou-se a ausência das ACND, no discurso dos professores e das suas práticas;
- X. Os professores realizam as modalidades de avaliação preconizados nos normativos. Utilizam grelhas de avaliação para o registo da observação das atitudes dos alunos das suas atividades e resultados obtidos;
- XI. A preocupação demonstrada pelos professores com o sucesso dos alunos, bem como a necessidade de mostrar resultados, têm contribuído para a introdução de fatores pouco exigentes na avaliação dos alunos;

Pelo que podemos deduzir, a boa vontade da legislação não é suficiente para mudar os hábitos, as práticas e a cultura dos professores. Porém, a partir da reorganização curricular, os professores, à medida das suas experiências, da sua formação, do contacto com os outros, introduziram algumas novas práticas que se refletem no seu quotidiano e na escola. Estas alterações, comprovadamente, variam em função da disciplina lecionada, da idade dos professores, e do meio onde está inserida a escola, confirmando assim a nossa hipótese inicial.

No entanto, o trabalho colaborativo, central e determinante na mudança de paradigma, como se demonstrou, não é ainda encarado como uma prática prioritária para os professores. Este facto é inibidor da alteração de práticas, da troca e da partilha de experiências e da cultura de escola.

Sem uma verdadeira autonomia da escola, e uma nova política de formação de professores, estes terão muitas dificuldades em desenvolver novas práticas que conduzam à melhoria das aprendizagens dos alunos e ao seu próprio desenvolvimento.

As limitações do estudo agora apresentado, deixam algumas pistas para futuras investigações, nomeadamente o de saber as diferenças de práticas curriculares entre escolas EB23 e Escolas Secundárias com 3º ciclo, bem como entre escolas agrupadas e não agrupadas. Que implicações no sucesso dos alunos?

Ao concluir este estudo, o normativo em análise acaba de ser revogado pelo Decreto-lei 139/2012 de 5 de julho. Foram eliminados do currículo, para além das ACND, o projeto curricular de turma, substituído por plano de atividades da turma, as competências foram substituídas por conhecimentos e capacidades. A questão em aberto e que poderá ser desenvolvida em nova investigação, é saber se o aumento de exigência, nomeadamente no 3º ciclo, vai ou não trazer melhoria nos resultados e na aprendizagem dos alunos, ou pelo contrário, aumentar os riscos de exclusão. Já que o discurso oficial continua a falar de autonomia, podemos questionar que deliberações poderão tomar os professores acerca do que ensinar e como ensinar.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELHA, M. C. L. (2011) - *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do ensino básico: do discurso às práticas* [em linha]. Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento em Educação. Acedido Setembro 23, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/3718>

ABRANTES, P. (2001) - *Princípios Medidas e Implicações. Decreto-Lei:6/2001*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

ABRANTES, P.; FIGUEIREDO C. C. & SIMÃO, A. M. V. (2001b) – *Princípios, Medidas e Implicações. Decreto-Lei 6/2001*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

ABRANTES, P.; FIGUEIREDO C. C. & SIMÃO A. M. V. (2002) - *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: M. E.

AFONSO, A. J. (2000) - Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas in Catani, A. M. & Oliveira R. *Reformas educacionais em Portugal e Brasil*. (pp.17-40). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

AFONSO, A. J. (1999) - *Educação Básica, Democracia e Cidadania – Dilemas e Perspetivas*. Porto: Edições Afrontamento.

ALMEIDA, L. S. & FREIRE T. (2007) - *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 4ª Edição. Braga: Psiquilíbrios.

ALONSO, M. L. G. (1998) - *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Policopiado.

ALONSO, M. L. G. (1999) - *Projeto “PROCUR”: um Percurso de Inovação Curricular* in Escola, Diversidade e Currículo, DEB-ME, pp.141-159. Lisboa.

ALONSO, M. L. G., Peralta H. & Alaiz V. (2001) - Parecer sobre o projeto de "gestão flexível do currículo"[em linha] acedido em 1.02.2011 em : www.aph.pt/aph/download/avaliacao_GFC.rtf

ALVES, M. P. (2004) - *Currículo e avaliação. Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.

AMADO, J. S. & FREIRE I. P. (2009) - *A(s) Indisciplina(s) na Escola – Compreender para prevenir*. Coimbra: Edições Almedina.

AZEVEDO, J. (2001) - “*Avenidas de Liberdade*”, Porto, Asa.

AZEVEDO, J. (2007) - *Sistema Educativo Mundial: Ensaio Sobre a Regulação Transnacional da Educação*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

AZEVEDO, J. (2011) - *Liberdade e Política Pública de Educação: Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

BARBIER, J-M. (1993) - *Elaboração de Projetos de Ação e de planificação*. Porto: Porto Editora.

BARROSO, J. (1996) - O Estudo da Autonomia da Escola: Da autonomia decretada à autonomia construída in Barroso J. (org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

BARROSO, J. (1997) - *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

BARROSO, J. (2005) - *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BARROSO, J. (org.) (2006) - *A Regulação das Políticas Públicas de Educação*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

BARROSO, J. (2011) - Conhecimento e Ação Pública: As políticas sobre a gestão e Autonomia das Escolas em Portugal (1986-2011) in Barroso J, Afonso N. (org.) *Políticas Educativas – Mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

BENAVENTE, A. (1990) - *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

BENAVENTE, A. (1992) - A reforma educativa e a formação de professores. In A. Nóvoa e T. Popkewitz (Org.), *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa (p.47-55).

BENAVENTE, A. (1993) - *Mudar a Escola Mudar as Práticas – Um Estudo de Caso em Educação Ambiental*. Lisboa: Escolar Editora.

BERNOUX, P. (2005) - *A sociologia das organizações*. Porto: Rés-Editora.

BERTRAND, Y. & Valois P. (1994) *Paradigmas Educacionais – Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.

BLIN, J-F., Deulodeu C.G. (2005) - *Classes difíceis: ferramenta para prevenir e administrar os problemas escolares*. Porto Alegre: Artemed.

BLOEMERS, W. (2003) - Perspetivas europeias sobre a inclusão. Aspectos sociais e educacionais, in RODRIGUES, David. Org., *Perspetivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.

BOLIVAR, A. (1999) - O lugar da Escola na Política Curricular Atual. – Para Além da Reestruturação e da Descentralização in Sarmiento M.J. (org) *Autonomia das Escolas – Políticas e Práticas*. Porto: Asa Edições.

BOLIVAR A. (2003) *Como melhorar as Escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.

BOGDAN R. & BIKLEN S. (1994) - *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BOUDON, R. e outros (1990) - *Dicionário de Sociologia*. Lisboa : Publicações Dom Quixote.

BOUTINET, J-P. (1996) - *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget.

CAETANO A. P. (2003) - *Processos Participativos e Investigativos na Mudança dos Professores e da Escola*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

CARDOSO, A. P. O. (2002) - *A recetividade à mudança e à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa.

CARITA A. e outros (1998) - *Como Ensinar a Estudar*. Lisboa: Editorial Presença.

CARNEIRO, R. (2003) - *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem-21 ensaios para o século 21*, 2ª Edição, V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

CARDOSO, A. P. O. (2002) - *A recetividade à mudança e à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa

CARVALHO, A. & DIOGO F. (1994) - *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

CARVALHO, A. D. (1990) - Do projeto à utopia Pedagógica in Leite E.; Malpique M. et Santos M.R. *Trabalho de Projeto/2. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

CARVALHO, A. D. (1992) - *A educação como projeto antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.

CARVALHO, R. (1996) - *História do Ensino em Portugal*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTELLS, M. (2004) - *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CÉSAR, M. (2003) - A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos in RODRIGUES, David, org., *Perspetivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.

COSTA, J. A.; Dias C. & Ventura A. (2003) - Dos Projetos de Escola aos Projetos de Turma: Perspetivas de Mudança nas Práticas Organizacionais in Abrantes P. (Dir). *Gestão Flexível do Currículo – Reflexões de Formadores e Investigadores*. Lisboa: DEB.

COSTA, J. A.; Dias C. & Ventura A. (2005) - *Reorganização Curricular do Ensino Básico Projeto, Decreto e Práticas nas Escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

COMISSÃO DA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988) - *Proposta global da Reforma*. ME/GEP. Lisboa.

CORREIA, A. P. S. O. (2007) - *Contributos do projeto educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores: estudo de um caso* [em linha]. Acedido Fevereiro 23, 2011, dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/1218>.

CORTESÃO, L.; Leite C. & Pacheco J. A. (2002) - *Trabalhar por projetos em Educação – Uma inovação Interessante?* Porto: Porto Editora.

COSME, A., & Trindade R. (2001) - *Área de Projeto*. Porto: Asa Editores.

COSME, A. (2004) - *Área de Projeto: da necessidade de bom senso pedagógico*. In *Correio da Educação*, nº 176. Porto: Asa Editores.

COSTA, J. A. (2003) - *O Projeto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas*. 2ª Edição. Aveiro: Universidade de Aveiro.

COSTA, J. A. (2007) *O Projeto Em Educação – Contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CROZIER M. (1982) - *Mudança Individual e Mudança Coletiva* in Knoke A et al *Mudança social e psicologia social*.(pp. 69-81).Lisboa: Livros Horizonte.

CRSE (1987) - *Documentos Preparatórios I*. Lisboa: Ministério da Educação, GEP.

CRSE (1988) - *Proposta global de reforma. Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação, GEP.

CRUZ, M. B. (1995) - *Instituições Políticas e Processos Sociais*. Lisboa: Bertrand Editora.

DAMAS, J. A. (200-) - “A (in)comunicação burocrática na escola”(policopiado).

DAMAS, J. A. (2005) - “*Transparência e opacidade no dizer educativo*” -2º encontro Internacional de Filosofia de Educação, Porto, FLUP.

DELORS, J. (et al). (2005) - “*Educação: Um tesouro a descobrir*”, Porto: Edições Asa.

DESTTAIES, B. (1997) - *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

DEWEY, J. (1990) - *O Sentido do Projeto* in Leite E.; Malpique M. et Santos M.R. *Trabalho de Projeto/2. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

DIOGO, F. & VILAR, A. M. (2000) - *Gestão flexível do currículo*. Cadernos pedagógicos. Porto: Edições Asa.

DIOGO, F. (2008) - *O currículo na democratização da escola básica. A justiça curricular na reorganização do ensino básico*. Tese de Doutoramento em Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.

DIOGO, F. (2009) - *Teoria do currículo e desenvolvimento curricular-textos de apoio*. Policopiado.

DOMINGUES, D. (1998) - Professores e Práticas Pedagógicas na Escola de Massas in Silva, Maria Manuela A *Educação Escolar em Mudança – Vol II*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

DUARTE, R. (2004) - *Entrevistas em Pesquisa Qualitativa*. [em Linha]. Revista Educar, Curitiba, nº 26 pp. 213-225. Acedido em 15-05-11. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2216/1859>.

ESTAÇO, I. M. R. (2001) - *A Escola, as Parcerias e a Mudança: Teoria e Prática – Contributo de um Estudo Empírico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ESTEVÃO, C. V. (1994) - *Inovação e Mudança nas Organizações Educativas Públicas e Privadas*. Revista Portuguesa de Educação, 7 (1 e 2). Braga: Universidade do Minho. pp. 95-111.

FERNANDES, A. S. (1998) - A distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional da educação escolar na Lei de Bases do Sistema Educativo. In CRSE, *A gestão do sistema escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 103-148.

FERNANDES, D. (1991) - *Notas sobre os paradigmas de investigação*. [em linha]. Revista Noesis nº 18. Acedido em 01.03.2011. disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>.

FERNANDES, D. (2007) - *A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português* in revista Educação e Pesquisa, v.33, n.3, pp. 581-600 São Paulo.

FERNANDES, M. R. (2000) - *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, P. (2005) - Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos anos 90 – Uma análise focalizada nos discursos. In Leite C. org. *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, P. (2006) - *Paradigmas Curriculares do Ensino Básico, no Sistema Educativo Português*. Porto: FPCE.

FERNANDES, P. (2011) - *O Currículo do Ensino Básico, em Portugal*. Porto: Porto Editora.

FIGUEIREDO, Carla C. (2002) - Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica. In DEB (2002). *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.

FIGUEIREDO, F. J. (2008) - *Como ajudar os alunos a estudar e a pensar?: Autorregulação da aprendizagem*. [em linha]. Viseu: Revista Millenium nº 36 Acedido em 17 fev. 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/377> .

FODDY, W. (1996) - *Como Perguntar: Teoria e Prática de construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta.

FONSECA, J. R. S. (2008) - *Os Métodos Quantitativos na Sociologia: Dificuldades de Uma Metodologia de Investigação*. [em linha]. Lisboa: VI Congresso Português de Sociologia. Acedido em 1 mar. 2011. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/346.pdf>.

FONTOURA, M. (2006) - *Do Projeto Educativo de Escola aos Projetos Curriculares*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. (1995) - *As bases do poder do professor*. Revista Portuguesa de Pedagogia, pp. 301-328.

FORMOSINHO, J., e outros (1988) - Ordenamento jurídico da direção e gestão das escolas do 1º Ciclo. In CRSE, *Documentos preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação, 237-263.

FORMOSINHO, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo

FORQUIN, J-C. (1993) - *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FORTIN, M-F. (2003) - *O Processo de investigação da conceção à realização*. Loures: Lusociência.

FREITAS, C. V. & VIEIRA, Maria Manuel e outros (2001) - Novos Currículos para o sucesso educativo, in *Gestão Flexível do Currículo. Contributos para uma Reflexão Crítica*. pp.9-14. Lisboa: Texto Editora.

FREIRE, P. (1987) - *A Pedagogia do oprimido*. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001) - *Porque vale a pena Lutar – O trabalho de equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.

FULLAN, M. (2003) *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Edições.

GALVÃO, C. & LOPES, A. M. (2002) - Os Projetos Curriculares de Turma no Contexto da Gestão Flexível do Currículo in Abrantes P. (dir.). *Gestão Flexível do Currículo – Reflexões de Formadores e Investigadores*. Lisboa: DEB.

GHIGLIONE, R., & MATALON B. (1993) - *O inquérito – Teoria e Prática*. Lisboa: Celta Editores.

GIDDENS, A. (2004) - *Sociologia*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GIMENO SACRISTAN, J. (1995) - Consciência e Ação sobre a prática como libertação profissional dos professores in *Profissão Professor.org* Nóvoa A. 2ª edição Porto: Porto Editora.

GRAUE, E. & WALSH, D. (2003) - *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HAITÉ, J.-F. (1989) - Aprender de outra maneira na escola Projeto in Leite E.; MALPIQUE M. et SANTOS M.R. *Trabalho de Projeto/1. Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

HARGREAVES, A. (2003) - *O ensino na sociedade de conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, A. & Fink D. (2007) - *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.

HILL, M. M. & Hill A. (2009) - *Investigação Por Questionário*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.

HORTON, P. B. & HUNT C. L. (1983) - *Sociologia*, São Paulo McGraw-Hill.

HOUAISS (2003) - *Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.

JESUS, S. N. (1999) - *Como Prevenir e Resolver o Stress dos Professores e a indisciplina dos alunos?* Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.

JESUS, Saul Neves et al (2000) - *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Edições Asa.

LEE, R. M. (2003) - *Métodos não Interferentes em Pesquisa Social*. Lisboa : Gradiva.

LEGRAND, L. (1990) - A pedagogia de Projeto in Leite E.; Malpique M. et Santos M.R. *Trabalho de Projeto/2. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

LEITE, C. & Fernandes P. (2002a) - Potencialidades e Limites da Gestão Curricular Local para (e na) Construção de Uma Escola com Sentido Para Todos in Abrantes P. (Dir.) *Gestão Flexível do Currículo – Reflexões de Formadores e Investigadores*. Lisboa: DEB.

LEITE, C. (2002b) - “Avaliação e projetos curriculares de escola e ou de turma” in *Avaliação das aprendizagens – das conceções às práticas*. pp. 43-51 Lisboa: DEB.

LEITE, C. & FERNANDES P. (2003) - *Avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos. Novas Práticas*. Porto: Edições Asa. 2ª Edição.

LEMO, J. & SILVEIRA T. (1998) - *Autonomia e Gestão das Escolas – Legislação Anotada*. Porto: Porto Editora.

LIMA, J. Á. (2002) *As culturas colaborativas nas escolas – Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

LIMA, J. Á. & PACHECO José Augusto (2006) - *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

LIMA, L. C. (2000) - Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas, in Catani, A. M. & Oliveira R. *Reformas educacionais em Portugal e Brasil*. (pp.17-40). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

LIMA, L. C e outros (2006) - Administração da Educação e Autonomia das escolas in *A Educação em Portugal (1986-2006) -Alguns contributos de investigação* (pp.5-54) [em linha]. Acedido em 22-11-11.Disponível em: <http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf>.

LOPES, A. M. (2003) - *Projeto de Gestão Flexível do Currículo – Os Professores num processo de mudança*. Lisboa: DEB. Ministério da Educação

MAROCO, J. (2007) - *Análise Estatística com a utilização do SPSS*. 3ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.

MARQUES, R. (1997) - Ligar a Escola ao meio: criar redes de apoio aos alunos in DAVIES D. el al, *Os Professores e as Famílias – a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

MARQUES, R. (2001) - *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

MACEDO, B. (1995) - *A construção do Projeto educativo de Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MINAYO, M. C. S. & Sanches, O. (1993) - *Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?* pp. 239-262. Cadernos de Saúde Pública nº9. Rio de Janeiro [em linha]. Acedido em 03-março -11.Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>.

MONTEIRO, R. (2005) - *Deontologia das Profissões da Educação*. Coimbra: Edições Almedina.

MOREIRA, A. B. M. (2004) - *Pedagogia das Competências: da teoria à prática*. Porto: Edições ASA.

MOREIRA, A. F. (2006) - Desafios contemporâneos da educação: a questão das identidades, in Moreira, A.F. & Pacheco J.A (org.) *Globalização e Educação – Desafios para políticas e práticas*. pp. 11-27. Porto: Porto Editora

MOREIRA, J. M. (2009) - *Questionários Teoria e Prática*, reimp. Coimbra: Almedina.

MOREIRA, J. M. (2006) - *Investigação Quantitativa: Fundamentos e Práticas* in Lima, J. À. & Pacheco J.A. *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses*. pp. 40-83. Porto: Porto Editora.

MORGADO, J. C. & FERREIRA, J.B. (2006) - Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências in Moreira A. F.; Pacheco J.A. (org.) *Globalização e Educação – Desafios para políticas e práticas*. pp. 61-83. Porto: Porto Editora.

MORGADO, J. C. & MARTINS, F. B. (2008) - *Projeto Curricular: mudança de práticas ou oportunidade perdida?* [em Linha]. Acedido em 16/10/2010 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8620/1/>.

MORRISH, I. (1981) - *Para uma educação em mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

MOURAZ, A. M. (1998) - “*Tudo o que digo conta. Currículos flexíveis, diferenciados, articulados horizontal e verticalmente. Análise das respostas dadas aos guiões do projeto «reflexão participada sobre os currículos do ensino básico» pelas escolas do C.A.E. de Viseu*”. [Em Linha], acedido 11-12-2011 disponível em :http://www.ipv.pt/millennium/ect9_amm.htm.

MUCCHIELLI, R. (1994) - *A entrevista não-diretiva*. S. Paulo: Martins Fontes. 2ª Edição.

NÓVOA, A. et al (1991) - *Ciências de Educação e Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

PACHECO, J. A. Org.(1991) - *O impacto da Reforma Curricular no Pensamento e na Ação dos Professores*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia- Universidade do Minho.

PACHECO, J. A. (1991) - *A Reforma do Sistema Educativo – Alguns aspetos da Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básicos e Secundário em Portugal* (pp.69-83). *Revista Portuguesa de Educação*. Instituto da Educação: Universidade do Minho) [em linha]. Acedido em 27-10-10.Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/472>.

PACHECO, J. A. (1995) - *O Pensamento e a Ação do Professor*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (2001) - *Currículo: Teoria e Praxis*. 3ªEdição .Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (2006) - Currículo, investigação e mudança in *A Educação em Portugal (1986-2006) -Alguns contributos de investigação* (pp.55-111) [em linha]. Acedido em 22-11-11.Disponível em: <http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf>.

PACHECO, J. A. (2008) - *Estrutura curricular do sistema educativo português. In Organização curricular Portuguesa*. Pp.11-49. Porto: Porto Editora.

PARASKEVA, J. M. (1998) - Projetos de reflexão curricular participada: uma abordagem deliberativa do currículo. In [PACHECO, José Augusto; PARASKEVA, João M.;

PERALTA, H. (2002) - Projetos Curriculares e Trabalho Colaborativo na Escola in Abrantes P. (Dir.). *Gestão Flexível do Currículo – Reflexões de Formadores e Investigadores*. Lisboa: Departamento de Educação Básica- ME

PATRÍCIO, M. F. (1987) - A escola cultural face à escola curricular in CRSE (org). *Da Escola Curricular à Escola Cultural*.pp.31-56.Lisboa: M.E.

PERRENOUD P. (1995) - *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora

PERRENOUD, P. (2001) - *Porquê construir competências a partir da escola? – Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa Editores.

PERRENOUD, P. (2002) - *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1998) - *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa : Gradiva.

RODRIGUES, M. J. (1999) - Novas competência para a sociedade do futuro. in *Fórum- escola diversidade currículo*. pp. 69-77. Lisboa: DEB.

ROCHER, G. (1989) - *Sociologia geral*. A organização social. Vol. 2. Lisboa: Editorial Presença.

ROCHER, G. (1989 a) - *Sociologia geral*. Mudança social e ação histórica. Vol. 3. Lisboa: Editorial Presença.

ROLDÃO, M. C., NUNES L. & SILVEIRA, T. (1997) - *Relatório do Projeto de Reflexão Participada sobre os currículos*. Lisboa: Ministério da Educação- DEB.

ROLDÃO, M. C. (1999a) - *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (1999b) - *Gestão curricular. Fundamentos e Práticas*. DEB. ME. Lisboa.

ROLDÃO, M. C. (2001) - Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança. In Freitas C.V. e al. *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2007) - Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. in *Revista Noesis* nº 71. Lisboa: DGIDC.

ROLDÃO, M. C. (2008) - *Gestão do Currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. 5ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.

ROSÁRIO, P. (2001) - *Área Curricular de “Estudo Acompanhado”. Contributos para a discussão de uma metodologia*. in: Revista Portuguesa de Educação, ano 14, número 002. Braga: Universidade do Minho.p.p.58-90.

SERAPIONI, M. (2000) - *Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração*. *Ciências da Saúde Coletiva*, 5(1). pp. 187-192. [em linha] Acedido, abril, 19, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf>.

SEABRA, F. I. B. (2010) - *Ensino Básico : repercussões da organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento. Acedido em Março, 11 de 2012.[em Linha].Disponível em :<http://hdl.handle.net/1822710877>.

SILVA, A. M., org. (1998) - Projetos de reflexão curricular participada: uma abordagem deliberativa do currículo. In “*Reflexão e Inovação Curricular: atas do Colóquio sobre Questões Curriculares*”. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p.p. 135-156.Acedido em Janeiro, 6 de 2011 [em linha] <http://hdl.handle.net/1822/507>.

SILVA, A. C. R. (2006) - *Abordagem curricular por competências no ensino superior : um estudo exploratório nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia nos Estado da Bahia – Brasil*- Tese de Doutoramento. [em linha] Acedido em 8 de Março de 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/6983>.

SILVA, A. S. (1994) - *Alguns temas para pensar a mudança social*. In Educação Sociedade & Culturas. Nº1, pp. 105-128. Porto: Edições Afrontamento

SILVA, T. T. (2000) - *Teoria do currículo – Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

SIMÃO, A. M., (2002) - Estudo Acompanhado-Uma oportunidade para aprender a aprender. In Abrantes P. et al Novas Área Curriculares. Lisboa: DEB-ME. pp. 69-91.

SIMÃO, A. M. V. CAETANO, A. P. & FLORES, M. A. (2005) - *Contextos e processos de mudança dos Professores: uma proposta de modelo*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, pp. 173-188 [em linha] . Acedido em março, 18, 2011 <http://www.cedes.unicamp.br>.

SOUSA, A. (2009) - *Investigação em educação*. 2ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte

STOER, R. S. & MAGALHÃES, A. (2005) - *A Diferença Somos Nós – A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

TEODORO, A. (2001) - *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas*. Porto: Edições Afrontamento.

TEIXEIRA, M. (1995) - *O Professor e a Escola – Perspetivas Organizacionais*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.

TUCKMAN, B. (2000) - *Manual de Investigação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALDETE, B. & QUARESMA S. J. (2005) - *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. [em linha]. Em Tese . Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Acedido em 15.05.2011. Disponível em: <http://www.journal.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>.

VALADE, B. (1995) - Transformação social in BOUDON R. (Dir) *Tratado de Sociologia*. Porto: Edições Asa.

VIEIRA, F., [et al.], org. (2004) – Para a compreensão da área de estudo acompanhado in “*Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente : atas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia 2*, [em Linha]Braga, Portugal, 2003”. Braga: CIEd, 2004 ISBN 972-8746-13-X.pp. 35-68. Acedido em 14.02.2011. Em <http://hdl.handle.net/1822/4120>.

WHITAKER, P. (2000) - *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.

VIEIRA, F., [et al.], org. – “Pedagogia para a autonomia : resistir e agir estrategicamente : atas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 2, Braga, Portugal, 2003”. Braga: CIEd, 2004. ISBN 972-8746-13-X. p. 35-68.

7. LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de outubro com as alterações introduzidas pelos Decretos 115/97 de 19 de setembro e 49/2005 de 30 de agosto.

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro

Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de agosto

Despacho nº98-A/92 de 20 de junho

Despacho Normativo nº 98 - A /92 de 20 de junho

Despacho n.º 9590/99 (2.ª série), de 14 de maio

Decreto-Lei nº 6 de 18 de janeiro de 2001

Despacho Normativo nº 30/2001 de 22 de junho

Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho (ECD)

Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho (ADD)

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho