

Luís Carlos Ferreira Nóbrega

*Estruturas Organizacionais de Escola
e
(Re)Organização Curricular
As Imagens e as Práticas dos Actores Educativos*



Universidade Portucalense – Infante D. Henrique

Porto, 2006

Luís Carlos Ferreira Nóbrega

***Estruturas Organizacionais de Escola
e
(Re)Organização Curricular
As Imagens e as Práticas dos Actores Educativos***

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, para obtenção do grau de Mestre em Educação na especialidade de Administração e Planificação da Educação sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Maria Mouraz Lopes.

Universidade Portucalense – Infante D. Henrique

Porto, 2006

“Cada relato procura colocar em conhecimento factos e vivências, não tanto para dar lições às pessoas que os possam ler mas para que lhes sirvam de motivo de análise, reflexão e contraste face às suas próprias experiências.”

Antúnez e Gairín, 1996

Agradecimentos

No percurso que agora termina pude contar com a colaboração de muitas pessoas, a quem quero agora manifestar o meu agradecimento.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora científica, Professora Doutora Ana Maria Mouraz Lopes, pela prontidão e disponibilidade científica, académica e, também, pedagógica que facultou sob a forma de críticas, sugestões e estímulos essenciais à consolidação e desenvolvimento deste trabalho e ao meu enriquecimento intelectual.

Em segundo lugar, não quero deixar de agradecer, na pessoa da Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, aos excelentes “mestres” da parte curricular no curso de Mestrado em que se enquadra este trabalho, promotores e fornecedores, quer de interessantes e estimulantes debates teóricos, quer de material informativo, que se revelaram de grande proveito aquando do desenvolvimento do texto que aqui apresentamos.

Um agradecimento especial ao Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas onde decorreu a nossa investigação, pelo permanente apoio e colaboração naquilo que foi preciso para o desenrolar do processo empírico. Um agradecimento, também, a todos os colegas, do referido Agrupamento, que se prontificaram a colaborar comigo, pois sem eles este trabalho não seria possível.

Agradeço, ainda, o contributo da Professora Doutora Ana Paula Cardoso e Professora Doutora Esperança do Rosário, pela ajuda prestada e os incentivos que me foram dando ao longo do desenvolvimento da tese.

Um bem-haja especial à Doutora Maria de Jesus Fonseca pelo apoio demonstrado e a pronta disponibilidade demonstrada para a realização da, sempre necessária, revisão do texto final.

Gostaria de dedicar esta tese à memória da Doutora Fernanda Gonçalves, uma das grandes responsáveis pelo meu crescimento intelectual e académico e com a qual dei os primeiros passos na área do currículo e da investigação;

Por último, dedico este trabalho, à minha esposa e meu filho, pelo muito que passaram em virtude da minha “ausência”, mas que nunca deixaram de me apoiar e incentivar nos momentos de desânimo, que foram surgindo ao longo do percurso que agora finalizamos.

Resumo:

A Escola foi, é e sempre será uma fonte inesgotável de temas de investigação em educação.

Tendo como referente organizacional, as mudanças que se operaram ou estão a operar num Agrupamento de Escolas com origem formal e legal na aplicação dos Decretos-Leis nº 115-A/98, de 4 de Maio e nº 6/2001, de 18 de Janeiro, este trabalho apresenta os resultados de uma investigação cujo tema central incide sobre que imagens e que práticas têm os docentes das estruturas organizacionais de escola e da (re)organização curricular.

Trata-se de um texto que se sustenta numa reflexão sobre a Escola, quer como organização, quer sobre o núcleo definidor da sua existência – o currículo.

São referências teóricas desta investigação os diferentes modelos de organização escolar e teorias curriculares a partir dos quais se reflecte sobre os processos de mudança organizacionais e curriculares que se estão a operar nas escolas portuguesas.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho insere-se num modelo de investigação empírica do tipo interpretativo, próximo do estudo de caso.

Da análise efectuada sobre as imagens e as práticas dos docentes, envolvidos no estudo, foi possível constatar a existência de alguma ambiguidade quanto ao entendimento que fazem de conceitos essenciais como currículo e autonomia. Constatámos, ainda, alguma consciência da necessidade de mudanças, quanto aos métodos de ensino ou na criação de novas dinâmicas de trabalho de equipa.

Palavras-chave:

Escola, mudanças, inovações, Ensino Básico, imagens, práticas, professor, aluno, estruturas organizacionais, reorganização curricular, currículo, desenvolvimento curricular, projectos.

Abstract:

School has been, still is today and always will be an inexhaustible source of research themes in education.

Taking as an organizational reference the changes that occurred or are occurring in an Association of Schools formally and legally derived from the application of the Government Laws number 115-A/98, dated May 4, 1998, and number 6/2001, dated January 18, 2001, this paper presents the results of a research work whose main theme is focused on what images and what practices do the teachers have about the school's organizational structures and about the curricular (re)organization.

It is a paper based on a reflection about the School as an organization and about the fundamental nucleus of its own existence – the curriculum.

The theoretical references of this research are the different school organization models and curriculum theories from which we depart to a reflection about the organizational and curricular alteration processes occurring in the Portuguese schools.

From the methodological point of view, this work is inscribed within an empiric research model of the interpretative type, close to case study.

Based on analysis the data about the images and the practices of the teachers involved in this study it possible to verify the existence of certain ambiguity in regards to their understanding of main concepts, such as curriculum and autonomy. We also verified a certain amount of conscientiousness about the need for change at the teaching methods level and or the introduction of new team-teaching dynamics.

Key words:

School, changes, innovations, Grammar School, images, practices, teacher, student, organizational structures, curricular reorganization, curriculum, curriculum development, projects.

Sumário

Agradecimentos	iv
Resumo:	v
Abstract:.....	vi
Sumário	vii
Introdução	11
Capítulo I – Das Organizações em Geral à Organização Escolar.....	21
1. Das organizações em geral à organização escolar	22
1.1. Em torno do conceito de organização	24
1.2. Teorias organizacionais	25
1.3. Em busca de conceito(s) de escola	40
1.4. Escola como organização.....	46
1.5. Modelos organizacionais de escola.....	49
1.5.1. Escola como empresa.....	50
1.5.2. Escola como burocracia	52
1.5.3. Escola como democracia	53
1.5.4. Escola como arena política	54
1.5.5. Escola como anarquia organizada.....	56
1.5.6. Escola como cultura.....	57
2. A organização histórica do sistema educativo, concretizada no ensino básico	58
2.1. Definição de conceitos.....	60
2.2. Evolução do ensino básico.....	63
2.2.1. Evolução institucional.....	63
2.2.2. Evolução organizacional e pedagógica.....	66
2.3. Caracterização do ensino básico	70
2.3.1. Caracterização organizacional	70
2.3.2. Caracterização pedagógica	72
2.4. Agrupamentos verticais ou horizontais: de opções possíveis à solução única.....	74
2.4.1. Agrupamentos verticais	81
2.4.1.1. Argumentos a favor	81

2.4.1.2. Argumentos contra.....	83
2.4.2. Agrupamentos horizontais	84
2.4.2.1. Argumentos a favor	84
2.4.2.2. Argumentos contra.....	84
3. As estruturas organizacionais da escola face ao Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio	87
Capítulo II – Escola e Currículo – Uma só Realidade	94
1. Currículo como substância da Escola	95
1.1. Sobre o conceito de currículo	97
1.2. Paradigmas de desenvolvimento curricular	103
1.3. Teorias curriculares – suporte das decisões fundamentais	107
1.3.1. Teoria do racionalismo académico – O currículo como estrutura organizada de conhecimentos	112
1.3.2. Teoria técnica – O currículo numa concepção tecnológica de produção.....	113
1.3.3. Teoria prática – O currículo como conjunto de experiências de aprendizagem.....	115
1.3.4. Teoria crítica – O currículo como reconstrução social.....	117
2. À procura das condições para o desenvolvimento de processos educativos coerentes – o caso português	119
3. Quadro institucional da construção dos currículos escolares em Portugal.....	131
3.1. Nível ou contexto político.....	139
3.2. Nível ou contexto político / administrativo	141
3.3. Nível ou contexto institucional de escola	142
3.4. Nível ou contexto individual.....	144
4. O Papel do(s) projecto(s) na contextualização curricular.....	150
4.1. As raízes do conceito de projecto	151
4.2. Projecto educativo como projecção e referencial colectivo da acção educativa.....	153
4.3. Projectos curriculares de escola e turma como enquadadores e operacionalizadores das práticas educativas.....	156
Trabalho Empírico	164
Capítulo III – Componentes Metodológicas	165
1. Formulação do problema e objectivos	166
2. Opção metodológica e descrição do estudo.....	171
3. Selecção do objecto, contexto de investigação e campo de análise.....	175

3.1. Selecção do objecto e contexto de investigação	175
3.2. Procedimentos metodológicos	177
3.3. Caracterização do Agrupamento em estudo e da amostra	178
3.3.1. Caracterização do Agrupamento em estudo	178
3.3.2. Caracterização das fontes de informação.....	181
3.3.2.1. Caracterização da fonte de informação 1 (amostra)	181
3.3.2.2. Caracterização das fontes de informação documental.....	183
4. Recolha de dados	184
4.1. A análise documental.....	184
4.1.1. Procedimentos.....	184
4.2. O inquérito por questionário	186
4.2.1. Procedimentos.....	187
4.2.2. Fidelidade do instrumento	189
4.2.3. Protocolo de aplicação	190
4.2.4. Técnicas estatísticas	190
5. Validade da investigação	195
Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados.....	196
1. Apresentação dos resultados.....	197
1.1. Apresentação dos dados recolhidos através do questionário.....	197
1.1.1. Modo como os inquiridos perspectivam o conceito de currículo	199
1.1.2. Modo como os inquiridos exprimem a sua opinião e práticas referidas como usadas na implementação do conceito “Flexibilizar”	216
1.1.2.1. Modo como os inquiridos exprimem a sua opinião relativamente ao conceito “Flexibilizar”	216
1.1.2.2. Práticas referidas como usadas na implementação do conceito “Flexibilizar”	227
1.1.3. Modo como os inquiridos exprimem a sua opinião e práticas referidas como usadas na implementação do conceito “Gerir”	233
1.1.3.1. Modo como os inquiridos exprimem a sua opinião relativamente ao conceito “Gerir”	233
1.1.3.2. Práticas referidas como usadas na implementação do conceito “Gerir”	241
1.1.4. Modo como os inquiridos interpretam e perspectivam o conceito de “Autonomia”	248
1.1.5. Modo como os inquiridos exprimem a sua opinião sobre o reordenamento da rede – formação dos agrupamentos.....	258

1.1.6. Modo como os inquiridos exprimem a sua opinião sobre a organização do agrupamento em estudo.....	268
1.1.7. Modo como os inquiridos exprimem a sua opinião sobre as implicações do Dec.-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, nas práticas de trabalho dos professores e na qualidade educativa.....	286
1.1.8. Modo como os inquiridos caracterizam as figuras organizativas Escola / Agrupamento. Vantagens e Desvantagens.....	306
2. Apresentação dos dados relativos à análise documental.....	317
2.1. Dados relativos ao Projecto Educativo	317
2.2. Dados relativos aos projectos curriculares.....	320
Capítulo V – Conclusões e Considerações Finais	325
Bibliografia	338
Legislação referenciada e consultada.....	366
Índice de Figuras.....	369
Índice de Gráficos e Quadros.....	370

INTRODUÇÃO

Introdução

As questões levantadas pela denominada “globalização”, fundamentalmente, as que se encontram associadas às políticas sociais e económicas, que colocam na primeira linha da acção social a lógica de mercado e da gestão científica, isto é, a primazia da eficiência sobre qualquer um dos outros aspectos sociais e humanos, vem obrigando à realização de debates profundos e alargados sobre o que se pretende em termos de educação e formação.

A transição de uma instituição escolar de vocação essencialmente elitista, para a escola de massas, em que o público é mais vasto e heterogéneo, social e culturalmente, por um lado, a complexidade e os diversos problemas existentes nas sociedades actuais, por outro, vêm elevando o nível de expectativas que os diferentes actores sociais têm relativamente à instituição escolar, no sentido de encontrarem nela as respostas adequadas e necessárias aos problemas sociais.

Estas condições sociais têm conduzido ao aparecimento da designada “crise da escola”, ou seja ao surgimento de um sentimento social de profunda insatisfação com o seu funcionamento (Canário, 1996b). No primeiro caso, a passagem da escola elitista para uma de massas, fruto da incapacidade verificada na gestão dessa transição; no segundo, face à complexidade social, a insatisfação acontece em virtude de a escola não conseguir dar as necessárias respostas¹.

Inevitavelmente, todo este conjunto de transformações também se vêm a reflectir no sistema educativo português. Nesse sentido, em Portugal, as questões respeitantes à educação escolar e a sua adequação às exigências sociais têm estado, de alguns anos a esta parte, na ordem do dia dos debates públicos.

A própria agenda política tem sido marcada, em grande medida, pelas questões educativas. Questões como “reforma”² e “descentralização” passam para a primeira linha do debate e discurso político, numa tentativa de, pelo menos ao nível retórico, mudar as responsabilidades do poder central para os contextos locais (Morgado, 2006), esperando que as organizações educativas (em particular a escola e os seus actores),

¹ Canário (1996b) refere que “[...] este entendimento de desencanto é reforçado pela experiência repetidamente negativa e insatisfatória, de tentar produzir grandes processos globais, e deliberados, de mudança dos sistemas escolares [...]” (Canário, 1996b, 130).

² Como afirmava Freitas (1995): “Vivemos [...] uma época na qual se generaliza o movimento em favor de reformas educativas, particularmente nos países ocidentais. Neste final de Século XX quase nenhuma sociedade mostra satisfação com o sistema educativo que possui, por isso, a ideia de «reforma» tem-se tornado uma verdadeira obsessão.” (Freitas, 1995, p.99).

desenvolvam e representem, na sua acção educativa, um esforço promotor de adaptações e regulações do sistema educativo português às transformações sociais, tentando desta forma reorientar as prioridades educativas de modo a que se promova a sua credibilidade e aceitação social (Trindade, 1998).

Se o conjunto de condições sociais, atrás enunciadas, e que decorrem de uma articulação mais global entre a instituição escolar e sociedade, têm conduzido à necessidade de mudanças ao nível educativo, não deixa de ser verdade que, para legitimar algumas das opções tomadas, o poder político socorreu-se de variadíssimas investigações produzidas no âmbito da educação, que tinham como objecto de estudo a escola.

No entanto, como refere Canário (1996b), a escola, enquanto objecto social, não corresponde a um objecto de estudo, “[...] mas sim a múltiplos objectos de estudo consoante a multiplicidade de olhares teóricos de que for alvo [...]” (Canário, 1996b, p.127).

Deste ponto de vista, a investigação educativa procurou produzir conhecimento com relevância e pertinência social. Nesse sentido, cada investigação concreta correspondeu a um objecto específico de estudo, construído na base de um olhar teórico particular (entre vários possíveis), sobre um segmento da realidade escolar concreto. Tal é constatável no texto de Lima (1996) “Construindo um objecto para análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola”. Nele encontramos referências a investigações educativas que vão desde a sociologia da educação, da administração educacional, ou da política educativa, até à análise e organização do ensino, à teoria curricular e à avaliação.

Entretanto, Marques (1999) alerta para o facto de nem sempre existir a vantagem em realizar a transposição imediata dos resultados das investigações para a educação, já que podemos estar na presença de lógicas distintas, a que correspondem distintos critérios de pertinência (Canário, 1996b). Salientamos duas dessas dominantes: uma de teor marcadamente científica, cujo principal interesse é proporcionar “[...] escolhas mais lúcidas, relativamente a uma pluralidade de práticas possíveis” (idem, p.146); a outra, de teor político e normativo, assente em critérios ideológicos e de agenda política.

A escola precisa de alguma estabilidade para concretizar os seus objectivos e, nesse sentido, não pode constante e permanentemente estar subordinada a mudanças artificiais, com origem exterior, isto é, não pode “[...] estar sujeita a alterações e

mudanças subordinadas apenas a agendas políticas e ideológicas” (Marques, 1999, p.72) fenómeno a que Azevedo (2002) apelidou de “Reformas espectáculo”.

Diríamos, portanto, que a eficácia real nem sempre é a principal aposta do poder político, na medida em que, muitas vezes, este não se preocupa, prioritariamente, em saber se é verdadeiramente eficaz a reforma proposta, mas sim em provar que o é a eventuais detractores.

Como consequência, são naturais as tensões existentes, nos períodos de mudanças /reformas, entre a retórica e o discurso e as práticas e o funcionamento dos actores envolvidos. A este propósito Freitas (2001) refere que

“[...] os professores são profissionais que tendem a ser resistentes em relação a inovações perturbadoras de esquemas de actuação que tradicionalmente se sedimentam ao longo de anos da prática lectiva. Ora uma reforma muito ampla implica sempre desequilíbrios no sistema educativo, e esses desequilíbrios afectam sobretudo os professores. Por isso, o êxito de uma reforma dependerá, por completo, deles;”

(Freitas, 2001, p.19).

Daqui resulta que a mudança nunca se impõe por si própria, pois é inevitavelmente mediatizada pelas decisões, pelas análises dos actores, no quadro do seu funcionamento no interior da escola, o que significa que uma mudança decidida e planificada não é, ainda, uma mudança efectiva.

Pelo que acabámos de dizer, as organizações escolares não podem funcionar prescrevendo pormenorizadamente a acção quotidiana dos professores, na medida em que, na escola, a mudança decidida pelo centro, pelo poder político, pode ser bloqueada ou desvirtuada, se as estratégias de mudança forem puramente burocráticas, se não deixarem nenhum espaço de negociação e de apropriação aos actores. Estes têm que compreendê-las, sentir que existe a necessidade das mesmas e que estas têm interesse.

Sabe-se que, por um lado, uma mudança efectiva resulta sempre de um permanente processo interactivo de que todos fazem parte, particularmente os professores, a quem é atribuído um papel fundamental em todo o processo e, por outro, que as mudanças mais significativas “[...] são mudanças nos comportamentos e nas interacções e especialmente nas interacções entre professores e alunos [...]” (Perrenoud, 1994, p.155) o que implica uma “[...] aprendizagem de novos esquemas de interacção e funcionamento, [...] – novas atitudes, novas qualificações, novas maneiras de pensar e de decidir [...]” (ibidem) mas, também, um maior grau de autonomia e flexibilidade.

Daí que a “[...] construção de processos de mudança e a concomitante construção de dispositivos de formação de professores, pensando a formação e a mudança numa articulação directa e interactiva com o exercício do trabalho” (Canário,

1996b, p. 140) deverá dar e/ou estar na origem de reflexões sistemáticas sobre os estabelecimentos de ensino, interna e externamente.

Vários autores (Barroso, 1999; Morgado, 2001; Roldão, 1999a) referem que, em modelos predominantemente centralistas e uniformizadores na definição das competências curriculares e na regulação do currículo (como foi o caso português durante anos), a introdução de alterações significativas não produz normalmente os efeitos desejados, o que tem contribuído para o impasse em que se tem encontrado a educação básica, consubstanciado na propagada falta de qualidade da educação e no insucesso educativo. Tal facto, segundo Roldão (1999a), deve-se, por um lado, “[...] ao formato organizativo que a escola continua a perpetuar, quando a realidade é profundamente diferente da de décadas anteriores [...]” (Roldão 1999a, p.28-29) e, por outro, à noção de currículo que, num estilo centralista e prescritivo, continua a perspectivar-se, para muitos dos actores educativos, como um conjunto rígido e uniforme de conhecimentos, associado a um programa.

Entretanto, as escolas básicas portuguesas passaram a ter como estrutura organizacional um modelo que promove a sua capacidade autonómica e a ser responsáveis pela maior adequação do seu trabalho curricular, tal como se encontra definido pelos Decretos-Lei n.ºs 115-A/98, de 4 de Maio e 6/2001, de 18 de Janeiro.

Num estudo realizado em 1998, Morgado (2000b), a propósito da autonomia curricular da escola e do professor, concluiu que “[...] os professores defendem que só existe autonomia curricular mediante o surgimento de um projecto educativo e que às escolas deve ser concedida, por direito, a capacidade para a elaboração desse projecto formativo [...]” (Morgado 2000b, p.148). Refere, ainda, que os professores entendem que a autonomia curricular se encontra “[...] vergada à administração central que continua a não abdicar do seu punho regulador, auditor e controlador, manietando a escola à pesada artilharia normativa [...]” (ibidem).

Constata-se, também, através desse estudo, que os professores consideram necessária uma maior flexibilização curricular a nível central, com consequente redefinição de competências e atribuição de maiores poderes às escolas e aos professores.

Além disso, a literatura tem mostrado que há necessidade de mudanças no “modus operandi” das escolas e dos professores, ou seja um outro envolvimento, uma outra atitude e um outro empenhamento dos mesmos, como elementos decisores e construtores do currículo, já que

“A flexibilização curricular deve ser entendida como um dos pressupostos das práticas democráticas na escola o que, por si só, implica que os professores deixem de ser meros implementadores de prescrição, requer uma alteração das regras básicas que governam a vida da escola e uma mudança dos métodos de trabalho habituais, em suma, uma mudança da própria cultura escolar”

(Morgado, 2001, p.58),

aliás, num sentido que é correlativo às mudanças legislativas ocorridas em Portugal recentemente.

Como temos vindo a salientar, as mudanças que se desejam e pretendem operar dependem (para além da necessidade de clarificar e esclarecer por exemplo, a confusão entre educação básica e escolaridade obrigatória; a visão do que são projectos curriculares de escola e de turma; a implementação da estrutura curricular sequencializada; dos poderes disciplinares instituídos; o período de incubação da revisão curricular – Morgado, 2001), do(s) papel(is) desempenhado(s) pela(s) escola(s) e, principalmente, dos docentes, já que estes se assumem como os elementos fulcrais na construção das mudanças.

Variadíssimos estudos realizados, e dos quais já fizemos algumas referências, têm procurado perceber as escolas e o que se passa nelas, através, e fundamentalmente, de dois vectores que se ligam entre si, mas que normalmente são estudados independentemente: o vector organizacional – ligado à gestão e administração das escolas e sua autonomia (administrativa); e o vector curricular – ligado ao currículo, sua organização, gestão e autonomia (curricular).

Quando nos propusemos seleccionar a temática em torno do qual iríamos desenvolver o nosso trabalho de investigação, deparámo-nos com dificuldades, dada a amplitude das áreas directamente relacionadas com a estrutura organizacional escolar e a gestão curricular, que eram para nós os temas de eleição.

Perante a sua abrangência, e tendo em conta a multiplicidade de mudanças por que a escola tem vindo a passar a partir dos finais da década de 90, numa perspectiva de autonomia organizacional e de reorganização curricular, fomos obrigados a fazer a triagem das questões que se nos colocavam com maior acuidade na actual realidade educativa.

As mudanças numa organização (sobretudo na escolar) não se jogam somente ao nível de topo da hierarquia (do poder político), quando se pretende que as mesmas incidam sobre a sua estrutura, a sua vocação, o seu grau de descentralização, uma vez que as reformas adoptadas no papel apenas passam nas práticas se os actores no terreno

(estabelecimentos, administradores e professores) tiverem interesse em aderir a elas e em respeitar o seu espírito. De contrário, as intenções dos reformadores serão rapidamente empobrecidas e desfiguradas.

Assim, atendendo à exigência académica do curso que frequentámos, ao seu âmbito curricular e aos seus objectivos, mas também, às nossas próprias motivações, preocupações e experiências, parece-nos interessante questionar que **imagens e que práticas têm os docentes das estruturas organizacionais de escola e da (re)organização curricular.**

Com este trabalho pretendemos estudar a escola de forma integrada, e procurámos estabelecer pontos de convergência entre os dois vectores acima referidos.

Dadas as condições humanas e de tempo não nos foi possível, nem era essa nossa intenção, abarcar todos os aspectos ligados à problemática referenciada.

Reconhecendo, no entanto, que

“[...] os estudos em educação [...] constituem uma «ciência prática», na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objectivo de sermos capazes de agir «melhor» do que anteriormente”

(Langeveld, 1965, cit: Bell, 1997: 32),

pareceu-nos aceitável seguir uma metodologia próxima de um estudo de caso que nos permitisse compreender a complexidade e o modo como se realiza o processo de construção da autonomia organizacional e curricular, e, fundamentalmente, identificar, perceber e aclarar as imagens que os docentes têm dessas mesmas autonomias (organizacional e curricular), e o modo como elas influenciam as suas práticas.

Se considerarmos que, por um lado, não é possível realizar-se uma flexibilização curricular, que tem por base o trabalho cooperativo, sem se alterar o modo tradicional de funcionamento da escola, e muito particularmente, o modo de trabalho dos professores (profundamente individualista) e as suas práticas; Se, por outro lado, a reorganização curricular centrada na escola e o conceito de autonomia são, para além do domínio da enunciação, sobretudo, do domínio da prática, então, e como consequência, é nas escolas que se manifesta e afere do seu grau de concretização. É, pois, importante verificar os desenvolvimentos de que foram objecto estes dois conceitos (reorganização curricular centrada na escola e autonomia) e, principalmente, o modo como as escolas e professores têm conseguido lidar com os mesmos: como foram entendidos e têm sido praticados.

Esta nossa pretensão pode ser organizada através de um conjunto de questões que lhe estão associadas:

- Que imagem ou imagens organizacional(is) de escola se encontra(m) associada(s) ao modelo organizativo estabelecido para o Agrupamento de Escolas em estudo?
- Que concepções de currículo se praticam?
- Que representação têm os professores dos conceitos de autonomia, gestão curricular, níveis de decisão curricular e flexibilização?
- Que concepções têm os professores sobre o que é o seu papel de professor e o ofício do aluno?
- Que representações têm os professores de projecto curricular?
- Que práticas realizam para o concretizar?

De acordo com esta linha, assumimos como objectivos do nosso trabalho:

- Recolher informação sobre o Agrupamento, fundamentalmente, o modo como se encontra organizado e como se relacionam entre si as diferentes estruturas organizacionais, principalmente, as de cariz pedagógico.
- Saber se há diferenças, e quais, entre o pensamento e a actuação dos intervenientes (professores e gestores) no processo organizacional e curricular a nível do agrupamento;
- Identificar se existe e como se manifesta a “mentalidade curricular” dos professores.
- Clarificar o sentido ou sentidos correntes dos conceitos: Escola, Agrupamento, currículo, gestão curricular, níveis de decisão curricular, autonomia, flexibilização, na linguagem dos intervenientes;
- Indagar como os professores valorizam os projectos curriculares de Agrupamento e de turma, interpretando posteriormente a forma como, os mesmos, valorizam cada um desses projectos.
- Identificar as dinâmicas criadas no agrupamento para a construção dos projectos curriculares;
- Averiguar se a estrutura organizacional condicionou as dinâmicas estabelecidas para a construção dos projectos curriculares.

A estes objectivos pretendemos dar satisfação, desenvolvendo o seguinte plano de trabalho:

Na **Introdução**, para além de uma breve nota inicial, definimos a problemática em estudo, os objectivos e a organização do trabalho.

No **Capítulo I – Das organizações em geral à organização escolar** – definimos um quadro conceptual para a “Escola” como organização educativa específica, reflectindo sobre alguns modelos de organização escolar. Procuramos, de seguida, analisar a organização escolar portuguesa à luz do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, começando por fazer uma breve referência à evolução do sistema educativo em Portugal, fundamentalmente, centrando-nos no Ensino Básico.

No **Capítulo II – Escola e currículo – uma só realidade** – procuramos construir um quadro teórico e conceptual relativo ao currículo, onde faremos uma incursão sucinta pelas diferentes perspectivas teóricas, quer sobre o referido conceito, quer sobre o processo de desenvolvimento curricular e subjacentes teorias curriculares. Indagamos sobre quais são as condições necessárias para o desenvolvimento de processos educativos coerentes. Analisamos, ainda, o quadro institucional da construção dos currículos escolares em Portugal para, na parte final deste capítulo, equacionarmos o papel dos projectos (projecto educativo, projecto curricular de escola e de turma) na sua contextualização curricular.

No **Capítulo III – Componentes metodológicas** – Começamos pela formulação do problema e apresentação dos correspondentes objectivos do estudo. De seguida, realizamos um breve enquadramento da opção metodológica e descrição do estudo, onde caracterizamos o Agrupamento onde este se desenvolveu e as correspondentes fontes de informação. Apresentamos os instrumentos da recolha de dados, definimos as técnicas a utilizar no seu tratamento e procedimentos tidos, quer na sua elaboração, quer na sua aplicação.

No **Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados** – Procedemos à apresentação e discussão dos resultados (da organização metodológica do mesmo daremos conta no seu início).

Por último no **Capítulo V – Conclusões e considerações finais**, realizamos algumas apreciações críticas, partindo de uma reflexão fundamentada nos diferentes quadros organizados e tiramos algumas ilações e ou conclusões, procurando identificar

novos elementos que poderão servir de ponto de partida para futuros trabalhos empíricos.

Esta descrição sumária do nosso trabalho não ficaria completa se dela fosse amputado o 2º volume. Trata-se da parte da tese onde podem ser encontrados todos os anexos que descrevem os procedimentos efectuados e as análises que realizámos para dar sustentabilidade à investigação.

CAPÍTULO I

DAS ORGANIZAÇÕES EM GERAL À ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

1. Das organizações em geral à organização escolar

A nossa sociedade foi e é chamada uma sociedade de organizações. Todos nós, passamos a vida em diversas organizações – escolas, clubes, empresas, grupos de negócios, hospitais, etc. Aliás, a ideia de organização nasce do reconhecimento da incapacidade que uma pessoa tem em satisfazer sozinho as suas necessidades.

É cada vez mais reconhecido que a educação escolar sempre esteve fortemente condicionada pelas características próprias de cada escola e pelas respostas organizativas nelas existentes.

“A identidade organizacional situa-se na encruzilhada entre três dimensões complementares. Uma é composta pelas características comuns a todas as organizações. Outra refere-se às especificidades que a escola tem enquanto instituição e que a transformam em algo diferente de qualquer outra organização. A terceira faz referência ao contexto organizacional e à sua forma irrepitível de incorporar todas as características comuns a qualquer escola.”

(Santos Guerra, 2000, p.27).

Actualmente, quando se trata de analisar as práticas educativas dos docentes, a intervenção e a avaliação pedagógica nas escolas, quase ninguém se esquece de referir, por exemplo, a cultura de escola, a dinâmica do trabalho de equipa dos professores, o papel desempenhado pelas lideranças (de topo ou intermédias) e como se concebe e desenvolve a participação dos diferentes elementos da comunidade educativa. Sabe-se que tudo isto é determinante e que influencia significativamente a educação escolar, tanto como outras variáveis externas próprias dos sistemas educativos e escolares, manifestadas de diferentes e inúmeras formas: legislação, políticas gerais, status dos professores, modelo escolar, etc.

A reflexão sobre um conjunto de conteúdos referentes aos aspectos organizativos mais importantes pode ser de grande utilidade, uma vez que o conhecimento e a compreensão do quadro organizativo ajudar-nos-á a ultrapassar determinadas perspectivas que consideram as escolas como instituições onde tudo acontece de forma independente, para passar a concebê-las como organismos vivos, onde se desenvolve algo mais do que acções isoladas. O que se passa nas escolas é, portanto, mais uma concorrência interactiva de acontecimentos do que uma soma de acções desvinculadas entre si. Nesse sentido, o resultado final é sempre maior que a soma das partes.

Outra consideração importante tem a ver com a certeza de que qualquer processo significativo e duradouro de inovação e de mudança provoca iniludivelmente consequências estruturais e que, na maioria das ocasiões, as soluções organizativas

devem ser anteriores às inovações curriculares. Para além disso, para que as inovações tenham continuidade e estabilidade devem ser levadas a cabo dirigindo-as à escola considerada na sua totalidade, pensando nela e concebendo-a como a verdadeira unidade de mudança, e não através de pequenas actuações isoladas e desconexas, limitadas a um âmbito reduzido e afectando poucos indivíduos durante pouco tempo³, ficando muitas vezes condenadas ao fracasso⁴.

É evidente que o possível sucesso ou fracasso dessas inovações parece depender principalmente de variáveis organizativas, tais como: a planificação, a tomada de decisões, a resolução de conflitos, o cumprimento das resoluções, a metodologia do trabalho de grupo, a colaboração, a liderança, a participação.

Não faria sentido realizar um estudo sobre algumas dessas características, sem que antes se efectue uma abordagem conceptual, ainda que muito simples, da problemática da escola como organização e aos modelos de organização escolar existentes, enquadrando-os, posteriormente, na realidade portuguesa.

Existem várias formas de chegar ao estudo das organizações educativas. No entanto, só nos é lógico fazê-lo à luz do conceito de organização e das teorias organizacionais porque se regem.

³ Como afirma Santos Guerra (2000) “A escola é o centro da mudança. [...] A mudança deve adoptar um enfoque global e sistémico. Não se limita apenas às pequenas inovações realizadas isoladamente pelo professor.” (Santos Guerra, 2000, p.44).

A este propósito Canário (1992) refere: “O questionamento, e a crítica, das estratégias «verticais» de mudança conduziu a pôr em causa uma visão determinista (a acção dos indivíduos é determinada por dados de estrutura), quer voluntarista (o que é preciso é mudar os indivíduos, vencendo as suas «resistências»), dos processos de mudança.

Recomendações sucessivas (presentes em estudos promovidos pela OCDE), desde meados dos anos 70, no sentido de encarar o estabelecimento de ensino como a unidade estratégica fundamental da inovação, traduzem uma visão «ecológica» dos processos de mudança: os indivíduos e os contextos organizacionais mudam em simultâneo e por recíproca interacção.” (Canário, 1992, p.11).

⁴ A este propósito o autor anteriormente citado indica: “As inovações desenvolvidas neste domínio traduziram-se em muitos casos por fracassos ou por resultados de alcance muito limitado: práticas novas sobrepõem-se ou adicionam-se a práticas anteriores sem chegar a modificar a lógica profunda que preside ao funcionamento da instituição escolar” (idem, p.57-58). O autor vai um pouco mais longe, a propósito do estudo do estabelecimento de ensino através de uma abordagem sistémica (também defendida explicitamente por Santos Guerra, 2000), quando afirma que: “A aplicação deste conceito à escola permite-nos perceber a ineficácia das estratégias de mudança baseadas na «ilusão pedagógica» que consiste em pretender obter mudanças globais a partir da progressiva conquista individual dos professores para práticas inovadoras na sua sala de aula. O frequente fenómeno de marginalização dos professores inovadores, bem como o fraco efeito multiplicador das suas práticas, resultam do facto de que o funcionamento pedagógico de uma escola não é resultante do somatório das práticas individuais. Estas inserem-se em processos de acção colectiva, parcialmente determinados por dados estruturais que não dependem principalmente da acção de cada indivíduo. Assim, nenhuma estratégia de mudança de uma escola pode fazer a economia de uma intervenção simultânea sobre os indivíduos e sobre as regras do jogo que estruturam a sua acção. No caso concreto de uma escola: a natureza e modalidades de trabalho colectivo, a natureza e formas de exercício de poder, a organização do espaço e do tempo escolares, etc.” (Canário, 1992, p.61).

1.1. Em torno do conceito de organização

A sociedade actual é uma sociedade de organizações, das mais simples, às mais complexas, de cujo desempenho depende, cada vez mais, o seu funcionamento.

Definir organização pareceu-nos, à primeira vista, uma tarefa muito simples, já que a diversidade de definições encontradas assim o indicava. No entanto, uma leitura mais atenta das mesmas depressa nos indicou o quanto nos encontrávamos errados, na medida em que existia uma grande diversidade de perspectivas e falta de consenso à volta do conceito⁵.

Apesar desse dissenso é possível constatar que as organizações são unidades sociais, intencionalmente construídas e reconstruídas, formadas por pessoas que se organizam e interrelacionam entre si ou com elas (organizações), para atingir determinados fins / objectivos específicos (Etzioni, 1974, Greenfield, 1988, Perrenoud, 1994). O que implica uma diferenciação de funções entre os actores (os objectivos podem ser mais facilmente alcançados se houver divisão de tarefas) e a coordenação racional e intencionalidade (só se atingem os objectivos se houver intencionalidade e coordenação de esforços).

Perrenoud (1994) refere que as organizações possuem um “poder” organizador mas que o mesmo não pode ser confundido com o “poder” dos actores que comandam a organização. No entanto, ele não é abstracto e a sua estrutura é constituída pelo conjunto de mecanismos e das relações sociais que se estabelecem dentro das organizações e que colocam alguns numa posição mais central, com mais peso, mais direitos para falar em nome do conjunto e com mais “poderes”⁶ para determinar as finalidades, estruturas e políticas da organização.

“A organização moderna é a forma social mais marcada pela racionalidade, como ideal e como norma na nossa cultura. Essa racionalidade encarna-se, nos fundamentos científicos das práticas técnicas mas também da «gestão dos recursos humanos», do management (conjunto das técnicas de organização e de gestão das empresas), da direcção do pessoal, da gestão de uma imagem, etc.

(Perrenoud, 1994, p.142).

⁵ Isso mesmo é afirmado por Costa (1996) quando refere: “[...] começando pelo conceito de organização, a sua definição pode apresentar-se como uma tarefa simultaneamente simples e complexa. Simples, se perante a grande variedade de conceptualizações que a literatura da especialidade nos oferece, optássemos por utilizar uma delas, [...]; complexa, se porém quiséssemos encontrar uma definição que usufruísse algum consenso entre os vários autores e perante as diversas perspectivas vigentes no âmbito da análise organizacional” (Costa, 1996, p.10-11).

⁶ Esses poderes podem ter origem na autoridade legal (inerente ao cargo ou posição); na autoridade funcional (poder de referência) ou em ambos.

Em síntese, e servindo-nos de duas definições sobre organização encontradas na literatura (teorias clássicas e teorias abertas), podemos afirmar que a organização é para as primeiras “coordenação racional das actividades de um certo número de pessoas para a consecução de alguma finalidade comum e específica, através de divisão de trabalho e de uma hierarquia de autoridade”⁷ (Schein, 1982, p.145). No entanto, como o próprio autor afirma a complexidade das organizações, os diversos ambientes em que as mesmas se situam e dos quais sofrem influências, as dinâmicas internas e externas que se estabelecem, os grupos formais e informais entre pessoas que se criam dentro da organização, torna inoperante e equivocada a definição referenciada⁸.

Em consequência, partindo da definição proposta por Katz e Kahn⁹ (1966), Schein (1982) redefine o conceito de organização e descreve-o como sendo

“[...] um sistema complexo e aberto, em dinâmica interação com numerosos ambientes, tentando atingir objetivos e executar tarefas em muitos níveis e em variáveis graus de complexidade, evoluindo e desenvolvendo-se à medida que a interação com um ambiente em modificação obriga a novas adaptações internas”

(Schein, 1982, p.176).

1.2. Teorias organizacionais

Já aqui ficou expresso que não existe uma única e consensual perspectiva sobre organização. Nesse sentido, existem várias teorias organizacionais que as suportam.

É sobre essas várias teorias que, muito sinteticamente, nos propomos falar a seguir.

Começaremos por referir que as teorias e práticas do *management* resultam, fundamentalmente, do trabalho desenvolvido no contexto empresarial e têm o seu início com a chamada “revolução industrial”, mais propriamente, com os trabalhos

⁷ Esta definição encontra-se associada à teoria clássica das organizações. Como afirma Schein (1982) “A maior parte da teoria que passou a ser denominada “teoria clássica da organização” ou teoria da burocracia começa de certo modo com essa definição” (Schein, 1982, p.145).

⁸ “Pressões originárias dos diversos ambientes dentro dos quais as organizações existem, a dinâmica interna das organizações que resulta das necessidades e desejos humanos; e o modo como estes mudam com o tempo, e o fato de que as pessoas formam grupos formais e informais de diversos tipos – tudo isto torna irrealista e equivocada a definição clássica. O que se necessita é uma definição mais dinâmica de organização, uma definição que reflecta a realidade da motivação humana, da dinâmica grupal e dos fenómenos inter-grupais:” (idem).

⁹ As organizações são “[...] como sistemas abertos, em constante interação com os seus ambientes” Katz e Kahn, 1966, cit: *ibid.*). Esta definição é, também, referenciada por Chiavenato (1995) quando afirma que “[...] para facilitar tanto o estudo do relacionamento entre indivíduos e organizações [...] abordaremos organizações [...] como classes de sistemas abertos em contínua interação com os seus respectivos ambientes” (Chiavenato, 1995, p.20).

desenvolvidos por Taylor e Fayol, sobre gestão científica e gestão administrativa das organizações, dando origem às denominadas teorias clássicas da administração¹⁰.

Taylor (1990¹¹) defende, nos seus trabalhos, que se deveria estudar, de forma rigorosa e científica, as actividades realizadas na organização, para, posteriormente, se encontrar a melhor forma de as organizar e realizar. Vê a organização como um sistema fechado, mecânico (como uma máquina), sem nenhuma ligação com o ambiente exterior, em que os seus elementos cumprem um rígido plano e normas inflexíveis.

Em consonância, esta teoria assenta nos seguintes pressupostos:

- Definição dos métodos, tempos e movimentos mais adequados à realização da tarefa;
- Selecção do pessoal adequado a cada tipo de tarefa – especialização. Procura-se a máxima rentabilização do esforço do trabalhador através da especialização de funções e tarefas;
- Divisão das tarefas em unidades tão simples quanto possível, conhecendo o trabalhador a sua tarefa, mas desconhecendo o todo (as que se antecedem e as que se seguem);
- Standardização dos rendimentos;
- Existência de estímulos – recompensa económica para quem produzir acima da média estipulada; punição / despedimento para quem tiver um rendimento abaixo do estipulado;
- Separação clara entre quem pensa e quem executa.

Resumindo, nesta teoria os aspectos formais da organização sobrepõem-se às pessoas, uma vez que estas são consideradas como “apêndice da máquina” ou ocupantes de um cargo e, nesse sentido, a sua maior ou menor motivação resulta da aplicação de recompensas e sanções do tipo salarial ou material.

¹⁰ Como afirma Costa (1996) utilizando como referência Chiavenato (1983). No entanto, o mesmo autor em nota de rodapé salienta que “A designação “Abordagem Clássica da Teoria da Administração” constitui um *chapéu* demasiado amplo que os diversos analistas procuram usualmente subdividir em dois posicionamentos distintos: a Taylor é sistematicamente associado o *Scientific Management*, andando Fayol ligado à *Teoria Clássica da Administração [...]*” (Costa, 1996, p.30).

¹¹ Data da tradução portuguesa, por nós utilizada, da versão original “The Principles of Scientific Management” de Taylor de 1911.

Por seu turno, Fayol (1984¹²) situa os seus trabalhos ao nível da estruturação das empresas, na concepção das áreas funcionais dando ênfase a uma delas – a administrativa. Este autor procura estabelecer os princípios gerais da administração e direcção das organizações, de modo a facilitar a gestão das mesmas.

Por conseguinte estabelece as seguintes funções:

- Previsão – fixar objectivos e estabelecer planos e programas;
- Organização – constituição do sistema material e social da empresa;
- Comando – direcção e orientação do pessoal e dos órgãos;
- Coordenação – harmonização da dinâmica colectiva;
- Controle – verificação do cumprimento e subordinação às ordens e regras estabelecidas.

Na mesma linha de preocupação pela eficiência e a produtividade, desenvolve-se, a partir dos trabalhos de Weber, um modelo que vai influenciar toda a administração das organizações – o modelo Burocrático.

Para Weber (1971), a organização estrutura-se e organiza-se segundo os seguintes elementos:

- Uma hierarquia de autoridade bem delimitada (“autoridade entendida como: a probabilidade de que um mandato ou ordem específica seja obedecida, representando poder institucionalizado – legitimado por um cargo, posição ou papel social” – Weber, 1977, cit: Castro, 1995, p.109);

- Existência de um sistema de controlo, a partir do qual o “chefe” supervisiona o funcionamento, a eficácia e o rendimento dos que dependem de si;

- Impessoalidade das relações;

- Existência de normas / indicações específicas de acordo com a especificidade das funções;

- Selecção e promoção feita na base do mérito;

- Regulamentação dos direitos e deveres;

- Subordinação da liberdade do empregado aos interesses da organização, que devem prevalecer sobre as convenções dos seus membros.

A organização burocrática caracteriza-se, pois, por uma organização estruturada de uma forma racional, na qual a competência e a meritocracia dos

¹² Data da tradução portuguesa, por nós utilizada, da versão original “Administration Industrielle et Générale” de Henri Fayol de 1926

funcionários é um elemento preponderante, numa perspectiva de rigor, disciplina, exactidão e confiança. Coloca a ênfase na divisão racional do trabalho, na busca de um carácter legal, impessoal e formal para se alcançar a máxima eficiência. Preocupa-se apenas com os aspectos internos e formais de um sistema fechado, hermético e monolítico.

Formosinho (1985) refere que Weber caracterizou a burocracia como um sistema em que o processo de trabalho é organizado e acompanhado de modo a poderem alcançar-se os objectivos estipulados, o que contraria a ideia negativa que é habitualmente atribuída ao mesmo. A este respeito o mesmo autor menciona que:

“A palavra burocracia tem um sentido na linguagem vulgar bastante diferente do seu sentido sociológico e organizacional. [...] comumente burocracia se refere aos aspectos ineficientes de uma organização e, em linguagem organizacional, significa uma organização racional”.

(Formosinho, 1985, s.p.).

Nesse sentido, propõe o uso da palavra “burocratismo” para quando nos referirmos aos aspectos ineficientes, absurdos e irracionais das organizações, distinguindo-se, desta forma, do significado sociológico do termo “burocracia”.

Assim, e fazendo um paralelismo entre estas três teorias, podemos constatar que, para todas elas, a organização é considerada uma máquina administrativa fechada e “cientificamente” construída (fundada na organização científica do trabalho, nos princípios da burocracia, no conceito do *Homo Economicus*, na clara separação entre quem pensa e quem executa, na unidade de comando e no princípio da justa remuneração do pessoal). É entendida como sistema fechado e a administração preconizada é a directiva, que se materializa através de regras. O objectivo fundamental do aperfeiçoamento da organização é a máxima eficiência.

No entanto, as mesmas teorias distinguem-se na medida em que Taylor enfatiza as tarefas, definindo, para cada uma, os métodos, tempos e movimentos. Já Fayol concentra a sua atenção no cargo, valorizando a unidade de comando e defendendo a existência de procedimentos administrativos. Por seu turno, Weber enfatiza a “formalização” e a “racionalidade” entendida esta como “a vinculação rigorosa a normas e regras” para obtenção dos fins desejados, ou seja, a “autoridade” e “poder”, já que, para ele, a estrutura da organização é uma forma de “dominação legítima”.

Podemos afirmar, por um lado, que alguns dos princípios preconizados por estas teorias são, ainda, muito pertinentes, adequam-se e podem encontrar-se, com bastante facilidade, nas realidades existentes nas empresas; por outro, é possível encontrá-los, também, na escola: uniformidade no ensino; controlo avaliativo; trabalho

solitário e fragmentado do professor; insuficiente relação com o meio – típico das teorias clássicas; certo centralismo nas tomadas de decisão; legislismo e excessivo normativismo¹³; evidente hierarquia de autoridade; divisão do trabalho por áreas, especialidades e níveis de competência – típico da teoria burocrática.

Ressalta, tanto da concepção burocrática (Weber) como das teorias clássicas (Taylor e Fayol), que existe um esquecimento de um elemento fundamental – o Homem (as suas necessidades mais primárias, os seus valores intrínsecos e as suas relações com os outros). Nesta lógica, fazem sentido as palavras de Ferreira (2001) quando afirma: “[...] a especificidade da crise do fenómeno organizacional não se coadunava com as análises e o pragmatismo das visões tecnicistas e economicistas do ser humano” (Ferreira, 2001, p.33).

Na sequência, e a partir da experiência desenvolvida em Hawthorne, Mayo vem demonstrar que as relações humanas que se desenvolvem no interior das organizações exercem grande influência na produtividade organizacional. Para este investigador, as condições de trabalho e a remuneração não eram os únicos factores importantes para os trabalhadores, como era defendido pela gestão racional, mas era, também, importante a satisfação das necessidades dos indivíduos e essa satisfação estava associada a aspectos como o clima de trabalho e o bem estar. Nasce, assim, a teoria das relações humanas, que assenta nos seguintes pressupostos:

- A consideração de que o trabalhador está em primeiro lugar, já que o seu comportamento é o resultado de variáveis contextuais e pessoais, estando estas últimas condicionadas quer pelas componentes racionais da organização, quer pelos aspectos afectivos e pelas atitudes;
- A consideração do carácter social do trabalhador e a importância que tem, no seu comportamento e do grupo, o tipo e a forma das relações sociais existentes e/ou estabelecidas na organização;
- A necessidade de ter em conta não só os aspectos técnicos e formais mas, também, os aspectos humanos, quando se dirige uma actividade na organização.

Posteriormente vários investigadores dos quais destacamos Maslow (1954), Herzberg (1966) e McGregor (1960), mantendo os pressupostos básicos da teoria das

¹³ No sentido em que a escola é governada por um conjunto enorme de normas legais. Como afirma Formosinho (1985), referindo-se às características da burocracia que se aplicam à escola, “A sua acção deve subordinar-se ao cumprimento estrito das normas legais” (Formosinho, 1985, s.p.).

“Relações Humanas” enveredaram por novas abordagens de entre as quais salientamos a teoria Comportamental.

Nesta teoria o interesse pelas pessoas assume uma enorme importância, na medida em que um dos seus principais objectivos é a utilização completa das habilidades e capacidades dos indivíduos em ordem à sua satisfação e crescimento pessoal, e à sua realização e desenvolvimento interior (Costa, 1996). Existem, no entanto, diferentes abordagens.

Assim, Maslow (1954)¹⁴ considera que o comportamento dos indivíduos é motivado por necessidades¹⁵ que se organizam em escala. Segundo o mesmo autor, estas necessidades, porque são de natureza biológica ou instintiva, influenciam os comportamentos muitas vezes de forma inconsciente. Refere, ainda, que as necessidades fisiológicas e de segurança, porque têm a ver com a preservação e conservação pessoal, são chamadas primárias. As outras, porque visam mais a identidade sócio-individual, são designadas secundárias.

Salienta, ainda, que as necessidades motivam enquanto não estão satisfeitas, isto é, uma necessidade satisfeita não é motivadora de comportamento, e que, as primeiras a influenciarem o comportamento são as fisiológicas, passando-se às segundas quando for atingido um nível mínimo de satisfação das primeiras e assim sucessivamente.

Herzberg (1966)¹⁶, por seu turno, defende que, juntamente com a indispensabilidade de satisfazer as necessidades humanas, é importante recompensar os trabalhadores pelo seu desempenho (atribuição de cargo por exemplo), já que, a presença na recompensa de factores¹⁷ motivadores determina que os empregados estejam, não só satisfeitos, mas também motivados para o trabalho.

Nesse sentido, o autor supra citado define dois tipos de factores: os intrínsecos¹⁸ (motivadores) – referem-se ao conteúdo intrínseco, ao desempenho (responsabilidade, crescimento, realização, reconhecimento) e produzem um efeito

¹⁴ Que conduziram à chamada Teoria da Hierarquia das Necessidades.

¹⁵ Maslow estabelece cinco tipos de necessidades: necessidades fisiológicas; necessidades de segurança; necessidades sociais; necessidades de estima; necessidades de auto-estima.

¹⁶ Que conduziram à chamada Teoria dos Factores Motivadores e Higiénicos.

¹⁷ Herzberg define dois tipos de factores: os motivadores (que causam satisfação) – nos quais podemos encontrar o próprio cargo, a realização, a responsabilidade, o reconhecimento, a oportunidade de crescimento; os de higiene (que podem causar descontentamento) – nos quais podemos encontrar a supervisão, os co-trabalhadores, as políticas da empresa, as condições de trabalho, a segurança do emprego, o dinheiro.

¹⁸ “[...] tendo paralelo com as necessidades mais elevadas da pirâmide de Maslow” (Neves, 2001, p.263).

duradouro de satisfação e de aumento de produtividade; os extrínsecos¹⁹ (podem causar insatisfação)²⁰ – referem-se ao contexto do trabalho (condições de trabalho, política de gestão, relações interpessoais. O autor designa-os por factores higiénicos em função do seu carácter preventivo e profilático.

McGregor (1960)²¹, partindo da abordagem clássica das teorias organizacionais, com o seu estilo autocrático, autoritário, inflexível e impessoal, com tudo muito bem planificado superiormente e uma direcção por objectivos – teoria X, contrapõe uma outra teoria (Y) com um estilo mais democrático, aberto, dinâmico, flexível e participativo em que na planificação existe a participação – direcção participada por objectivos. Em consonância, apresenta quatro pressupostos e/ou práticas que contribuem para promover e melhorar o desempenho do trabalhador:

- Distribuição do poder pelos diversos níveis hierárquicos – descentralização;
- Promoção da tomada de decisões em grupo apostando na interacção e participação;
- Avaliação de desempenho – informação sobre a realização do seu trabalho, permitindo a avaliação da sua prestação (auto-avaliação);
- Atribuição de recompensas.

Em síntese, tanto a teoria das relações humanas como as teorias comportamentalistas (Rocha, 1999), consideram a organização como uma máquina administrativa fechada e não só “cientificamente” construída como também psicológica e socialmente “lubrificada. Pretendem, de igual modo, melhorar a eficiência, mas agora, também, através do controlo dos factores humanos motivacionais e psicossociais. A organização é entendida como sistema fechado e o principal papel da administração é conseguir motivar as pessoas e os grupos.

No entanto, enquanto as primeiras, as teorias clássicas e burocráticas, colocam acento tónico quase exclusivamente sobre as necessidades de nível inferior (incentivos financeiros), a nova abordagem, a comportamentalista, tende a conceber a personalidade do indivíduo, assentando o estímulo, principalmente, nas necessidades de nível superior.

¹⁹ “Relacionam-se com os níveis inferiores da hierarquia de Maslow [...]” (Neves, 2001, p.264).

²⁰ Como refere Neves (2001) relativamente aos factores extrínsecos “[...] quando existem em grau elevado, apenas evitam a insatisfação, mas quando são precários geram insatisfação [...]” (idem, p.263).

²¹ Que conduziram à teoria que ficou conhecida pela “Teoria X e Y”.

Em contraposição à visão fechada da organização, defendida pelas teorias anteriores, surge a teoria contingencial que desloca o enfoque da análise organizacional do interior das organizações para o exterior (Ferreira, 2001; Shein, 1982, Chiavenato, 1983). Esta defende que uma organização só pode ter um desempenho eficiente e eficaz se conseguir responder e adaptar-se às exigências estruturais e contextuais do seu ambiente. Em consequência, não existe uma única melhor maneira de se organizar, tudo depende das características ambientais (sistemas culturais, políticos, económicos, etc.) que rodeiam a organização. Assim sendo, só se compreenderão as características apresentadas pelas organizações se forem analisadas as características ambientais com as quais aquelas se defrontam e inter-relacionam. Ressalta daqui a grande importância da interacção entre as organizações e os seus ambientes e o papel que estas representam na readaptação permanente das pessoas, estruturas, ambiente e tecnologias de acordo com os objectivos e finalidades definidas para cada momento e contexto.

Na mesma linha se situa o movimento denominado desenvolvimento organizacional (Ferreira, 2001), já que enfatiza a flexibilização e a adaptabilidade das organizações às mudanças ambientais, como factores primordiais para a sua sobrevivência e crescimento. Em consonância, é necessário mudar, não só a sua estrutura formal mas, principalmente, o comportamento dos participantes e suas relações interpessoais.

Em resumo, para estas teorias a organização é considerada uma máquina administrativa aberta e sensível às alterações do meio. Neste contexto, é entendida sobretudo como estrutura que se adapta às necessidades e exigências do meio. Agora, visa-se sobretudo a eficácia sem perder de vista a eficiência. Não interessa apenas que a máquina administrativa funcione internamente bem, do ponto de vista técnico e humano, mas, também, que realize funções adequadas às necessidades e exigências do meio. À perfeição técnica e humana dos processos junta-se a necessidade da adequação dos resultados pretendidos. A principal missão da administração é adaptar as estruturas às exigências diversas e mutáveis do meio; a flexibilidade e adaptabilidade são aqui os requisitos básicos ao funcionamento da organização.

Desenvolveram-se posteriormente novas perspectivas organizacionais que consideram a organização como um “organismo” administrativo aberto ao meio e a si mesmo, do ponto de vista técnico e humano. Com elas surgem novas e promissoras noções tais como as de: jogo, estratégia, controlo de zonas de incerteza organizacional, interesse, poder, conflito, cultura(s) organizacional(nais), ambiguidade, regateio,

adhocracia, participação, etc. À contingência técnica vem juntar-se a contingência humana: o homem já não é apenas agente mais ou menos “feliz” da organização, que cumpre, sem questionar, os seus objectivos; é também actor que tem interesses e objectivos próprios e que procura, nos contextos organizacionais, desenvolver estratégias com vista a aproveitar as oportunidades em ordem à sua obtenção. A organização é vista aqui como instrumento para a consecução de muitos e diversos objectivos. Preconiza-se uma administração marcada por uma cultura de participação.

Destas, a abordagem política (Ferreira, 2001) e a abordagem cultural (Gomes, 2000; Neves, 2001) assumem, a partir das décadas de 70 e 80, um papel importante na análise das organizações²².

Partindo do pressuposto de que existe uma adaptação congruente das estruturas e funções da actividade interna das organizações face às contingências do ambiente externo (Ferreira, 2001), autores como Mintzberg (1979, 1986), Crozier (1963, 1977) e Friedberg (1977) propõem a existência de uma nova variável – o poder, para explicar o funcionamento das organizações²³.

Segundo estes autores, o poder não decorre exclusivamente da autoridade hierárquica formal das organizações, mas também das funções e estruturas que estão directamente relacionadas com o processo de tomada de decisões, com a execução de tarefas, com o processamento da informação, a divisão do trabalho e as interacções entre as organizações e o ambiente externo.

Em consonância, ao iniciarem a análise da realidade organizacional, os defensores desta teoria recusam-se a aceitar uma visão homogénea, racional e consensual da organização. Nesse sentido, à homogeneidade, contrapõem a

²² Como afirmam, relativamente à “abordagem política e “abordagem cultural”, Ferreira (2001) e Gomes (2000) respectivamente: “A partir da década de 70, o poder ganha definitivamente um estatuto de cientificidade [...] verifica-se uma mudança epistemológica e metodológica na teoria das organizações” (Ferreira, 2001, p.105); “[...] as organizações e o meio envolvente podem ser investigados a partir de uma perspectiva cultural, o conceito emerge no domínio organizacional, tem sido objecto de uma difusão surpreendente pelo acolhimento obtido. Disso são reveladoras as obras sobre a “excelência”, rapidamente tornadas best-sellers (Pascale & Athos, 1981; Ouchi, 1981; Peters & Waterman, 1982; Archier & Serieyx, 1983)” (Gomes, 2000, p.25).

²³ A este propósito Ferreira (2001) refere: “O poder, como recurso e fonte de acção individual e colectiva nas organizações, permite-nos verificar que estas, antes de mais, são uma construção humana e social. Estratégias e objectivos organizacionais, individuais e grupais são socializados a partir de situações contingentes, dando azo à configuração de sistemas de acção concretos. Estes não só são o resultado de uma zona de incerteza derivada de situações de imprevisibilidade comportamental para resolver problemas pertinentes da organização, como ainda são objecto de uma regulação de um jogo em que as relações de poder e as estratégias dos actores assentam na cooperação e consecução de resultados comuns.” (Ferreira, 2001, p.127).

heterogeneidade e ao consenso, o caos. Como consequência, a incerteza e a divergência surgem como características dominantes nas organizações.

Em consonância, estas são concebidas como uma

“[...] miniatura dos sistemas políticos globais, são percebidas, à semelhança destes, como realidades sociais complexas, onde os actores, situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação, tendo em conta a consecução dos seus objectivos.”

(Costa, 1996, p.78)

Em virtude destas características, as decisões tomadas dentro das organizações surgem a partir de processos de confrontação e negociação, tendo como base os interesses, muitas vezes conflituosos, e as relações de poder desencadeadas pelos diversos intervenientes / grupos.

“Os modelos políticos partem do pressuposto que nas organizações a política e as decisões emergem por processo de negociação e regateio. Os grupos de interesses desenvolvem e formam alianças na busca de objectivos políticos particulares. O conflito é perspectivado como um fenómeno natural e o poder decorrente das coligações dominantes em vez de ser um exclusivo de líderes formais”.

(Bush, 1986, cit.: Costa, 1996, p.79).

Por seu turno, a abordagem cultural tem origem na divulgação, nos anos oitenta, dos estudos realizados sobre as empresas japonesas, procura facilitar a compreensão da complexidade quer da organização, quer das inter e intra-relações que existem nela, já que a mesma não é um dado mas uma construção. Entendê-la e pensá-la como processo cultural é, acima de tudo, focalizar os seus aspectos vivenciais e simbólicos²⁴, já que se aceita que a cultura, como sistema de representações estratégicas, dá sentido à organização e confere-lhe uma identidade²⁵.

É nesta linha que se inscreve uma das definições encontradas na literatura por nós consultada, já que define cultura como “[...] o conjunto de valores, mitos, heróis e outros elementos simbólicos identificados e partilhados pelos membros da organização” (Deal e Kennedy, 1988, p.21).

Ott (1989), de uma forma pragmática, entende a cultura como “[...] uma força social que controla os padrões de comportamento organizacional, moldando as cognições e as percepções de significados e realidades dos seus membros, fornecendo

²⁴ Como refere Gomes (2000): “Enquanto cultura, a organização dispõe de ritos (de entrada, de passagem e de saída), de mitos sobre as origens, de histórias sobre heróis e vilões, de uma história e linguagens próprias, etc. É ela que proporciona um contexto para a interpretação de símbolos e referências comuns, que está na origem de valores colectivos e sentimentos de pertença.” (Gomes, 2000, p.143).

²⁵ Como afirma Neves (2001) “Mais que procurar um modelo para agir, importa talvez evidenciar a identidade da organização que a individualiza e a distingue das outras [...]” (Neves, 2001, p.466).

energia efectiva para a mobilização e identificando quem pertence e quem não pertence” (Ott, 1989, p.69).

Já Schein (1991) define a cultura como

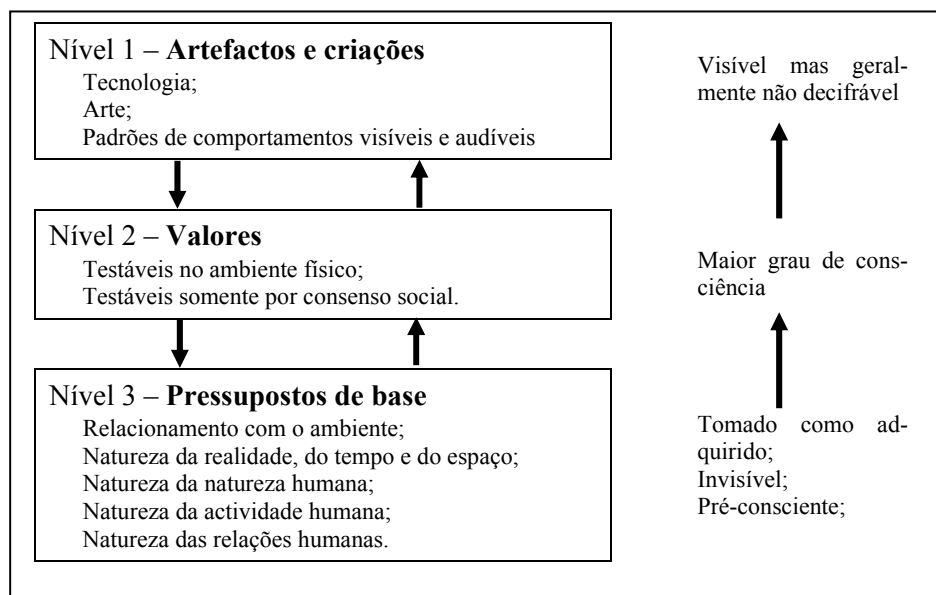
“[...] um padrão de pressupostos de base – inventado, descoberto ou desenvolvido por um dado grupo à medida que aprende a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna – que, tem dado resultados suficientes para ser considerado válido e portanto, para ser ensinado aos novos membros como modo correcto de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas”.

(Schein, 1991, p.9).

Esta definição de Schein tem por base o nível 3 (pressupostos de base), em que este autor organiza tipologicamente os elementos da cultura organizacional.

Servindo-se das noções de visibilidade e invisibilidade, o autor supra citado organiza os elementos da cultura organizacional em três níveis: nível 1 – artefactos e criações; nível 2 – valores; nível 3 – pressupostos de base (Figura I.1)

Figura I.1 – Níveis de cultura e sua interação segundo Schein



(adaptado de Schein, 1991, p. 14)

As variadas definições de cultura, das quais as citadas são só alguns exemplos, têm o condão de nos mostrar as diversas opiniões e perspectivas que existem no seio da abordagem cultural, sendo vista como um instrumento ao serviço da gestão das organizações (Neves, 2001).

O Neves (2001) apresenta-nos duas posições²⁶: uma que se preocupa com os resultados práticos da gestão (eficácia e adaptabilidade) – defende que a gestão feita de

²⁶ Na mesma linha se situa Gomes (2000) quando afirma: “Salientámos a existência de duas perspectivas relativamente à cultura organizacional. A organização é ou tem uma cultura.” (Gomes, 2000, p.248).

forma cultural leva ao aperfeiçoamento do controlo, afirmando-se que a organização tem uma cultura²⁷; outra que salienta a dimensão plural da organização e se preocupa mais com a diferenciação da cultura no seio da organização, afirmando-se que a organização é uma cultura²⁸.

Em síntese, podemos dizer que, vista como cultura, uma organização é uma mini-sociedade, dotada de símbolos e de ritos, que possui uma linguagem própria e uma matriz interpretativa comum do que acontece, que a torna singular e a distingue de outras organizações. É concebida não como um dado, mas como um processo construtivo efectuado por sujeitos/actores (Gomes, 2000).

Em jeito de conclusão, arriscamos afirmar que podemos, em função do que deixámos expresso, agrupar as diferentes teorias organizacionais com base em dois critérios possíveis. Assim, se tivermos em atenção a maior ou menor abertura da organização e a sua aproximação mais racional ou social ao meio, conseguimos agrupá-las em quatro grandes grupos²⁹: “«management» directivo”, “relações humanas”, “planificação contingencial” e “«management» participativo” (Figura I.2).

Enquanto o primeiro (“«management» directivo”) enfatiza a estrutura física da organização, concebendo-a como o somatório de elementos organizados através de regras estabelecidas que procuram estruturar a organização para produzir eficazmente. Em conformidade, existe uma certa visão do trabalho e de como o mesmo se deve organizar e gerir. Nesse sentido, o “Homem” é considerado uma peça da “máquina”. Em consequência, deve ser utilizado em função dela. A organização é considerada como um sistema fechado.

O segundo (“relações humanas”) procura, também, a eficiência, mas agora através do controlo dos factores motivacionais e necessidades do ser humano. A organização continua a ser vista como um sistema fechado, mas agora com uma aproximação ao aspecto social.

Já o terceiro grupo de teorias organizacionais (“planificação contingencial”) considera a organização um sistema aberto que necessita de se adaptar ao meio que se encontra em constante movimento e evolução. Nesse sentido, deve estruturar-se

²⁷ Esta opinião apresenta as seguintes características: homogeneidade cultural, carácter singular da cultura; cultura una; integração do indivíduo e controlo (indivíduo executor) (Neves, 2001).

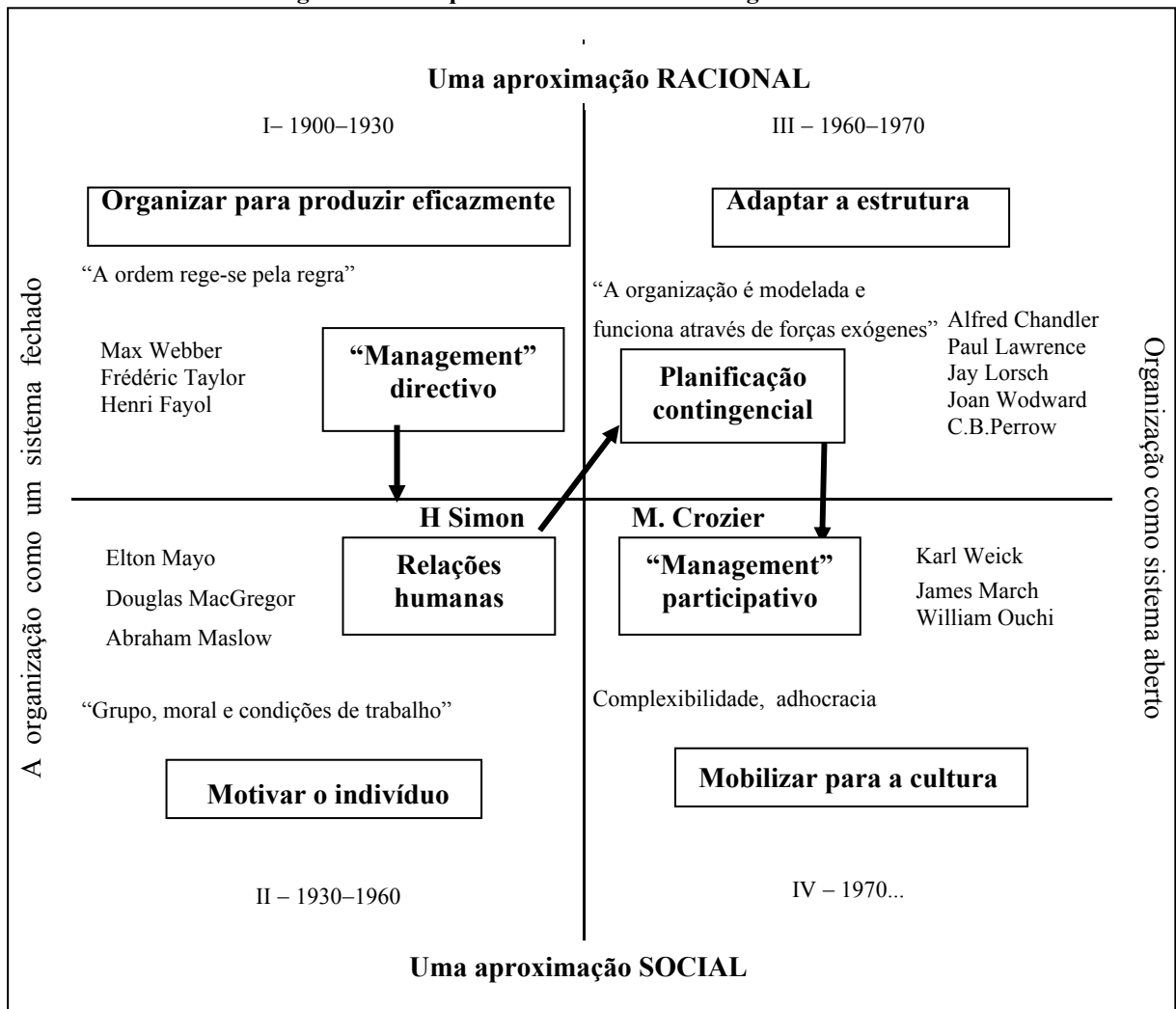
²⁸ Esta perspectiva possui as seguintes particularidades: heterogeneidade cultural, carácter plural da cultura, sub-culturas e diversidade, diferenciação e ordem negociada (indivíduo actor) (idem).

²⁹ Esta é, também, a posição de Rocha (1999, p.18–19), ao fazer referência a Scott e ao modo como o mesmo autor “distingue os modos fundamentais de conceber uma organização”.

adequadamente para poder dar as respostas mais ajustadas às necessidades do mesmo. Em consequência, a organização é modelada e funciona através de forças exógenas.

Por seu turno, o quarto grupo (“«management» participativo”), para além da procura da resposta estrutural mais adequada às exigências que o meio envolvente lhe coloca, o homem é, também, visto como actor que possui interesses e objectivos próprios, que os procura atingir através de estratégias diferenciadas no seio da organização.

Figura I.2 – Enquadramento das teorias organizacionais



Traduzido de Aubert (1991), cit. Rocha (1999, p. 17)

No entanto, qualquer que seja a perspectiva de análise e/ou a teoria organizacional utilizada como referência para se estudar uma organização, ela terá

sempre como base os elementos³⁰ fundamentais que a constituem:

- Estrutura(s) – representa(m), “[...] a ordenação, relativamente estável das partes de um todo» ou dito de outra forma «o conjunto ordenado de elementos ou partes de um sistema inter-relacionados» [...]. «o núcleo da organização»” (Sedano e Perez, 1989, cit: Castro, 1995, p.106). Inclui o organigrama da Organização, as comissões, os departamentos, os papéis, os níveis hierárquicos, as normas de procedimento, o horário, etc..

- Tecnologia(s) – “[...] o conjunto de processos e recursos utilizados pela organização, com vista a permitir alcançar os seus objectivos” (ibid.p. 96);

- Pessoas – As que directa ou indirectamente se relacionam com a organização;

- Ambiente³¹ – (afigura-se-nos mais correcto a utilização deste conceito em vez do de “cultura” já que este é mais lato – inclui os conceitos de cultura e clima³²). Nesse sentido, podemos defini-lo como sendo tudo o que envolve externamente a organização, ou seja, corresponde às dimensões intangíveis como o seu sistema de valores, os padrões de avaliação do mérito, as relações pessoais, os hábitos, as regras de conduta não escritas, o clima ou seja “o conjunto de pessoas, coisas e outras organizações de que depende a organização em causa e para cujas necessidades específicas ela foi criada.” (Chiavenato, 1983, cit.: ibid.).

- Objectivos – entendidos como um guia para as decisões. Orientam os acontecimentos, as actividades e os processos até a um fim específico (Castro, 1995).

Destes conceitos teceremos algumas considerações teóricas relativamente ao conceito “Estrutura”, na medida em que o iremos utilizar numa fase subsequente do nosso trabalho.

Já aqui ficou expresso, num dos pontos anteriores, que a estrutura³³ inclui o organigrama da organização, as comissões, os departamentos, os papéis, os níveis hierárquicos, as normas de procedimento, o horário, (afectando directamente todos os membros de uma organização. Nela podemos encontrar vários tipos de estruturas,

³⁰ De acordo com o pensamento de Castro (1995), são cinco os elementos comuns às organizações: estrutura, tecnologia, pessoas, ambiente e objectivos.

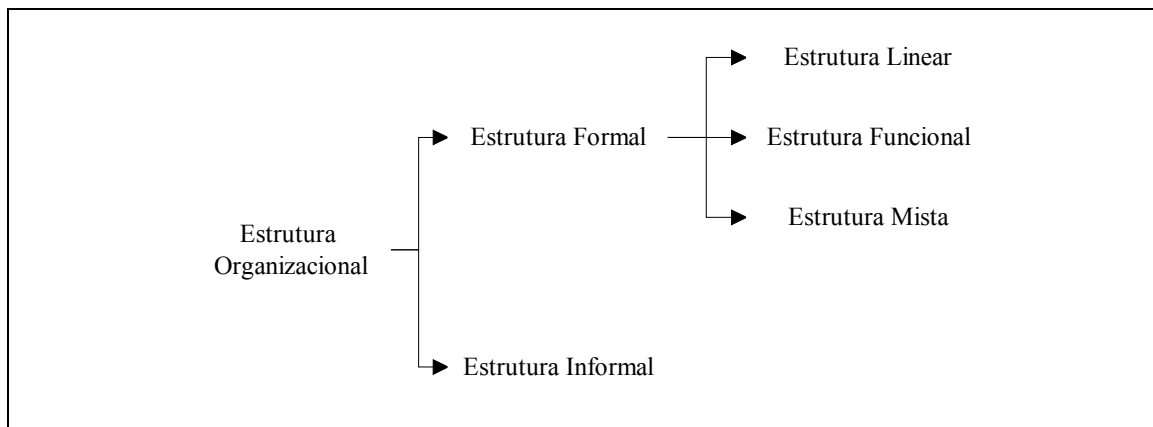
³¹ A utilização deste conceito segue a linha de pensamento de Castro (1995).

³² Clima organizacional, concebido como “a atmosfera psicológica que existe em cada organização” (Chiavenato, 1983, p.416).

³³ Owens (1983) define estrutura organizacional “como o conjunto de partes ou elementos distribuídos de acordo com uma certa ordem e estabelecendo entre si determinado tipo de relações” (Owens, 1983, cit: Castro, 1995, p.114).

conforme a formalidade ou informalidade das mesmas ou o modo como é distribuído o poder dentro da estrutura formal (Figura I.3).

Figura I.3 – Tipos de Estrutura



Concretizando: **estrutura formal**, é a que se encontra definida oficialmente, é integrada por indivíduos que se comportam de acordo com as regras formalmente estabelecidas, e que permanece inalterável mesmo após mudanças de pessoal; **estrutura informal**, surge, naturalmente, a partir das relações estabelecidas entre as pessoas que compõem a estrutura formal, havendo, permanentemente, um reajustamento de regras e papéis; **estrutura linear ou hierárquica**³⁴ – onde podemos encontrar os vários níveis de autoridade e responsabilidade existentes na organização. É ela que “[...] distribui o poder em sentido descendente, enfatizando a unidade de comando definida por H. Fayol.” (Castro, 1995, p.116); **estrutura funcional ou horizontal**³² – que, de acordo com as teorias da administração científica de Taylor, distribui o poder horizontalmente, através de unidades especializadas situadas ao nível hierárquico; **estrutura mista ou linha-Staff**³² – onde coexistem dois tipos de órgãos – uns, que detêm o poder de decisão (autoridade hierárquica) e outros, integrados normalmente por pessoas especializadas e competentes, que funcionam como órgãos de consulta e apoio aos anteriores (autoridade de competência ou poder de especialista (Castro, 1995).

Partindo da concepção de “Instituição Escolar” como “um sistema social integrado no subsistema educativo, composto por vários subsistemas internos ou unidades pessoais em estreita interação e interdependência, através das quais se processa a transformação dos objectivos socioeducativos definidos em resultados”

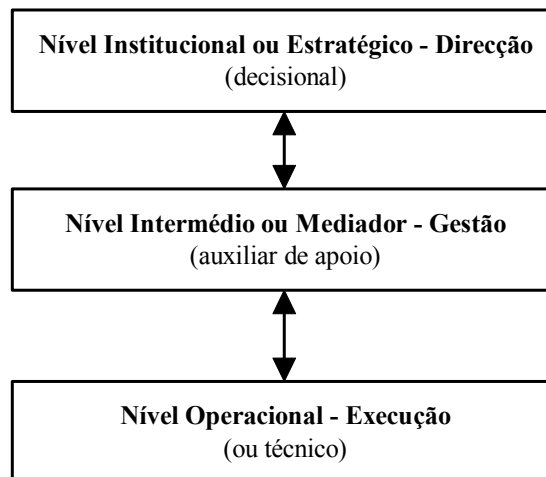
³⁴ Estes três tipos de estrutura podem ser encontradas, numa organização, quer isoladamente quer em simultâneo.

(ibid., p.117), poderemos operacionalizar os vários subsistemas organizativos³⁵ por vários níveis estruturais.

Utilizando por referência Chiavenato (1995) podemos identificar numa organização três níveis de intervenção: o nível “Institucional ou Estratégico” – Direcção – “O nível onde se tomam as decisões, se definem os objectivos e se definem, globalmente, as estratégias para alcançá-los”; o nível “Intermédio ou Mediador” – Gestão – “o nível empenhado em compatibilizar os meios com os fins”, cuidando da articulação entre os níveis de “Direcção” e “Execução”; o nível “Operacional” – Execução – “o nível onde se executam e realizam as diferentes tarefas e operações”. (Chiavenato, 1995, p.46).

Esquemáticamente podemos representá-los do seguinte modo (Figura I.4):

Figura I.4 – Níveis de intervenção organizacional



1.3. Em busca de conceito(s) de escola

Após a breve abordagem ao conceito de organização e teorias que o suportam, procuraremos, de seguida, associá-los à escola.

Começaremos por dizer que a escola é uma instituição peculiar, distinta das demais organizações, pois, para além de “[...] ser uma organização que se ocupa de pessoas” (Perrenoud, 1994, p.154), a sua realidade é socialmente construída por uma multiplicidade de actores, sendo os objectivos da instituição percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos actores que interagem no espaço escolar. Para além

³⁵ Os subsistemas organizativos possuem “níveis de responsabilidade e estatutos funcionais diferenciados” (Castro, 1995, p.117).

disso, torna-se mais difícil definir, exactamente, quais os produtos a alcançar e quais os processos a seguir, em contraposição às organizações empresariais em que o produto a obter é explícito e facilmente mensurável.

O seu conceito “[...] tem muito a ver com a filosofia de vida e de educação que esta [escola] sustenta [...]” (Castro, 1995, p.92). Tendo sido criada com a função primeira de ensinar, ela tem tido ao longo dos anos “[...] a incumbência da reprodução social ou cultural [...]” (Santos Guerra, 2000, p.19). De facto, é à escola que compete, “[...] por delegação da Sociedade, contribuir para que os alunos «aprendam» / apreendam determinada cultura socialmente significativa [...]” (Vilar, 1994, p.17), ou seja, ela transmite “[...] às novas gerações uma selecção de conhecimentos técnicos e ideologias, que representam a cultura que caracteriza a sociedade em que vivem, contribuindo, assim, para a sua preparação profissional e para a sua integração no mundo do trabalho e na vida [...]” (Loscertales, 1988, cit: Castro, 1995, p.92).

A escola começa por estar associada, em muitos casos, a um edifício³⁶. No entanto, ela é, como qualquer outra organização, uma “[...] realidade socialmente construída pelos membros que a compõem, através de processos de interacção social e em relação com os contextos e os ambientes em que funciona” (Greenfield, 1984, cit: idem, p.104) constituindo-se como uma comunidade educativa³⁷ e um lugar onde a educação se cumpre, tornando-se um “[...] centro de formação sistemática, cultural e de preparação para a convivência democrática na sociedade de adultos, contando para o seu trabalho com a colaboração de outros grupos e instituições” (García-Hoz, 1978, Cit: ibidem, p.93) e, nesse sentido, devem ser entendidas como “[...] comunidades de professores e alunos (inseridas nas comunidades locais), que proporcionem formas diversas de interacção social essenciais para a socialização [...]” com “[...] capacidade e possibilidade de exercer e formular uma vontade colectiva [...]” (Formosinho, 1998, p.26).

³⁶ Como afirma Formosinho (1998) “[...] como estabelecimento de ensino, apenas um edifício, porque nem sequer tem, muitas vezes, um professor com vínculo efectivo” (Formosinho, 1998, p.26).

³⁷ Nas palavras de Delgado (1985).“Falar de comunidade educativa é conceber a escola como lugar de encontro de professores, pais e alunos com o objectivo de realizar uma educação que se caracterize pela comunicação, pela participação e pelo respeito da singularidade de cada pessoa e cada grupo” (Delgado, 1985, cit: Costa, 1996, p.66).

Esta é, na nossa opinião, a concepção que mais se aproxima da preconizada pela L.B.S.E., também defendida por Formosinho³⁸ aquando da reforma educativa (1989)³⁹, e vem a inspirar a elaboração de alguns dos actuais diplomas (Decreto-Lei nº 115–A /98, de 4 de Maio, Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro). Contudo, na medida em que a escola possui uma cultura própria capaz de gerar e criar novas estruturas, normas, papéis e redes de comunicação informais, que, de acordo com os valores defendidos pelos diversos actores que a compõem, recriam e (re)ajustam constantemente a estrutura formal (Castro, 1995), esta concepção de escola não resulta, pois, directamente⁴⁰ de tais normativos.

De referir, no entanto, que este autor, quando fala na escola como comunidade educativa, alarga o leque de participantes “[...] a concepção de Escola Comunidade Educativa supõe a realização de um jogo social entre professores, alunos e demais elementos comunitários” (Sarmiento, 1995, p.72). Nesse contexto, distingue aquilo a que Formosinho (1989) chama de “[...] núcleo central da comunidade educativa constituído pelos membros da organização escolar (alunos, professores e pessoal não docente) e pelos seus clientes imediatos (alunos, pais / encarregados de educação)” do “[...] núcleo mais afastado, composto pelos clientes menos imediatos da organização escolar (Municípios, associações e organizações ligadas aos interesses socioeconómicos, culturais e científicos)” (Formosinho, 1989, p.17-18).

A ideia de Escola como Comunidade Educativa assenta em pressupostos básicos, que passamos a referenciar:

³⁸ “A escola comunidade educativa [...] é a escola autónoma no plano curricular, pedagógica e administrativo, com a participação da comunidade escolar e local na sua direcção, em que a uma maior autonomia corresponde uma maior participação e uma prestação de contas e em que a comunidade educativa tem um papel relevante na elaboração do projecto educativo [...] da escola. É a escola inegavelmente preconizada pela LBSE” (Formosinho, 1991, p.33).

³⁹ “A Escola Comunidade Educativa surgiu na Reforma Educativa como a concepção norteadora e o horizonte projectivo das propostas sobre o novo modelo de administração e gestão [...]. No entanto, o núcleo conceptual da Escola Comunidade Educativa atravessa outras propostas que emergiram nos trabalhos dirigidos pela referida C.R.S.E.” (Sarmiento, 1995, p.68).

⁴⁰ O autor anteriormente referenciado apresenta, para tal, um conjunto de razões que passamos a referenciar: “[...] porque a escola não é uma construção jurídica, mas uma construção social. Qualquer inovação e mudança ocorre num contexto social preciso e envolve pessoas, com as suas representações e valores, os seus interesses, os seus grupos sociais de presença e referência. Como tal, a inovação e a mudança significam normalmente a transformação de tudo isso [...]. Assim, uma mudança jurídica pode facilitar ou impedir a mudança, mas não é mudança. [...] na medida em que é comunidade (e também na medida em que é educativa), ou é o produto desejado de um acto de vontade colectiva, ou, simplesmente, não o é. [...] a escola na complexidade do seu ser e na variedade possível das suas formas de existência pode ser esboçada, mas jamais poderá ganhar as formas vivas da existência na linguagem espartilhada da norma.” (idem, p.69).

- É uma entidade singular que realiza o projecto educacional conforme ele é definido pelo estado democrático (nos seus normativos), no respeito pela entidade dos seus membros directos e da comunidade onde se insere;
 - Uma escola com autonomia⁴¹ dirigida pela comunidade educativa;
 - A direcção é realizada no princípio da participação (professores, alunos, pessoal não docente, pais/encarregados de educação, autarquia, interesses sociais, económicos e culturais na tomada de decisões e direcção);
 - O poder de decisão da comunidade exprime-se na possibilidade de formular um projecto educativo de escola que rege e orienta toda a vida escolar (currículo, processo pedagógico, organização interna, gestão das instalações e equipamentos, etc.);
 - A autonomia da escola supõe uma administração descentralizada⁴² do Estado sobre a educação, o que exige a substituição do controlo normativo à priori, próprio de uma administração estatal centralista, por um controlo da legalidade dos actos de gestão à posteriori, e por um controlo social da comunidade educativa sobre o curso da acção escolar.

Ressalta da análise de todas estas características, por um lado, a relação e a inter-comunicabilidade entre a organização escolar e o sistema educativo⁴³ e, por outro, a complexidade que progressivamente a escola vem adquirindo, não só pelo sucessivo aumento de tamanho (em extensão e em número de pessoas), como também, e de uma forma clara, pelas incertezas inerentes às próprias pessoas, ao seu meio ambiente e à tecnologia⁴⁴ que utiliza.

Constata-se, também, que a “[...] escola não está situada no vazio. Pelo contrário, encontra-se imersa na sociedade. Dela recebe influências e exigências. É nela

⁴¹ Oportunamente e em contexto adequado exploraremos este conceito.

⁴² Segundo Formosinho (1986), uma administração diz-se descentralizada quando “existem organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da Administração central do Estado – não sujeitos, portanto, ao seu poder deliberativo – autónomas administrativa e financeiramente com competências próprias e representando os interesses locais” (Formosinho, 1986, p.16).

Em aprofundamento, Sarmento (1995) considera essencial à definição “[...] uma descentralização no interior da organização com reforço dos mecanismos e das agências de gestão intermédia; [...]” (Sarmento, 1995, p.69).

⁴³ Afigura-se-nos, neste contexto, apresentar a definição de organização escolar proposta por Hoz (1987) “[...] um subsistema, dentro do sistema de acção mais amplo que é o Sistema Educativo, tendo os seus elementos de aceitar implicitamente, as coordenadas mais generalizadas do sistema de acção a que estão vinculados [...]” (Hoz, 1987, cit: Castro 1995, p.129).

⁴⁴ Oportunamente e em contexto adequado exploraremos este conceito.

que cumpre o seu papel [...]” (Santos Guerra, 2000, p.18), por outras palavras, ela tem funções e finalidades a cumprir que a distinguem das demais organizações.

No actual contexto mundial, em que se caminha, por um lado, no sentido da globalização e, por outro, se procuram preservar as raízes locais de cada comunidade, tornou-se obrigatório que os sistemas educativos se adaptassem às novas realidades educacionais o que, conseqüentemente, originou a alteração e complexificação das funções e finalidades da escola, já que esta continua a manter um forte predomínio e importância como fonte de formação/educação.

Castro (1995) citando Ciscar, (1988), indica como funções da escola a:

Função instrucional⁴⁵ – que tem como fim último “[...] dotar o aluno de uma base comum de conhecimentos e técnicas que lhe permitam reproduzir o modelo previamente definido pelo país, conferindo-lhe assim uma certa identidade nacional [...]” (Ciscar, 1988, in: Castro, 1995, p.107).

Relativamente, ainda, a esta função Pozo (1999) alerta para o facto de que

“[...] aquilo que os alunos cada vez mais necessitam da parte do sistema educativo não é tanto a informação, sem dúvida necessária, mas a capacidade para organizar e interpretar, atribuindo-lhe um sentido. E, acima de tudo, aquilo de que necessitarão como futuros cidadãos são competências para procurar, seleccionar e interpretar a informação.”

(Pozo, 1999, cit.: Santos Guerra, 2000, p.52);

Função social⁴⁶ – Esta função vem muito depois das instruccionais e resulta da complexidade da comunidades onde a escola está inserida, da crise da “família”, do “[...] ambiente excessivamente deficitário e polarizado em que as crianças vivem, tão contrárias à sua integração plena na sociedade [...]” (Castro, 1995, p.107);

Função integradora – tem como objectivos contribuir para a formação de uma “[...] personalidade harmónica, segura de si mesma, objectiva, equilibrada e autónoma, preparando as crianças para assimilarem a mudança, participando nela activa e construtivamente [...]” (ibid., p.107) ou seja “[...] contribuir para o desenvolvimento psicológico individual e para formar a personalidade [...]” – “Educar” (Escoubès, 1987, cit: ibid., p.108).

⁴⁵ Nas palavras de Roldão (1999c) proporcionar “[...] os referenciais de conhecimento e de competências funcionais que habilitem os indivíduos a inserir-se noutros níveis e áreas de aprofundamento e aplicação de conhecimentos e a gerirem os seus processos de formação e inserção na vida social e profissional [...]” (Roldão, 1999c, p.48). Já Escoubès (1987) associa esta função à transmissão “[...] aos jovens os saberes e as experiências acumuladas pelas gerações anteriores [...]” (Escoubès, 1987, cit. Castro, 1995, p.107-108) atribuindo-lhe, no entanto, o nome de “Ensinar”.

⁴⁶ No pensamento de Escoubès (1987), “[...] mudar mentalidades, fazer emergir novas aspirações e expectativas, desenvolver atitudes autónomas e comportamentos sociais não autoritários, formas de trabalho menos hierarquizadas, fazendo apelo à iniciativa pessoal e colectiva, à cooperação, à responsabilidade e à partilha de poder [...]” – “Socializar” (idem, cit: idem, p.108).

Reportando-nos ao sistema educativo português e utilizando o estudo de Formosinho (1988), onde analisa as finalidades da educação formuladas pela Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.), é possível identificar seis finalidades: “finalidade cultural”, “socializadora”, “personalizadora”, “produtiva”, “selectiva” e “igualizadora”, concebendo a “finalidade cultural” como a função de transmitir o “[...] património cultural de conhecimento, técnicas e crenças de uma civilização e, mais especificamente duma nação, de geração em geração [...]”; a “finalidade socializadora” como a função de integrar os “[...] indivíduos na comunidade de que fazem parte dando-lhes linguagem, valores e comportamentos comuns[...]”; a finalidade personalizadora” como a função de promover o “[...] desenvolvimento pessoal de cada educando nos domínios psico-motor, intelectual, afectivo, social, espiritual e moral, visando o equilíbrio da personalidade [...]”; a “finalidade produtiva” como a função de “[...] fornecer ao sistema económico, e aos outros sistemas sociais, o pessoal qualificado de que necessitam [...]”; a “finalidade selectiva” como a função de “[...] seleccionar os alunos que evidenciam sucesso para os níveis seguintes da escolaridade ou para a inserção na vida activa [...]”; a “finalidade igualizadora” como a função de “[...] corrigir as desigualdades sociais no acesso à escola ou nas possibilidades de sucesso na escola [...]”: (Formosinho, 1988, p.57-58).

No entanto, este autor chama a atenção para o facto de as finalidades não terem o mesmo peso no nosso sistema educativo, como, aliás, se pode inferir das conclusões presentes no estudo:

- 1.º À escola é atribuída um decisivo papel na socialização da geração jovem e de igualização das oportunidades de acesso e de sucesso educativo, sendo tais finalidades mais importantes no ensino básico;
- 2.º A finalidade personalizadora da educação é considerada bastante importante em todos os graus de ensino;
- 3.º O ensino básico e o ensino secundário são ensinamentos muito diferenciados a nível das suas finalidades”.

(idem, p.61).

Roldão (1999c) relembra que

“[...] as sociedades actuais requerem cada vez mais a melhoria do nível de educação dos seus cidadãos por um conjunto de razões: porque a competição económica o exige, sem dúvida, mas também porque a qualidade e a melhoria da vida social passam cada vez mais pelo domínio de competências, incluindo as competências para aprender, colaborar e conviver, pelo nível cultural geral dos indivíduos e pela sua capacidade de se integrarem numa sociedade construída sobre múltiplas diversidades [...]”

(Roldão, 1999c, p.49)

questiona-se se as finalidades de “integração” e “social” não estarão a sobrepor-se às ligadas ao mundo dos saberes e conclui da necessidade de se (re)colocar “[...] a questão

das finalidades do currículo em termos da própria resposta à função social da educação escolar tal como se configura actualmente [...]” (idem).

No mesmo sentido se coloca Santos Guerra (2000), quando afirma

“[...] a escola necessita de rever permanentemente os conteúdos de aprendizagem realizados pelos alunos. Não só porque esses conteúdos variam conforme a evolução da ciência que os estuda e estrutura, mas sobretudo porque outros elementos da história e do contexto impõem mudanças [...]”

(Santos Guerra, 2000, p.53).

1.4. Escola como organização

Quando pretendemos fazer a comparação entre a Escola e as outras organizações, não nos podemos esquecer que, a mesma, tem uma especificidade muito própria que a distingue de todas as outras e lhe confere propriedades distintas que importa assinalar. Pese o facto de possuir “[...] elementos comuns a todas as organizações [...]” (Castro, 1995, p.106), e de ser considerada como “[...] uma unidade socialmente construída e reconstruída para alcançar certos objectivos específicos [...]” (Etzioni, s.d., s.p.) é possível encontrar “determinados traços que nos permitirão considerá-la como uma organização especializada, diferente de outros tipos de organizações” (Castro, 1995, p.106).

É esse o trabalho que nos propomos realizar a seguir.

Já aqui ficou expresso que é imprescindível definir a identidade institucional das escolas para que possamos compreender a natureza, estrutura e funcionamento da mesma.

A escola cria um conjunto de interacções que são reguladas normativamente e pelas condições culturais. Mesmo sem um conhecimento profundo da instituição todos sentem o que parece estar bem ou mal dentro dela. Apresenta uma cultura própria, criada por si, que condiciona as suas estruturas, a forma de organizar o espaço e a maneira de articular as relações. Muitas vezes o que se diz nem sempre coincide com o que se faz⁴⁷. Podemos afirmar que possui uma série de rituais próprios⁴⁸ e é um universo de significados, já que a “[...] escola cria uma cultura própria [...] que

⁴⁷ A este propósito Santos Guerra (2000) afirma: “Esta é a razão pela qual nascem alguns paradoxos significativos. Diz-se que somos todos iguais, embora o espaço seja distribuído segundo o poder que cada um tem. Diz-se que todos devem participar, embora uns tenham mais peso do que outros nas decisões. Diz-se que todos devem respeitar-se mutuamente, embora sejam exigidas demonstrações assimétricas de respeito.” (Santos Guerra, 2000, p.29).

⁴⁸ Para o autor supra citado “Os rituais cumprem uma função dupla e paradoxal: por um lado, ocultam a ideologia que não se explica e, por outro, manifestam os princípios sobre os quais assenta a cultura escolar.” (idem, p.34).

transmite normas, crenças, valores e mitos que regulam o comportamento dos seus membros [...]” (Santos Guerra, 2000, p.28). O “universo de significados” é mantido ao longo do tempo podendo, porém, sofrer variações quer por influências externas quer por mudança de mentalidades dos seus membros (professores, alunos, funcionários, etc.). Na medida em que a “cultura” é entendida como um sistema de padrões cognitivos aprendidos, que auxiliam os intervenientes na organização nos processos de perceber, sentir e actuar (Neves, 2001), a mesma (cultura), assegura uma certa estabilidade no tempo a esse “universo de significados”. No entanto, o processo de atribuir significado ou de dar sentido a algo é um fenómeno colectivo que se fundamenta na construção social da realidade e nas interacções que se estabelecem entre os diferentes intervenientes, assim como, das percepções, do conhecimento e do juízo que os mesmos fazem da realidade (idem, 2001). Logo, as pressões e influências externas, assim como as mudanças de mentalidade dos actores educativos (professores e alunos), podem conduzir a mudanças nesse “universo de significados”⁴⁹. Em consonância, a identidade da escola é marcada pelo modo como é entendida a realidade que lá se vive e pratica. Um dos seus membros, os alunos, são obrigados a frequentar a escola, quer por imposição legal (escolaridade obrigatória) quer por imposição social (aceder a títulos que a sociedade exige), sendo, por isso, considerada uma instituição de recrutamento forçado para eles (alunos). As escolas sofrem uma enorme pressão social, já que são observadas pelas famílias dos alunos que as frequentam, autoridades educativas, comunicação social, etc., preocupados, fundamentalmente, com os bons resultados académicos e com a ordem e os bons costumes (Santos Guerra, 2001).

Todas as escolas recebem um conjunto extraordinário de normativos que deixam escassas margens de autonomia aos seus membros (professores, alunos, encarregados de educação, funcionários, etc.). E, quando se reconhece formalmente a autonomia das escolas (a sua capacidade de tomada de decisões), procuram-se outros subterfúgios (regulamentação de normas básicas, estrangulamento financeiro, criação de sistemas de controlo administrativo, etc.) que condicionam o exercício efectivo da mesma (idem).

No entanto, “[...] autonomia não se pode conceber senão em relação com a ideia de dependência [...], quanto mais autónomo é um sistema mais dependente ele é de

⁴⁹ “A instituição escolar gera um conjunto de interacções que estão reguladas por uma normativa explícita e pelos condicionalismos implícitos que nascem da sua configuração social, ou seja, da sua cultura.” (Santos Guerra, 2000, p.29).

um grande número de condições necessárias à emergência da própria autonomia [...]” (Morin, 1982, p.188), tais como políticas, sociais, organizacionais e financeiras.

Ela “[...] significa o poder de se auto-determinar, de auto-regular os próprios interesses ou o poder de se dar a própria norma, elaborando os seus próprios estatutos/regulamentos [...]” (Machado, 1982; id., 1999, s.p.), é a forma de “[...] auto-governo para realizar um projecto pedagógico participativo e consentâneo com o sistema abrangente no nível obrigatório [...]” (Gómez Llorente, 1999, cit: Llavador, 2000, p.16), “[...] significa que a ordem do agrupamento não é instaurada por alguém de fora do mesmo e exterior a este, mas pelos próprios membros e em virtude da sua realidade.” (Fernandes, 1994, cit: Castro, 1999, s.p.). É a “[...] propriedade de um sistema com capacidade para se identificar e ser identificado, mantendo-se diferente do meio de que é solidário [...]” (Moigne, 1983, cit: id.: 1995, p.105) ; a “[...] capacidade para fazer opções construtivas, elaborando as suas próprias normas, encontrando um caminho original [...]” (M.E., 1993, cit: ibid., 1999, s.p.), “[...] o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu Projecto Educativo, e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados [...]” (M.E., 1998, Anexo ao Decreto-Lei 115–A, artº 3º).

Da reflexão sobre o que acabamos de transcrever, sobre o conceito de autonomia, ressalta o sentido colectivo do mesmo. A autonomia é a escola que a ganha no seu todo, não são os professores e/ou os gestores tidos individualmente. Quando a

“[...] escola, como um todo ganha poder, os professores podem perder, algum, na medida em que passam a partilhá-lo com outros actores, como os pais ou os outros membros da comunidade local. [...] Se por um lado a autonomia significa menor dependência do poder central, por outro, aprofundar-se-á a interdependência com a comunidade em que se insere [...]”.

(Gois, 1997, p.241).

É uma instituição com objectivos ambíguos e, porventura, contraditórios⁵⁰, apresenta uma hierarquia institucional (d direcção, gestão, professores, alunos, pessoal não docente), académica (iliterados, escolaridade básica, secundário, bachareis, licenciados, mestres, doutores) e experiencial (adultos, jovens, crianças), que a torna num local onde ocorrem tensões e disputas ideológicas, mais ou menos camufladas.

⁵⁰ A este propósito Santos Guerra (2000), afirma: “[...] pede-se que a escola eduque para os valores e que prepare para a vida. Contudo, nessa dupla exigência, existem algumas contradições. Grande parte das chaves para a sociedade em que o indivíduo deve aprender a viver contradiz os valores fundamentais. Se um indivíduo respeitar e viver de acordo com os valores encontrará sérias dificuldades para triunfar na sociedade pós-moderna. Se o convidarmos a ensinarmos a triunfar, colocará em perigo determinados valores [...]” (Santos Guerra, 2000, p.32).

Se comparada com outras instituições a escola tem um ritmo temporal próprio (descontínuo), apresenta uma coordenação intra e inter estruturas bastante frágil, sendo considerada uma instituição debilmente articulada, pelo que não deixa de funcionar se não existir coordenação dentro ou fora dela. Por último, utiliza uma tecnologia problemática já que não existe uma maneira óptima de fazer as coisas.

Em síntese, podemos afirmar que a Escola é uma organização complexa e com muitas dimensões, metas ambíguas, já que se encontra aberta a múltiplas interpretações, difíceis de medir, tecnologia problemática, “[...] com uma participação fluida, visto que nem todos o membros se implicam com a mesma continuidade e energia em todas as actividades organizativas e uma articulação débil entre as suas componentes e dimensões.” (Castro, 1995, p.135).

Desta pequena abordagem de escola como organização ressalta a sua especificidade no seio dos estudos sobre organizações, não deixando, no entanto, de ser influenciada, pelos mesmos, fundamentalmente, pelas teorias que lhe estão subjacentes (teorias organizacionais), ao nível da sua organização e administração.

Sendo este um tema controverso, dado que não existe consenso quanto à relação que se pode ou não estabelecer entre as escolas e as empresas⁵¹, existem diferentes modelos organizacionais de escola a partir dos quais se podem e devem fazer análises e reflexões sobre a escola como organização⁵². É sobre os mesmos que procuraremos, de seguida, realizar um conjunto de reflexões.

1.5. Modelos organizacionais de escola

Como já ficou expresso a definição de escola como organização assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo.

⁵¹ Como afirma Castro (1995) “Trata-se de uma questão algo polémica e até controversa, encontrando perspectivas claramente a favor da analogia entre as Escolas e as empresas, outras que apontam semelhanças e diferenças e outras, ainda, que praticamente se recusam a estabelecer qualquer tipo de comparação” (Castro, 1995, p.98).

⁵² A este propósito a autora supra citada refere: “Relativamente às Escolas [...] começam a surgir as primeiras obras ligadas à sua administração, através de leituras readaptadas das diversas teorias e práticas empresariais. Diversas linhas de organização chegam, entretanto, às Escolas [...]” (idem).

Neste contexto, existem diversas propostas⁵³, ao nível organizativo das diversas teorias da organização e administração educacional, que nos permitem uma análise e reflexão sobre a realidade concreta da organização escolar e dos fenómenos educativos que se desenrolam no seu interior.

Refira-se, no entanto, que também aqui se nos levanta a questão de saber que modelos teóricos privilegiar e quais os que podemos ignorar.

Correndo o risco de deixar de fora modelos que nos possibilitam compreender / explicar alguma da diversidade das práticas dos actores no contexto escolar e, portanto, limitar a nossa reflexão, optamos pelo estudo de seis imagens de escola – escola como empresa, escola como burocracia, escola como democracia, escola como arena política, escola como anarquia organizada e escola como cultura, referenciadas por Costa (2000) que, em complementaridade, ou até provavelmente em antagonismo, nos parecem servir de suporte às realidades por que passam as escolas portuguesas⁵⁴.

1.5.1. Escola como empresa

Este modelo tem como base as teorias clássicas da administração organizacional propostas por Taylor e Fayol, a partir das quais a escola é vista como uma empresa educativa, e, como tal, assente nos princípios estabelecidos por esses dois autores.

Em consonância, estão ligados à ideia de escola-empresa conceitos como: hierarquia, centralização, formalização, tarefas bem definidas, distribuídas, articuladas e

⁵³ Desde a proposta de “Ellström (1984, p.53-59) [...] utilizando como critérios de distinção, [...] o grau de consenso e clareza relativamente aos objectivos e, [...] o grau de ambiguidade das tecnologias e dos processos organizacionais;” (Costa, 1996, p.13), passando por Husén e Postlethwaite (1985) que “[...] distinguem entre as teorias clássicas (que compreendem o modelo racional, o modelo de sistema natural e o modelo de sistema aberto) e as teorias modernas (compostas pela anarquia organizada e pelos sistemas debilmente acoplados)” (idem) e Borrel (1989) que baseado na sequência cronológica apresenta sete modelos (racional, natural, estrutural, recursos humanos, enfoque de sistemas, políticos e simbólicos), até Costa (1996) que apresenta seis modos distintos de perspectivar a organização escolar – A escola com empresa, escola como burocracia, escola como democracia, escola como arena política, escola como anarquia e escola como cultura.

⁵⁴ Afigura-se-nos, neste contexto, citar Costa (1996), quando afirma: “Tendo em conta, quer a diversidade de propostas de sistematização existentes [...], quer o facto de se tratar de uma área de desenvolvimento conceptual em permanente renovação, [...] não se pretende constituir uma tipologia do estado da literatura sobre o assunto, tratando-se por isso de uma iniciativa seguramente incompleta. De qualquer maneira, esforçamo-nos por proceder a uma selecção daquelas imagens que, não desprezando a possibilidade de abrangência do quadro teórico vigente nas teorias organizacionais da escola, se nos apresentavam com uma construção conceptual consistente e uma aplicação empírica comprovada.” (Costa, 1996, p.14-15).

estandardizadas, controladas, fundamentalmente, pelos modos como os trabalhadores desempenham as suas tarefas, em comparação com uma melhor maneira de as realizar. Existe uma clara separação entre quem pensa e quem executa e o seu objectivo central é o da eficiência, ou seja, o da consecução do melhor rendimento ao menor custo.

Os princípios das teorias clássicas da Administração, atrás mencionados, tiveram grande influência nas organizações escolares, a nível de:

- Currículo (uniformidade curricular): todos os alunos têm que aprender os mesmos conteúdos programáticos;
- Metodologias (dirigidas para o ensino colectivo): métodos de ensino uniformizados, com predomínio para a lição magistral;
- Agrupamentos de alunos (rígidos): procura-se a constituição de grupos homogéneos de alunos com base quer na idade cronológica, quer no nível de instrução, de modo a serem conseguidas turmas de iguais;
- Posicionamento dos professores: como na produção industrial em cadeia, cada professor “molda durante um período de tempo (ano, hora) uma faceta do produto (aluno)” e envia-o para outro professor, retomando o processo com outro “produto”;
- Recursos materiais: pouca diversificação e utilização de materiais didácticos;
- Organização dos espaços educativos (uniformidade): a mesma disposição das mesas e dos alunos nas salas;
- Horários (uniformidade): divididos ao minuto, iguais para todo o lado, os dias mantêm-se inalteráveis depois de previamente e devidamente planeados para todo o ano lectivo, temas e lições à mesma hora independentemente dos locais e/ou regiões;
- Avaliação: igual para todos, com a realização periódica de provas ou exames (de preferência escritos) tendo como base os conteúdos adquiridos, que decidem da passagem ou da repetência para o ano seguinte;
- Direcção unipessoal: organização hierárquica e centralizada da escola na figura do director que, velando pelo cumprimento das normas e disposições da administração central, decide sobre todos os aspectos da vida escolar;
- Inexistência de relações com a comunidade: escola fechada ao meio não permitindo a interferência dos membros da comunidade exterior nas questões escolares (mesmo os pais devem esperar os filhos à porta de entrada e poderão pedir informações ao director).

No caso português, autores como Lima (1988, 1992a, 1992b e 1992d), Barroso (1993) caracterizam a educação portuguesa, quer a nível hierárquico, quer a nível da chamada “inovação por decreto”, na sua dimensão prescritiva, no modo de organização e orientação dos processos pedagógicos, como de inspiração taylorista.

1.5.2. Escola como burocracia

A imagem de escola como burocracia tem, no “modelo burocrático”, “[...] que teve Weber como pivot do seu desenvolvimento [...]” (Castro, 1995, p.129) a sua fonte de inspiração, e o que, desde há mais tempo, tem exercido influência na organização das escolas portuguesas.

Como diz Hoy (1987), “As escolas são organizações formais com muitas das características das organizações burocráticas (...) O modelo burocrático é aquele que a maioria dos administradores escolares adoptam (...)” (Hoy, 1987, cit: Costa, 1996, p.49)

Nas escolas, podemos identificar os seguintes elementos caracterizadores:

- Centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação, com conseqüente falta de autonomia das escolas e uma cadeia hierárquica bem definida e rígida;
- Todas as actividades são reguladas ao pormenor e o trabalho é, rigorosamente, dividido e compartimentado;
- Tudo é previsível na organização, já que o seu funcionamento assenta numa cuidada e minuciosa planificação;
- Estrutura organizacional centralizada, hierarquizada e formal – modelo piramidal;
- Obsessão pelos documentos escritos;
- Comportamentos padronizados e estandardizados com base no cumprimento das normas escritas e estáveis;
- As relações entre as pessoas são impessoais e uniformes;
- Pedagogia uniforme – a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias, os mesmos materiais;
- Concepção burocrática da função docente (existe só para realizar o que está definido).

A escola “burocrática”⁵⁵ apresenta uma rigidez e uniformidade de normas, estruturas e processos, um centralismo, hierarquia e controlo central muito vincado, que trespassou e trespassa o sistema educativo português e, em consequência, as escolas portuguesas, como demonstram os trabalhos realizados por Formosinho (1985, 1987, 2000), Fernandes (1992), Lima (1992a) e Barroso (1993), entre outros.

1.5.3. Escola como democracia

Esta teoria concentra toda a sua atenção, por um lado, na problemática dos indivíduos nas organizações, o seu comportamento em grupo, o Homem como ser social (à tradicional visão racionalista e mecanicista do indivíduo sobrepõe-se um novo entendimento do trabalhador, que deixa de ser um mero elemento do encadeamento mecânico, para aparecer como pessoa dependente da complexidade social e interpessoal em que se encontra inserido e dos aspectos emocionais e irracionais daí decorrentes) por outro, na defesa da natureza participativa dos processos de tomadas de decisão. Nesse sentido, podemos afirmar que

“A teoria das relações humanas, [...] ao valorizar as pessoas e os grupos, [...] os fenómenos de cooperação e de participação, a satisfação e realização dos trabalhadores -, cons-titui a fundamentação teórica, em termos organizacionais, da imagem democrática da escola.”
(Costa, 1996, p.61).

Poderíamos resumir como indicadores da imagem de escola como Democracia:

- Os processos de tomadas de decisões são participativos;
- Procura de consensos partilhados através de estratégias de decisão colegial;
- Importância dos comportamentos informais na organização;
- Importância do estudo do comportamento humano (necessidades, motivações, satisfação e liderança);
- Visão harmoniosa e consensual da organização;
- Pedagogia personalizada;
- Existência de uma autoridade profissional com base na competência especializada dos professores;
- Os diversos órgãos de gestão e coordenação devem ser constituídos através de processos de representação formal, com base em procedimentos eleitorais;

⁵⁵ O termo é aqui utilizado no sentido sociológico, já por nós aqui definido (Cf. Cap. I, ponto 1.2, p.28).

- Existência de um conjunto comum de valores que são construídos e partilhados pelo grupo através de processos de sociabilização.

A imagem de escola como democracia propõe-nos globalmente uma concepção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar. Nesse sentido, assenta em dois aspectos fundamentais – a participação e a democracia organizacional (de tipo colegial), aspectos que constituem formas de mudar a ordem hierárquica tradicional das relações de cima para baixo.

Em Portugal, esta imagem encontra-se associada a duas temáticas:

- 1– A gestão democrática das escolas posta em prática após o 25 de Abril;
- 2– Escola comunidade educativa, enfatizada por Formosinho aquando da reforma educativa de 1989, que, actualmente, com a implementação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, se procura construir.

1.5.4. Escola como arena política

Este modelo baseia-se no estudo dos modelos políticos das organizações e surge como recusa da homogeneidade, racionalidade e consensualidade da organização, ou seja, nesta perspectiva, a incerteza e a divergência surgem como características dominantes das situações organizacionais.

“As organizações, concebidas como miniatura dos sistemas políticos globais, são percebidas, à semelhança destes, como realidades sociais complexas, onde os actores, situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação, tendo em conta a consecução dos seus objectivos”
(Costa, 1996, p78).

Neste sentido, as decisões tomadas dentro das organizações surgem a partir de processos de confrontação e negociação, tendo como base os interesses muitas vezes conflituosos e as relações de poder desencadeadas pelos diversos intervenientes / grupos.

“Os modelos políticos partem do pressuposto que nas organizações a política e as decisões emergem por processo de negociação e regateio. Os grupos de interesses desenvolvem e formam alianças na busca de objectivos políticos particulares. O conflito é perspectivado como um fenómeno natural e o poder decorrente das coligações dominantes em vez de ser um exclusivo de líderes formais”

(Bush, 1986, cit.: id, p.79).

As organizações escolares apresentam características particulares para que se possam aplicar modelos de análise política, isto porque, por um lado, o funcionamento

das diversas áreas da sua actividade são debilmente articuladas, e por outro, existe uma grande competitividade e conflitualidade na tomada de decisões dentro e fora delas.

A estes dois factores podemos ainda juntar outros como: a escassez de recursos (os grupos de interesse e/ou intervenientes na escola raramente estão de acordo sobre a necessidade, a quantidade, a utilização ou a eficiência dos recursos pretendidos – os chamados factores económicos); a diversidade ideológica (as crenças, as concepções, as atitudes e os objectivos pedagógicos diferem de elemento para elemento); a conflitualidade de interesses (a escola é constituída por uma heterogeneidade de indivíduos, com interesses próprios e que, normalmente, o que interessa a uns não interessa a outros); e a diferença de personalidade (a personalidade de um indivíduo gera estilos de comportamento que muitas vezes criam conflitos).

Partindo dos elementos referenciados, podemos, então, encontrar um conjunto de indicadores com os quais poderemos caracterizar a instituição escolar como arena política:

- Entendimento de escola como um sistema político em miniatura (micro-política) e como tal tem um funcionamento idêntico ao das situações políticas (macro-política) existentes nos contextos sociais;
- Presença na escola de uma heterogeneidade de indivíduos e grupos com objectivos diferenciados, poderes e influências diversos e com diferentes posicionamentos hierárquicos;
 - A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder;
 - Existência de influências de carácter interno e externo que condicionam o seu desenvolvimento;
 - As decisões são obtidas sempre através da negociação, tendo como base a capacidade de influência e poder dos diferentes indivíduos ou grupos;
 - Interesse, conflito, poder e negociação são palavras chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional;
 - Os interesses individuais e grupais desenvolvem-se e afirmam-se em função do poder dos respectivos representantes.

Em Portugal existem poucos estudos sobre a influência que este modelo tem nas instituições portuguesas constituindo o trabalho desenvolvido por Afonso (1995) uma referência no que se reporta à presença da perspectiva política na análise

organizacional das escolas portuguesas⁵⁶. No entanto, reconhece-se que a “arena política” existe, por exemplo, aquando das reformas educativas (Afonso, 1995), nas decisões relativas à organização do horário lectivo, afectação do espaço da escola, o tempo de ensino para as disciplinas específicas ou para as actividades não curriculares, na construção do Projecto Educativo, Regulamento Interno, Plano de Actividades (Barroso, 1993; Canário, 1992), Avaliação, outros projectos.

1.5.5. Escola como anarquia organizada

Este modelo faz assentar as suas concepções organizacionais na incerteza e na imprevisibilidade das organizações e na complexidade e instabilidade do seu funcionamento.

Nesta perspectiva, a escola é tida como uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua. As suas intenções e objectivos são vagos, as tecnologias pouco claras e a participação fluida. As metas são ambíguas, abertas a múltiplas interpretações e difíceis de medir. As decisões não surgem de forma coerente e ligadas a planificações, mas como uma resposta improvisada aos problemas existentes. A articulação entre as suas estruturas e componentes é muito débil.

Pese embora toda a desconexão existente nas organizações escolares, estas não se desagregam, já que entre os diferentes intervenientes na organização se estabelece uma “lógica de confiança”, cada um confia naquilo que o outro faz (mesmo que seja uma confiança aparente).

“As organizações podem ser anarquias, mas são anarquias organizadas. As organizações podem ser debilmente articuladas, mas são sistemas debilmente articulados. As organizações podem recorrer ao processo de decisão de caixote do lixo, mas os caixotes do lixo têm bordos que impõem alguma estrutura.”

(Weich, 1985, cit: Costa, 1996, p.106).

Como no modelo anterior, existem poucos estudos sobre a aplicação desta perspectiva à realidade portuguesa. Apesar disso, ela pode ser encontrada na forma como se articulam as estruturas organizacionais da escola, a relação que se estabelece entre os docentes e a respectiva articulação (seja entre professores da mesma turma, ano ciclo ou escola), entre os objectivos gerais e as abordagens realizadas pelos professores, que muitas vezes fogem e são contraditórias com as orientações normativas existentes

⁵⁶ No entanto como refere Costa (1996) “Trata-se, porém, enquanto estudo de investigação empírica, de um acontecimento isolado, o que denota a situação incipiente que este quadro teórico usufrui entre nós” (Costa, 1996, p.87).

(sejam elas de origem externa ou interna às escolas), o que, no pensamento de Lima (1992a), só pode ser explicado e compreendido à luz do modelo anárquico.

1.5.6. Escola como cultura

A instituição escolar gera um conjunto de interações que são reguladas por um conjunto de normas e pelos condicionalismos implícitos que surgem da sua configuração social, da sua cultura.

Cada escola cria uma cultura própria, a partir da qual transmite normas, crenças, valores, mitos que regulam e condicionam, não só o comportamento dos seus membros como, também, as suas estruturas, a forma de organizar os espaços e a maneira de articular as relações.

Esta pequena reflexão remete-nos para novos conceitos como “cultura organizacional”, “valores”, “gestão de cultura”.

Podemos encontrar alguns traços que nos demonstram a sua presença na escola:

- Não há duas organizações iguais. Isto significa que, no caso da escola, esta é diferente de outras organizações assim como de outras instituições escolares;
- Cada escola apresenta diversas e diferentes manifestações simbólicas (já por nós aqui referenciadas) que lhe dão uma especificidade e cultura própria;
- A qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura. Uma escola com identidade, valores próprios e partilhados entre os seus membros, ou seja, com uma cultura forte é, normalmente, bem sucedida;
- As tarefas de um gestor situam-se ao nível da gestão dos aspectos simbólicos que a cultura gera.

Isto significa que podemos encontrar na escola muitas componentes que demonstram que cada escola é diferente das outras.

Em função das novas solicitações, exigências e expectativas do ambiente, quer interno quer externo, e utilizando a autonomia que se encontra consagrada, cada escola reage (ou deveria reagir) e encontra(r) soluções diferentes relativamente ao modo como toma decisões, implementa mudanças e inovações, se integra na comunidade, avalia e presta contas (auto-avaliação), realiza a articulação institucional, processa a liderança

organizacional, cresce e aprende, procurando, dessa forma, responder adequadamente às necessidades e problemas colocados, assumindo, assim, novas características.

A cultura enquanto dimensão condicionante, quer da configuração interna da escola quer da natureza das interações com o ambiente que a rodeia, pode constituir uma alavanca que possibilite a concretização das mudanças desejadas e necessárias. E, nesse sentido, enquanto elemento e efeito de mudança, assente em sistemas de valores universais, sendo perspectivada por uma visão ampla e criativa, potencia a acção da escola para gerir a turbulência que constantemente emerge nas suas envolventes externas e internas, contribuindo assim para o sucesso da escola actual.

2. A organização histórica do sistema educativo, concretizada no ensino básico

Constituindo a escola um subsistema do sistema educativo (Castro, 1995), onde existe uma interligação e interacção entre os diferentes factores estruturais, sócio-económicos, ideológicos, científicos e culturais, será descabido falar da escola portuguesa (ao nível organizacional) desligada da sua conjuntura global.

Neste contexto, não faria sentido termos procedido à análise e conceptualização da escola como organização e aos modelos de organização escolar que têm dado corpo à escola portuguesa, sem que, paralelamente, nos referíssemos à estrutura organizacional e organização pedagógica do ensino básico⁵⁷. Tal, só é possível, à luz da matriz organizativa e de gestão que o suporta.

As constantes mutações ocorridas na sociedade portuguesa (económicas e políticas), conjugadas com os princípios consagrados na constituição portuguesa e reforçados para o contexto educacional na Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.), têm conduzido a uma reconceptualização da educação, de escola e do professor (Castro, 1995) o que, necessariamente, tem desencadeado mudanças significativas a todos os níveis da administração.

No que ao ensino básico diz respeito, o modelo organizacional do nosso sistema educativo tem sofrido alterações ao longo dos tempos, fruto de análise e reflexões sobre a adequação/inadequação do mesmo às necessidades e exigências que a sociedade portuguesa lhe coloca.

⁵⁷ Dado que é importante, para o desenvolvimento do nosso estudo, encontrar as relações existentes entre a actual reorganização curricular e as estruturas organizacionais vigentes ao nível do ensino básico.

As mais recentes ocorreram no âmbito da aplicação e implementação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário). Assim, no quadro do supra citado decreto, possibilita(va)-se a criação de agrupamentos de escolas, através da associação de estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. O seu aparecimento devia obedecer a um conjunto de requisitos estipulados no Decreto Regulamentar nº 12/2000 (no seu art.º 4), publicado dois anos depois (29 de Agosto de 2000), muito embora o Decreto-lei nº 115-A/98 fizesse já referência a alguns pressupostos fundamentais para a sua criação. Tanto assim é que, durante o ano lectivo 98/99, criaram-se um conjunto bastante alargado e diferenciado de agrupamentos.

Essa associação deveria partir de um projecto pedagógico comum e visava a realização de um determinado número de finalidades, entre as quais destacamos: “Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica” (alínea a, do ponto 1, artº 5, Dec.-Lei nº 115-A/98).

Os dispositivos normativos existentes nos documentos legislativos referidos conduziam e previam o envolvimento da(s) comunidade(s) educativa(s) local(is) (professores, famílias e autarquias) na constituição dos agrupamentos, através da negociação, dado que eram requisitos para a formação dos agrupamentos, o parecer favorável do município, a subscrição do mesmo pelos órgãos de gestão dos diversos estabelecimentos envolvidos e elementos comprovativos em como tinham sido consultados as associações de pais e encarregados de educação das escolas envolvidas.

Como consequência, e fruto das dinâmicas estabelecidas, surgiram dois tipos de agrupamentos, horizontais e verticais⁵⁸, consoante a associação de estabelecimentos de ensino se realizava só entre os estabelecimentos do pré-escolar, 1º CEB e E.B.M.⁵⁹ (agrupamentos horizontais), ou, a associação destes, com os estabelecimentos de ensino dos 2º e 3º Ciclos (agrupamentos verticais).

No entanto, em 2003 “[...] numa estratégia de recentralização agressiva [...]” (Afonso, 2005a, in: Simões, 2005, p.9) o Ministério da Educação impõe os agrupamentos verticais (Despacho nº 13313/03, de 8 de Julho). Um dos argumentos utilizados era o da continuidade educativa, ou seja, o estabelecimento de condições para

⁵⁸ Clarificaremos estes dois conceitos posteriormente e na continuidade deste trabalho.

⁵⁹ E.B. M. - Ensino Básico Mediatizado.

a criação de dinâmicas de articulação entre os diferentes níveis de ensino, dando, assim, uma lógica de continuidade subjacente à criação do ensino básico.

Como é sabido, existia (e ainda existe) dentro do ensino básico e ao nível dos ciclos que o compõem, diferenças históricas que dificultam(ram) a existência de uma arquitectura conceptual que lhe confira um todo coerente e de unidade global. Isto é, constatava-se (constata-se) a existência de um divórcio (pelo menos, actualmente, ao nível informal) entre o 1º Ciclo e os 2º / 3º Ciclos, fruto das características conceituais e estruturais que lhes deram origem (Clímaco, 1989; Pires, 1993, 1996; Torrão, 1993; Ferreira, 1994, Formosinho, 1998; Simões, 2005).

Como diz Pires (1993)

“[...] embora o conceito e, sobretudo, a designação de Ensino Básico, já exista desde 1964, a verdade é que todas as dinâmicas reorganizativas, que ocorreram desde então, nunca tiveram como preocupação dar-lhe corpo e desenvolvimento. Pelo contrário [...] todo o sentido foi para a recuperação do modelo liceal.”

(Pires, 1993, p. 21).

Assim, procuraremos neste ponto proceder a uma análise das características das escolas e dos professores dos diferentes níveis de ensino, começando por clarificar alguns conceitos que nos parecem fundamentais para entendermos a problemática em apreço, a saber: como se tem definido e implementado o ensino básico em Portugal nos diferentes contextos, sócio-organizacionais, pedagógicos e profissionais, que lhe dão sentido.

2.1. Definição de conceitos

Um dos primeiros conceitos que deve ser analisado e esclarecido é o conceito de “ensino básico” e as expressões que a ele se encontram associadas e que podemos encontrar enunciadas na nossa lei de bases – “escolaridade básica”, “universalidade”, “obrigatoriedade” e “gratuidade”.

Deve-se começar logo por esclarecer que “[...] escolaridade básica não quer dizer escolaridade universal e ainda menos escolaridade obrigatória e muito menos ainda escolaridade gratuita [...]” (Pires, 1989, p.11). Se pensarmos na história da escolaridade básica em Portugal, claramente se poderá constatar que, nem sempre, ela foi universal, obrigatória e gratuita, e que, nem por isso, ela deixou de ser básica.

Convém, portanto, separar os termos e analisar cada um “per si”, pois, “[...] escolaridade básica e escolaridade universal são conceitos, um essencial e outro

finalista. Escolaridade obrigatória e escolaridade gratuita são conceitos operacionais [...]” (idem, p.11).

Começemos por analisar a expressão “escolaridade básica”, deixando os conceitos “universalidade”, “obrigatoriedade” e “gratuidade” para mais tarde.

Como se pode verificar ela é composta por dois termos/conceitos que sendo complementares são distintos – “escolaridade” e “básica”.

O conceito escolaridade deriva do termo escolar – relativo a escola (estabelecimento em que se recebe ensino), ou seja, está claramente relacionado com o edifício / instituição e com as actividades que se desenrolam dentro desta. Mas, como se sabe, o “ensino” não se reduz ao que se passa só dentro das “quatro paredes” do edifício escolar pelo que, devemos considerar, “[...] escolaridade como o conjunto de actividades educativas caracterizadas pelo currículo formal que condiciona o processo de ensino e pela certificação que formaliza o resultado aparente da aprendizagem realizada no decurso daquela actividade [...]” (ibidem, p.15).

O termo básica é um conceito que qualifica a escolaridade e diz-se básico ao que serve de base, o principal, o essencial, ou seja, a nível educacional “[...] aquilo que constitui a base de outros estudos, ou preparação essencial para a vida activa, fundamento necessário sobre o qual outras aquisições se poderão fazer [...]” (ibidem).

Diríamos então, pela junção dos dois conceitos, que, escolaridade básica será o conjunto de actividades educativas caracterizadas pelo currículo formal que condicionam o processo de ensino e a respectiva certificação, que formaliza o resultado aparente das aprendizagens realizadas no decurso daquelas actividades e que constituem o fundamento necessário sobre o qual outras aquisições se poderão realizar.

Conforme se sabe a mutabilidade da sociedade leva a que, o que é considerado básico em educação, seja constantemente alterado e o que era básico há uns anos já seja hoje insuficiente.

Assim, a escolaridade básica, passa do “[...] paradigma do ler, escrever e contar [...]” (ibidem) associado ao antigo ensino primário, para um paradigma mais alargado imposto pelo conceito de globalização e pela construção da escola de massas que se encontram associados à sociedade actual. Os saberes que se consideram, portanto, básicos, são muito mais amplos e abrangentes que obrigam a que se alargue o período de escolaridade básica. O conceito de ensino básico, a ele associado, passa designar “[...] não tanto um nível de ensino, mas o conjunto de níveis de ensino que a

sociedade no seu todo considera que contêm as aprendizagens fundamentais para a vida social [...]” (Formosinho, 1998, p.11).

Sendo um dos objectivos da escolaridade básica “[...] proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, [...]” (LBSE, artº 7 alínea e), leva a que a nível das orientações políticas, se considere que ela se destina a todos, por outras palavras, a escolaridade básica deva ser universal. Como se pode ver a universalidade que actualmente vem associada à escolaridade básica não é consequência directa desta, mas, tão só, a vontade e necessidade política de democratização do ensino e a implementação da escola de massas.

É, nesse sentido, e no intuito de a tornar universal que se criam mecanismos que tornem possível a concretização desta finalidade. Assim se compreende o aparecimento da escolaridade obrigatória que, sendo uma imposição política, atenta contra a liberdade individual de cada indivíduo e, como consequência, e no intuito de atenuar esta “violência”, se institui a gratuidade na escolaridade básica.

Segundo se pode concluir do que ficou escrito, a obrigatoriedade e a gratuidade são dois meios que possibilitam (formalmente) a concretização da finalidade universalista do ensino básico, isto é, que possa ser para todos.

Em Portugal, à evolução da abrangência do conceito de ensino básico associou-se o alargamento da escolaridade obrigatória e a alteração das designações existentes no sistema educativo.

Quadro I.1 – Alargamento da escolaridade obrigatória / Alteração das Designações

		De 75 a 86	Após 86 (LBSE)		
Obrigatório	Ensino Básico	Ensino Primário	1º Ciclo	Ensino Básico	Obrigatório
		Ensino Preparatório (Ciclo Preparatório do Ensino Secundário)	2º Ciclo		
	Ensino Secundário	Curso Geral Unificado	3º Ciclo		

Numa leitura, muito rápida, do quadro anterior (Quadro I.1), poderia supor-se que a mudança de designação teria a ver com a própria evolução do conceito de ensino básico, o que não corresponde totalmente à realidade, porquanto ela está também ligada

a uma vontade política de mudança⁶⁰.

No desenvolvimento deste capítulo iremos utilizar, fundamentalmente, os conceitos 1º, 2º e 3º Ciclos, por serem os que se encontram actualmente em vigor.

2.2. Evolução do ensino básico

2.2.1. Evolução institucional

A evolução institucional do ensino básico em Portugal andou, em grande medida, ligada à evolução do 1º Ciclo (ensino primário) e à da escolaridade obrigatória.

Essa evolução não foi em crescendo, mas teve avanços e recuos, conforme o entendimento político que os governantes tinham da importância da educação na sociedade que pretendiam construir/implementar – as chamadas políticas educativas, e que resultam no aparecimento da educação básica. No caso português, traduz-se no surgimento do ensino básico.

Esta tem origem em dois movimentos sociais (Pires, 1993):

- Movimento político – que punha em causa a existência de privilégios em função das condições sócio-económicas das pessoas, e, nesse sentido, defendia a necessidade de se fornecer a todas as crianças uma cultura e os conhecimentos essenciais que lhes permitisse tornarem-se cidadãos de “corpo inteiro”;

- A “[...] revolução científica e técnica e o evoluir da economia mercantilista para a economia industrial [...]” (idem, p.1), que obrigava a mudar hábitos e ritmos de trabalho, assim como, a aquisição e uso de novos saberes científicos e técnicos.

Em consequência, apareceu a necessidade de se implementar uma educação de massas, cujo resultado leva à passagem daquilo que Pires (1989) chama de um “escolaridade de elites” para uma “escolaridade de massas”.

Com os sucessivos avanços científicos e tecnológicos (com origem na

⁶⁰ “Primário, [...] primeiro, que antecede outro [...]” (Figueiredo, 1996, p.2062), logo o Ensino Primário será o “primeiro” ensino, “aquele que antecede outro” ensino.
“Preparatório, [...] que prepara; estudos prévios [...]” (idem, p.2055), pelo que o “Ensino Preparatório” é onde se realizam “estudos prévios” ou prepara para um outro nível de ensino.
“Ciclo, [...] cada uma das partes em que se divide o curso do liceu ou técnico [...]”(Costa e Melo, 1993, p.353). Por analogia ciclo do Ensino Básico será cada uma das partes em que se divide este ensino, 1º Ciclo será portanto a primeira “parte” do ensino básico. O que pressupõe que outras se seguirão (2º e 3º Ciclos – o primeiro como preparação para o segundo).
Procura-se, fundamentalmente, através de uma decisão política, afastar o estigma inerente à designação “ensino primário” que durante muitos e longos anos se encontrava associada à diferenciação e exclusão social.

revolução referida) e a mundialização da economia, obrigam, progressivamente, a que o mercado de trabalho necessite de mão-de-obra cada vez mais especializada, flexível e adaptável, o que conduz a um aumento da procura educativa e a uma alteração e diversificação das funções e finalidades educativas e sociais da escola. Ao mesmo tempo impõe um aumento do tempo de permanência nesta, já que as aprendizagens que se consideram básicas para todos e a que todos devem ter acesso e adquirir são cada vez em maior quantidade.

Em consonância, com o que ficou dito e fazendo uma análise comparativa da evolução do ensino básico da 1ª República até ao Estado Novo, deste até ao 25 de Abril e após este (Quadros 1, 2 e 3, em anexo⁶¹), um dado importante que poderemos retirar é a passagem do “[...] 1º Ciclo de ciclo único do Ensino Básico [...]” a “[...] ciclo inicial do Ensino Básico [...]” (Formosinho, 1998, p.16).

Esta passagem vem reforçar a ideia, já aqui expressa de modo explícito e implícito, que as aprendizagens que se consideravam basilares para a vida social (que eram certificadas com a aprovação no “exame da 4ª classe”, no caso português) deixaram de ser suficientes.

No entanto, esta alteração, no nosso entender, não deve nem pode ficar por aqui.

Se atentarmos na importância que a Educação Pré-Escolar já tem, no nosso sistema de ensino e expressa em várias declarações e documentos oficiais, incluindo a lei quadro da Educação Pré-Escolar, está a levar a que, gradualmente, o 1º Ciclo deixe “[...] de ser um ciclo inicial do ensino básico para ser um ciclo intermédio da educação básica [...]” (idem, p.17), sendo necessário que os docentes do 1º Ciclo se consciencializem que a iniciação à vivência na escola e às aprendizagens académicas se inicia num outro nível de ensino (Educação Pré-Escolar)⁶².

⁶¹ In. Volume de anexos, Anexo 1, p.5-6.

⁶² Conforme se pode depreender do texto que se segue: “A prioridade dada pela Reforma ao alargamento da rede de Educação Pré-Escolar permitirá à maioria das crianças entre os três e os seis anos a entrada no sistema escolar antes da frequência do primeiro ciclo da escolaridade obrigatória de três ciclos. Esta nova realidade vocaciona este Ciclo, progressivamente, para uma função de desenvolvimento das aprendizagens programáticas retirando-lhe, em contrapartida e cada vez mais, a finalidade de entrada formal na escolaridade. É útil a tomada de consciência deste processo de mudança para que vá sendo abandonado o hábito de os professores encararem este período de escolaridade como específico das iniciações à escrita e ao cálculo.

A Reforma Educativa propõe uma concepção de educação integrada e em desenvolvimento a partir dos conhecimentos anteriormente adquiridos na fase de Educação Pré-Escolar ou na vida familiar e na comunidade de origem de cada criança para os ciclos seguintes do Sistema de Educação.

A consciencialização deste continuum educativo não só facilitará uma concepção de educação integral e em desenvolvimento, como prestigiará acção pedagógica neste ciclo escolar.” (M.E./DEB, 1998a, p.31).

Podemos ainda encontrar, mesmo que implicitamente algumas alterações que, conseqüentemente, estas mudanças irão originar quer no papel das escolas do 1º Ciclo, quer no papel dos professores e que tão bem são sintetizadas por Formosinho (1998).

“Implica, por exemplo, que na sua formação inicial, saibam muito mais da Educação Pré-Escolar do que actualmente sabem. Implica que, na sua acção quotidiana, considerem as transições entre o Pré-Escolar e o Primário e entre o Primário e o Secundário inferior como um aspecto vital da sua actividade pedagógica. Por último, esta transformação sugere que é necessário uma maior aproximação entre a Educação de Infância e o Ensino Primário e uma maior aproximação pedagógica entre a Educação de Infância e o Ensino Primário.”

(Formosinho, 1998, p.17).

Com o alargamento da escolaridade básica (para nove anos), e a criação formal, ao nível da L.B.S.E. (Lei de Bases do Sistema Educativo), no sector da educação escolar, do ensino básico, estabelecem-se para o mesmo, responsabilidades, objectivos e finalidades próprias. Os princípios organizativos estabelecidos e as orientações político-administrativas que se seguem à sua publicação, apontam para: uma ligação estreita entre os três ciclos do Ensino Básico, uma quebra de isolamento das escolas primárias, uma desconcentração da rede dos 2º e 3º Ciclos e um redimensionamento das escolas.

No entanto, na consecução destas intenções surgiram algumas dificuldades na sua concretização, dado que, as mesmas, não foram acompanhadas, quer nas práticas da administração do sistema educativo, quer nas práticas das escolas e professores, de mecanismos que ultrapassassem, claramente, a forma estrutural e estruturante como o ensino básico se encontrava implementado no terreno (provavelmente ainda se encontra), como era visível ao nível: da administração e gestão das escolas (pela existência de dois modelos distintos), do processo de financiamento das mesmas, entre outros.

Na prática, o nosso sistema educativo, e no que ao ensino básico diz respeito, continuou a dividir-se em duas realidades – a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo⁶³ (idêntico ao antigo ensino primário), para um lado, e os 2º e 3º Ciclos, para o outro, na medida em que se continuaram a manter as estruturas que existiam e se encontravam em vigor há décadas⁶⁴, limitando-se a uma mera operação de cosmética: ao Ensino Primário

⁶³ A primeira apresentava e apresenta muitas similitudes com o segundo.

⁶⁴ “[...] é mais sucedido o objectivo de aproximação física entre os 2º e 3º Ciclos (apesar de tudo o que – nas organizações escolares e nas representações sociais – continua a amarrar este último ao ensino secundário) que entre os dois primeiros ciclos. As escolas do 1º Ciclo continuam a ser, [...] esmagadoramente, “escolas primárias”. Estas características estruturais da rede escolar denotam as dificuldades de adaptação da administração escolar ao novo ensino básico e a limitada visibilidade social desta mudança.” (Azevedo, 1996, p.30).

passou a chamar-se 1º Ciclo; ao Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (Ensino Preparatório), 2º Ciclo e ao Ensino Unificado, 3º Ciclo.

Esta também parece ser a leitura implícita que podemos realizar a partir do texto de Pires (1996), quando afirma

“[...] Do que já sabemos e verificamos vale a pena olhar de um outro ângulo, de modo a deixar de centrar a base da educação básica no escolar da escola primária e seu pré-escolar; antes partindo deste, tomando-o como educação de infância a prolongar-se nas atitudes, nos métodos e na organização, até ao seu termo de missão atribuída. [...]. Dos outros dois ciclos, dois mais três é o seu compasso, constituem em conjunto outra realidade, que não os distingue ou não se justifica que os distinga [...]”

(Pires, 1996, s.p.).

Mesmo com as alterações surgidas após a aplicação e implementação do Decreto-Lei nº 115-A/98, e, mais recentemente, com a obrigatoriedade da implementação de agrupamentos verticais, continuam a surgir algumas dúvidas quanto à real alteração estrutural, como se parece depreender, pelo menos implicitamente, da investigação feita por Simões (2005) a um agrupamento de escolas vertical.

2.2.2. Evolução organizacional e pedagógica

Como já vimos a evolução do ensino básico esteve muito ligada à do 1º Ciclo. Ora, a evolução organizacional, como não poderia deixar de ser, manteve essa ligação e esteve associada às concepções “socioeducativas”, “socioeconómicas” e “sócio-políticas”.

Com a implementação da república, a constatação de uma elevada percentagem de analfabetismo (75%), as dificuldades económicas (país predominantemente rural) e o interesse político, levam a que, já em 1911, se legisle no sentido de que se construam, ao nível do ensino primário, escolas em cada uma das freguesias (Abreu e Roldão, 1989).

Em pleno Estado Novo são criados os “postos de ensino” ocupados por “regentes”. A sua preocupação é centralizar nas escolas primárias as suas directrizes ideológicas, com vista a formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados (idem).

Evidentemente que, aumentar a construção, não significa aumentar o nível cultural, pois este não se mede pelo número de construções. Basta relembrar, por um

lado, as declarações que se faziam na época sobre o ensino⁶⁵, e por outro, que, só em 1964, a escolaridade obrigatória (institucionalmente) passa para 6 anos.

Com o alargamento, atrás referenciado, o ensino básico passa a ser composto por um ciclo complementar⁶⁶, de cariz terminal (5ª e 6ª classe) e 1º Ciclo do Ensino Secundário (Dec. Nº 45 810, de 9 de Julho). Este último podia ser cumprido de duas formas – no 1º Ciclo do Ensino Liceal e no Ciclo Complementar do Ensino Técnico⁶⁷. Na mesma altura é criado o Ciclo Preparatório TV (que mais tarde vem dar origem ao EBM – Ensino Básico Mediatizado), de dois anos, destinado, também, às populações rurais e suburbanas e, por isso, com uma ligação mais directa às escolas do Ensino Primário (que se faz quer em função da sua implementação, geralmente, no mesmo edifício; quer, também, pelo corpo docente do mesmo – é dada primazia aos professores primários).

Em 1967 dá-se a unificação do 1º Ciclo do Ensino Liceal e do Ciclo Complementar do Ensino Técnico surgindo o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (Dec-Lei nº 47 480, de 2 de Janeiro).

Com o tempo, o Curso Complementar do Ensino Primário e o Ciclo Preparatório TV (EBM) vão-se desvanecendo (o primeiro extingue-se em 1973 pelo despacho ministerial nº 29, de 23 de Agosto; o segundo, muito embora oficialmente extinto, ainda se vai mantendo actualmente (existiam, no ano lectivo 2005/06, ainda 16 postos a funcionar⁶⁸, onde cumpriam a escolaridade 305 alunos⁶⁹).

Posteriormente, com a L.B.S.E. (Lei nº 46/86), o Ensino Primário dá origem ao 1º Ciclo, o Ensino Preparatório ao 2º Ciclo, que, juntamente com o 3º Ciclo, constituem o Ensino Básico.

O modo como se processou o alargamento da escolaridade obrigatória e a constituição do ensino básico, que de uma forma sintética descrevemos anteriormente,

⁶⁵ “Manuel Múrias defende: «E cedo ou tarde, os programas de instrução primária hão-de ficar reduzidos às matérias que lhe são essenciais; ler escrever e contar correctamente».

João Ameal preocupava-se «[...] Ensinar a ler é corromper o atavismo da raça [...]. Na nossa terra há alguns espíritos sem preparação mental que se interessam pela obrigatoriedade do ensino primário, como se ele fosse uma das primeiras necessidades fisiológicas do povo».

Dinis da Fonseca defendia «[...] para ensinar a ler, escrever e contar, basta saber ler escrever e contar e saber transmitir o que se sabe» (Abreu, 1989, p.47).

⁶⁶ Neste ciclo, ao nível da docência, era dada preferência a professores do ensino primário. Para além deste elemento, existia uma diferença de tipo e qualidade de equipamentos, assim como, ao nível dos currícula, já que não existia uma disciplina de Francês. Este ciclo vai desenvolver-se fora dos centros urbanos.

⁶⁷ Os docentes eram professores do ensino secundário e a sua implementação ocorre nos meios urbanos.

⁶⁸ Ver quadro sobre a evolução deste subsistema nos últimos 5 anos (Quadro (anexo 1) 4, in: Volume anexos, Anexo 1, p.6).

⁶⁹ Fonte GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo), dados preliminares.

conduziram e vieram acentuar um distanciamento sócio profissional entre professores que leccionavam (e leccionam) nos diferentes ciclos que o constituem, essencialmente entre os docentes do 1º Ciclo e os restantes.

Este afastamento resulta, fundamentalmente, de dois motivos:

- O primeiro diz respeito à própria implementação dos três níveis – o 1º Ciclo, disseminado por todas as freguesias e aldeias; o 2º e 3º Ciclos nas sedes dos concelhos);
- O segundo motivo está ligado ao modelo / estrutura pedagógica implementado(a): no 1º Ciclo um modelo globalizante de professor único; no 2º e 3º Ciclos, o modelo é disciplinar com professores especialistas, idêntico ao ensino secundário, na medida em que aqueles são herdeiros naturais do 1º Ciclo do Ensino Liceal (Torrão, 1993).

Este segundo aspecto dá origem a um terceiro motivo – a formação docente⁷⁰ necessária para a leccionação em cada um dos níveis – curso médio (Magistérios Primários, no primeiro caso); curso superior (Universidades, no segundo caso).

Com a evolução social e com o aparecimento da chamada “mundialização”, já aqui referidas, e a deslocação de muitas franjas da população dos meios rurais para os meios urbanos⁷¹ (fundamentalmente, a partir dos anos 80, 90) não é possível manter a situação que se foi gerando – o aparecimento, por um lado, ao nível do 1º Ciclo, de

⁷⁰ A formação profissional dos docentes também andou ao sabor das vontades políticas e com diferentes exigências em função dos níveis a que se destinavam. Assim para se leccionar no ensino primário começou por ser exigido um curso de formação de três anos tirado nas escolas do magistério primário, herdeiras das escolas normais. Em 1936 extinguem-se as referidas escolas. Entretanto passam a ter autorização para leccionar no ensino primário pessoas que só a partir de 1935 se faz a exigência de habilitação, devia comprovar ter a 4ª classe – as chamadas regentes (Almeida, 1981). Em 1942 reabilitam-se novamente os cursos do magistério primário, mas agora com a duração de dois anos. A partir de 1976 passa a ser exigido, como habilitação mínima para ingresso nestas escolas o 11º ano do ensino secundário e aumenta para três anos a duração do curso (Abreu, 1989). Posteriormente a formação de professores deste nível de ensino passa a ser assegurada pelas escolas superiores de educação e mais recentemente a ser exigido o grau de licenciatura, passando o curso de três para quatro anos. No que se refere ao ciclo preparatório, a maioria dos docentes não possuía qualquer formação profissional específica (também o mesmo não era exigido), ingressando no ensino apenas com a habilitação académica conferida pelas respectivas universidades (licenciatura ou bacharelato) sendo promovida a profissionalização posterior dos docentes já em serviço – os chamados estágios. Esta vem dar origem em 1980 à chamada profissionalização em serviço. Actualmente é exigida a profissionalização para ingresso na docência.

⁷¹ Como afirma Azevedo (1996): “Acompanhando a emigração para a Europa, o êxodo rural para as áreas metropolitanas, as quebras dos índices de natalidade ou a concentração da população nas áreas urbanas do interior, e em resultado de anos de aplicação da política de “onde há crianças, deve haver escola”, tem vindo a crescer o número de escolas primárias, [...] hoje designadas por escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, com um único professor e com frequência muito reduzida.” (Azevedo, 1996, p.21). O mesmo autor salienta, no entanto, que não é evidente “[...] a existência de uma relação forte entre o encerramento das escolas e o abandono da localidade, ou, pela positiva, entre a manutenção da escola e a permanência dos habitantes” (idem, p.35).

escolas unitárias rurais⁷² (escolas com poucos alunos – 71% das escolas tinham menos de 50 alunos⁷³, poucos professores nas escolas – 68% das escolas tinham três ou menos professores⁷⁴, com falta de materiais, falta de condições, etc.), e por outro, escolas superlotadas e distantes de algumas comunidades de onde são oriundos os alunos dessas escolas – nos 2º e 3º Ciclos.

Os próprios conceitos de ler, escrever e contar que constituíram, desde sempre, os elementos definidores do currículo do 1º Ciclo (Formosinho, 1998), evoluíram significativamente ao nível do seu conteúdo⁷⁵.

Existe um conjunto de princípios⁷⁶ expressos no programa do 1º ciclo que ficam (ficavam) gravemente “enfermos”, na medida em que se o isolamento das escolas e respectiva desertificação dificultam a socialização, a troca de saberes, a partilha de informação, a criação de hábitos de inter-ajuda, o desenraizamento dos alunos a

⁷² “[...] são apresentadas como características destas escolas a ausência de equipamentos adequados, a inexistência ou dificuldade externa de formação contínua, o exercício profissional em condições demasiado adversas, a sobreposição dos interesses individuais aos da instituição, a dependência acrescida dos serviços da administração ou a rotina proporcionada pelo isolamento. (...) A par desta pobreza física, e decorrente dela, gera-se a pobreza pedagógica, alimentada pela situação de isolamento e de abandono dos professores.” (ibidem, p.36).

⁷³ ⁷³ Ver Quadros (anexo1) 7 e 8, in: Volume de anexos, Anexo 1, p.7.

Os dados utilizados para o cálculo destes valores são relativos ao ano lectivo 1997/98. Muito, embora se apresentem outros (Quadros (anexo1) 5 e 6, in: Volume de anexos, Anexo 1, p.6-7) mais recentes, que nos possibilitam a comparação e evolução dos diferentes níveis de ensino, optamos por este ano lectivo, na medida que, é o ano, que antecede a generalização da implementação do Dec.-Lei nº 115-A/98, que trás consigo a reorganização de rede escolar e a extinção de algumas (muitas) escolas do 1º Ciclo e Educação Pré-Escolar com menos de 10 alunos.

⁷⁵ “[...] ensinar a ler signifique também iniciar a ler a imagem, presente na sinalética urbana e rodoviária (ensinar a ler os sinais de trânsito, os sinais dos grandes espaços públicos, dos edifícios), ensinar a ler os meios de comunicação social, sobretudo a descodificar a imagem desse meio poderoso que é a televisão, ensinar a ler a publicidade, os horários, o teletexto, as instruções dos aparelhos domésticas, a literatura dos medicamentos, etc..

[...] ensinar a escrever signifique também ensinar a processar texto num computador, ensinar a navegar na Internet, saber preencher os múltiplos formulários que as burocracias criaram para enquadrar os diversos aspectos de uma vida de cidadão–utente, cada vez mais dependente do Estado.

[...] ensinar a contar signifique saber usar calculadoras electrónicas, signifique comparar preços nos hipermercados, signifique investigar se há proveito em aderir às inúmeras promoções e seduções em que as multinacionais enredam a vida do cidadão-consumidor cada vez mais dependente das multinacionais”. (Formosinho, 1998, p.20).

⁷⁶ “[...] uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam efectivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno.

[...] As aprendizagens socializadoras garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas.

[...] As formas de organização do trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de inter-ajuda em todas as actividades educativas. Os métodos e as técnicas a utilizar no processo de aprendizagem hão-de, por conseguinte, reproduzir as formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige.

[...] A criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral.” (ME/DEB, 1998a, p.29-30).

superlotação das escolas, criam dificuldades à individualização do ensino, à realização de actividades experimentais, à humanização da educação.

2.3. Caracterização do ensino básico

2.3.1. Caracterização organizacional

A necessidade de combater o analfabetismo (tornando, por isso, o ensino básico obrigatório⁷⁷) leva a que, a partir da década de 60, se criem por todo o território nacional edifícios escolares. Só é possível “cumprir” a escolaridade obrigatória na medida em que se consegue “[...] promover um acesso fácil das crianças à escola primária [...]” (Formosinho, 1998, p.15), evitando-se, assim, deslocações diárias muito grandes e incómodas para crianças em tão tenra idade. A escola do 1º Ciclo, pela sua evolução histórica, torna-se, assim, uma escola tipicamente de cariz rural. Esta não é a lógica dos outros ciclos do ensino básico, já que as escolas dos 2º e 3º Ciclos se localizam em centros com alguma densidade populacional (cidades e vilas) e funcionam, genérica e concomitantemente, em edifícios específicos construídos para o efeito.

Com a necessidade de aumentar a qualificação da população em geral, alargase a escolaridade obrigatória para nove anos, com a consequente estruturação do ensino básico em três níveis de ensino. Assim, o mesmo fica / está organizado em 3 ciclos – 1º Ciclo de 4 anos; 2º Ciclo de 2 anos e 3º Ciclo de 3 anos.

Já aqui ficou expresso que a evolução económica e social tem originado deslocações das populações dos meios rurais para os meios urbanos (tendência mais patente e crescente a partir das décadas de 70, 80 e 90). Tal facto, como não podia deixar de ser, origina uma diminuição progressiva de crianças nesses meios, com repercussões no número de alunos que frequentam as escolas do 1º Ciclo.

Se considerarmos o facto de que a cada “aldeia” correspondia uma escola, a relação que existia(e) entre alunos / estabelecimento de ensino – docentes / estabelecimento de ensino⁷⁸ (no 1º Ciclo), será fácil concluir que existia(e) uma insularização da escola do 1º Ciclo, com o consequente desajuste entre as funções, o papel e os serviços que ela deveria desempenhar/prestar e aqueles que ela efectivamente

⁷⁷ Relembra-se que durante muito tempo o ensino primário correspondia ao ensino básico.

⁷⁸ Ver Quadros (anexo1) 7 e 8 in: Volume de anexos, Anexo 1, p.7.

desempenhava(a) / prestava(a)⁷⁹. Questões que, aparentemente, não se colocam(vam) nos outros níveis de ensino que fazem parte do ensino básico.

Se analisarmos as reformas a nível da administração das escolas que têm sido realizadas, elas foram deixando, praticamente, à margem, quer as escolas do 1º Ciclo quer as da Educação Pré-Escolar.

Existiu, até há pouco tempo (1998), uma grande diferença entre o modelo aplicado às escolas do 1º Ciclo e Educação Pré-Escolar e o aplicado às restantes escolas. Basta lembrar que às primeiras não se aplicava o Decreto-lei nº 43/89 (autonomia). Para além disto (que já não é pouco), o quadro legislativo para os 2º e 3º Ciclos fixava um conjunto de competências pedagógicas, administrativas, organizacionais, e determinava margens de poder de decisão que não tinham paralelo na legislação que regulamentava o 1º Ciclo e a Educação Pré-Escolar.

Se analisarmos as competências entre a administração central e local, quanto à construção, equipamento e manutenção das escolas, verificamos que a responsabilidade, em matéria de investimentos na rede escolar, é: das autarquias, no caso do 1º Ciclo e da Educação Pré-Escolar, do Ministério da Educação, no caso dos restantes ciclos.

Para além do que já deixámos expresso, verifica-se que no 1º Ciclo o ensino é de natureza globalizante e universalizante, enquanto nos restantes ciclos continua a ser de natureza disciplinar. Daqui ressalta que o currículo do 1º Ciclo é “[...] crescentemente gnoseocêntrico mas com preocupações observáveis de natureza educocêntrica [...]” (Pires, 1989, p.29), adaptando-se às características de aprendizagens das crianças, enquanto o dos restantes ciclos é, fundamentalmente “[...] de pendor academizante e com dinâmica magistrocêntrica [...]” (idem, p.30), sendo, predominantemente, selectivo, muito embora, com as diferentes alterações do processo avaliativo e, mais recentemente, com a reorganização curricular, se procure alterar esta situação.

Se atentarmos na organização do sistema escolar português, verificamos que existe dentro dele uma grande incongruência dado que, no nosso sistema educativo,

⁷⁹ No entanto autores como Amiguinho, Canário e Espiney (1994) referem que o problema das escolas isoladas, não se resume exclusivamente a uma questão interna do sistema escolar mas também a um problema social e cultural, ou seja um “problema de comunidades isoladas”. Nesse sentido, referem que o fechar escolas e o deslocar das crianças (a solução apresentada pelos poderes políticos) é uma forma de punição das comunidades rurais, retirando-lhes o último património socialmente reconhecido, o que contribui para o seu afundamento.

existem diferentes lógicas⁸⁰ (Formosinho, 1998) de agrupamento dos diferentes elementos educativos: a lógica 9+3 utilizada na definição das finalidades, estrutura e objectivos do sistema educativo, da escolaridade obrigatória, do modelo de avaliação dos alunos, da estrutura da administração central e regional; a lógica 6+6 utilizada maioritariamente na formação de professores; a lógica 4+8 utilizada, predominantemente, na rede escolar e organização pedagógica.

2.3.2. Caracterização pedagógica

Conforme se pode constatar pela análise do quadro (anexo 1) 3⁸¹, após o 25 de Abril, o ensino básico passou a abranger crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos. No 1º Ciclo a faixa etária abrangida situa-se, predominantemente, entre os 6 e os 9 anos, sendo a duração formal desse ciclo de 4 anos, enquanto, nos restantes, se situa entre os 10 e os 15 anos.

É ainda no 1º Ciclo que, predominantemente, se realiza a iniciação às aprendizagens académicas (ler, escrever e contar). É evidente que este ciclo está gradualmente a perder essa função. Os conceitos de ler, escrever e contar já não têm a mesma abrangência que tinham tradicionalmente e as aprendizagens que se realizam neste ciclo são muito mais abrangentes e complexas. Apesar disto, o acesso aos sistemas simbólicos começa aqui e é isso que o torna tão importante.

No entanto, continua a manter-se a visão globalizadora do ensino.

Esta característica origina que a sua organização pedagógica (processo ensino/aprendizagem) seja assente na monodocência (que poderá ser coadjuvada) com a consequente responsabilização de um só professor por um grupo de alunos.

O professor do 1º Ciclo tem um grupo de crianças (24 no máximo) com o qual trabalha todo o ano, por vezes⁸² todo o ciclo, e durante todo o horário estipulado para a respectiva componente lectiva. Em contraposição, os professores dos restantes ciclos do ensino básico são professores de uma centena de alunos ou mais, divididos em grupos,

⁸⁰ “O sistema escolar português é atravessado por várias lógicas que, ora fazem a ruptura no 9º ano de escolaridade (lógica 9 + 3), ora a fazem no fim do 6º ano de escolaridade (lógica 6 + 6) ora a fazem logo no fim do 4º ano de escolaridade (lógica 4 + 8). Estas três lógicas coexistem no sistema português.” (Formosinho, 1998, p.37).

⁸¹ In: Volume de anexos, Anexo 1, p.6.

⁸² A mobilidade dos professores do 1º Ciclo é de tal ordem, que não é possível na maioria das escolas do interior cumprir o que se encontra estipulado na legislação ainda em vigor.

que podem variar entre 20 a 28 elementos, com os quais trabalham 135 (1,5 x 90) a 180 (2 x 90) minutos semanais por grupo.

Este particular leva a que o professor do 1º Ciclo tenha um maior conhecimento dos alunos que tem à sua frente fazendo, por isso, um acompanhamento mais personalizado.

Como consequência a relação pessoal e afectiva que se estabelece, quer em relação às crianças, quer em relação aos respectivos pais e comunidades é muito maior.

Uma outra inferência diz respeito à gestão e organização pedagógica.

É evidente que o ser professor único (no sentido de leccionar todas as áreas curriculares) leva a que o professor tenha “[...] a gestão integral do currículo e de boa parte da organização pedagógica – do tempo escolar, do espaço escolar, da relação pedagógica, da disciplina na sala de aula, dos intervalos e dos recreios [...]” (Formosinho, 1998, p.14); Numa palavra, o professor tem a “[...] responsabilidade integral por tudo o que se passa com os alunos [...]” (idem) em todo o espaço escolar.

O mesmo não acontece nos outros ciclos, já que a escola é estruturalmente compartimentada, no que concerne à gestão curricular⁸³, aos modelos de organização dos agrupamentos dos alunos e às estruturas de organização e gestão do espaço e do tempo.

Saliente-se, ainda, que os factores apresentados, relativamente ao 1º Ciclo, aliado ao isolamento das escolas já aqui focado, contribui para que o professor a leccionar nesse ciclo tenha desenvolvido uma “socialização burocrática” (ibidem, p.32) (ligação aos ex-delegados escolares), em vez de uma “socialização profissional” (ibidem) (ligação aos seus pares, como aconteceu ao nível dos outros ciclos de ensino – 2º e 3º Ciclos), o que, ainda agora, se repercute nas relações que são estabelecidas dentro dos agrupamentos de escolas.

O seu trabalho tornou-se (e ainda é), por isso, individual, solitário, pessoal, sem possibilidade de troca de experiências e saberes, o que arrasta consigo alguns desajustes no processo ensino / aprendizagem.

De salientar, ainda, que a grande maioria das escolas do 1º Ciclo são desprovidas de recursos materiais e didácticos⁸⁴, (são poucas as escolas que possuem biblioteca, espaços polivalentes) o que contribui para a dificuldade sentida em: tornar as

⁸³ Muito embora se procure, actualmente, ultrapassar, o facto, com a elaboração dos projectos curriculares de turma e implementação das áreas curriculares não disciplinares.

⁸⁴ Muito embora, ultimamente com o projecto Internet nas escolas, as autarquias locais têm vindo a apetrechar as escolas com computadores e programas educativos.

actividades diversificadas e atractivas; desenvolver trabalhos de pesquisa/investigação; enfim, dificulta a “[...] correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local [...] a igualdade de acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência [...]” (L.B.S.E., artº 3º alinea h).

Como consequência, a passagem do 1º Ciclo de ciclo terminal para ciclo inicial e sua consentânea dissolução no ensino básico, levou a que, a partir dos anos 70, mas mais incisivamente a partir da publicação da L.B.S.E., os políticos entendessem que os problemas existentes no 1º Ciclo só podiam “[...] ser resolvidos no quadro das reformas globais de todo o Ensino Básico [...]” (Formosinho, 1998, p.37).

2.4. Agrupamentos Verticais ou Horizontais: de opções possíveis à solução única

Das reflexões feitas nos pontos anteriores, ressalta que a configuração organizativa do ensino básico, consagrada na L.B.S.E., no que se refere à articulação, finalidades e sequencialidades centradas nos alunos, não se encontrava traduzida nas práticas educativas, na medida em que se continuava a assistir à tradicional separação entre o 1º Ciclo e os 2º e 3º Ciclos (estes últimos mantendo, ainda, claramente, um cariz de ensino secundário).

No entanto, as exigências que se colocavam às escolas do 1º Ciclos e, conseqüentemente, aos seus professores, eram tão grandes, isto é, os problemas levantados pelo isolamento das escolas, dos professores e dos alunos, e a passagem do 1º ciclo de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica eram tão grandes que não era possível manter essa mesma escola na situação de “[...] compartimentação institucional [...] como se fosse uma realidade auto-suficiente, [...] como se as crianças viessem do nada e partissem para o vazio [...]”. (Formosinho, 1998, p.26).

Conforme se depreende, a resolução dos problemas que atravessavam o 1º Ciclo e a Educação Pré-Escolar (pois as realidades eram análogas) e a necessidade de conferir uma unidade real a todos os níveis de ensino que compõem a “Educação

Básica”⁸⁵, procurando, assim, dar respostas congruentes à L.B.S.E., passava por uma reforma estrutural⁸⁶, isto é, por (entre outras coisas e fundamentalmente) por “[...] criar unidades organizacionais baseadas num redimensionamento da rede escolar, [...] criar escolas baseadas em comunidades docentes estáveis que constituam Comunidades Educativas [...]” (ibidem, p.58).

A questão que se colocava era: como se poderão construir essas “comunidades”?

A legislação que vem regulamentar a supracitada L.B.S.E. possibilitava a existência de várias opções ao nível da reorganização da rede escolar – desde a criação de escolas básicas de nove anos e conseqüente separação do ensino básico do ensino secundário (despacho conjunto 19/SERE/SEAM/90, que possibilita a criação das escolas básicas integradas – EBIs⁸⁷); até à separação entre o 1º Ciclo e os 2º, 3º Ciclos, mantendo-se, neste caso, a dispersão das escolas do 1º Ciclo (situação mais vulgarizada).

Partindo destas lógicas, desenvolveram-se um conjunto de experiências inovadoras, por todo o país (as já referidas EBIs, os territórios de intervenção prioritária – TEIPs, baseados na integração territorial⁸⁸, e a aplicação, em regime experimental do

⁸⁵ Termo utilizado quer por Pires (1996) e Formosinho (1998) quando se referem ao alargamento do ensino básico à Educação Pré-Escolar.

Este alargamento é tão mais necessário se tivermos em atenção que a iniciação às aprendizagens sociais elementares, se realizam, por força da aplicação da lei quadro, e pressão social na, na Educação Pré-Escolar (Formosinho, 1998).

⁸⁶ Como refere Azevedo (1996) “A necessidade de trabalhar novas formas de organizar a rede escolar surge na sequência da LBSE (1986) que, ao definir um ensino básico de 9 anos de escolaridade, agrupados em 3 ciclos sequenciais, evidenciou a desarticulação de rede existente, por via das diferentes e, por vezes, contraditórias lógicas de organização dos recursos, de afectação e estatuto dos docentes e de responsabilidade da administração.” (Azevedo, 1996, p.36).

⁸⁷ Para a sua criação parte-se do pressuposto que a proximidade física, uma vida escolar comum e uma direcção coordenadora, ou seja uma coabitação entre os ciclos, viesse a produzir a nova entidade procurada (Pires, 1993).

⁸⁸ Os TEIPs eram agrupamentos de escolas que deviam integrar os três ciclos de ensino básico e outras vertentes como a Educação Pré-Escolar e a educação de adultos. Tinham como objectivos: promover a igualdade de acesso e de sucesso educativo da população escolar que serviam; a melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos; a criação de condições que favorecessem a ligação entre a escola e a vida activa; a articulação entre as vivências das escolas com as comunidades educativas onde se inseriam; favorecer a aproximação entre os três ciclos do ensino básico e pré-escolar, através de uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória (Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de Julho). Estavam situados, preferencialmente, em zonas social e economicamente carenciadas ou onde existiam um número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes.

Decreto-Lei nº 172/91⁸⁹), no intuito da criação de condições para o desenvolvimento e surgimento das já referidas “Comunidades Educativas”.

Chegou-se ao ano lectivo de 1998/99 (ano em que se começa a aplicar o Decreto-Lei nº 115-A/98, que é fruto, não só, dos estudos desenvolvidos por vários autores nesta área, dos quais salientamos Formosinho e Barroso, mas, também, da tão propagada “paixão pela educação”, tão mencionada pelo poder político da época) com a existência no terreno de 4 formas⁹⁰ (modelos) diferentes de desenvolvimento organizacional do ensino básico:

- O Modelo Institucional (ao ensino básico correspondia uma escola básica – EBI), que parte da lógica de que o ensino básico é de nove anos, logo deve-lhe corresponder uma escola básica de nove anos.

Isto implica, para além da criação das chamadas escolas integradas, uma mudança de atitudes dos professores dos vários ciclos do ensino básico.

Esta solução “supervaloriza as similitudes institucionais entre os diferentes níveis do ensino básico (universalidade, obrigatoriedade e igualdade de acesso) e desvaloriza todos os aspectos organizacionais curriculares e pedagógicos que os diferenciam.” (Formosinho, 1998, p.54);

- O Modelo Ecológico – Romântico (em defesa das escolas isoladas) que preconizava e preconiza a defesa das escolas isoladas, escolas unitárias rurais e de montanha, no pressuposto de que encerrar uma escola é condenar à “morte” a comunidade onde está inserida⁹¹.

Esta solução induz

“[...] uma iniciação à escola e à vida em comunidade artificial e alheada da realidade do mundo em que essas crianças viverão. Ou seja, uma iniciação que não prepara as crianças para a inevitabilidade da vida num mundo urbano. Nada garante que a educação numa escola unitária rural com poucos alunos, com poucos recursos, com edifícios degradados, numa comunidade isolada, seja a melhor educação para as crianças.”

(id., p.55);

Os defensores deste modelo (Espiney, 1994; Canário, 1996) alegam que a escola pode ter um função social de pólo de animação e de desenvolvimento local,

⁸⁹ O Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, pretendia alargar o ordenamento do “novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas” (nome dado ao modelo de gestão proposto pelo supra citado decreto) a todas as escolas dos vários níveis de educação e ensino. Porém, a sua aplicação em regime experimental abrangeu apenas cerca de três dezenas de escolas, incluindo um leque reduzido e pouco significativo de Jardins de Infância e de escolas do 1º Ciclo: uma escola autónoma e cinco áreas escolares (nome dado a um território educativo que abrangia diferentes níveis de ensino).

⁹⁰ Formosinho (1998) considera-os para resolver os problemas do 1º Ciclo e Educação Pré-Escolar.

⁹¹ Veja-se as polémicas que tem dado o actual encerramento de escolas.

permitindo uma maior contextualização da acção educativa escolar, bem como a combinação com a valorização do património cultural local e do reforço das identidades⁹².

- O Modelo Militante (através da animação pedagógica e comunitária⁹³), cujo ponto de partida é o isolamento dos professores, dos alunos e das comunidades (das suas condições de trabalho e sociabilização). Nesse sentido, apontam para a criação de redes em que os mesmos estabelecem contactos de forma a estimular a sua melhoria profissional e social através da formação e da partilha.

Esta solução dá uma saída aos professores e comunidades empenhadas, aproveita-se da energia dos professores militantes, mas, como diz Formosinho (1998, p.56), “[...] não consegue enquadrar todas as problemáticas do Ensino Primário, que não são apenas pedagógicas, mas também são económicas, de recursos, de equipamentos, de gestão [...]” ou seja, vive muito à custa do voluntarismo na acção pedagógica e organizacional dos seus agentes (professores, alunos, funcionários, encarregados de educação);

- O Modelo Profissional⁹⁴ (redes de intercâmbio e formação pedagógica), cujo ponto de partida se situa na formação dos professores.

Nesse sentido preconiza-se a criação de um esquema alargado de formação contínua e actualização das habilitações para a docência.

Como se depreende do que acabamos de escrever, nem todos os modelos de desenvolvimento organizacional referidos assentavam numa lógica de integração e de ligação entre os diferentes níveis de ensino, numa lógica unitária de ensino básico. Mesmos os que utilizavam como ponto de partida essa referência (EBIs) levantavam muitas dúvidas, como são os casos de Pires (1996) e Azevedo (1996), já que existiam muitas complicações em implementá-las devido, fundamentalmente, a dificuldades

⁹² A este propósito Alexandra Fabião (técnica municipal de Vieira do Minho que acompanhou o processo de encerramento de escolas do 1º Ciclo nesse concelho, numa entrevista ao Jornal o Público de 14-07-2004) refere “A escola representa muito para a identidade das freguesias e o seu encerramento pode acabar por hipotecar o próprio desenvolvimento do concelho, impulsionando a desertificação, um problema já tão acentuado.”

⁹³ TEIPs e outros projectos dos quais o “Projecto de Escolas Isoladas” da responsabilidade do Instituto das Comunidades Educativas – ICE, é um bom exemplo.

⁹⁴ Na mesma linha do modelo Militante, mas agora, mais centrado nos docentes.

administrativas, preconceitos dos docentes, cultura organizacional diferenciada, etc.⁹⁵.

Como já dissemos, a resolução dos problemas do ensino básico passava por criar escolas onde fosse possível: realizar-se uma socialização correcta das crianças promovendo o seu desenvolvimento; uma gestão adequada dos recursos tecnológicos de apoio à instrução e à individualização do ensino; uma gestão adequada de recursos humanos, onde o apoio à monodocência (monodocência coadjuvada) fosse uma realidade; onde acima de tudo se elegesse “[...] a pessoa humana como razão de ser da escola [...]” (Alves, 1997, p.36).

Impunha-se, por isso, a adequação do funcionamento das escolas e a alteração do modelo organizacional, passando-se do paradigma centralizador (burocrático), ainda fortemente enraizado nas nossas escolas (diríamos sociedade), para um modelo autonómico, (ainda que a autonomia seja relativa), de modo que, respeitando a “diferença”, se procurassem as melhores soluções para as escolas. Estas teriam de passar, obrigatoriamente, “[...] pela participação activa de todos os intervenientes⁹⁶ no acto educativo, pelo debate de ideias, pela partilha e negociação, pela diversidade e diferenciação, pela flexibilidade e adaptação às realidades grupais e contextuais, pela análise e reflexão [...]” (Castro, 1998, s.p.) do que foi e é feito em cada Escola e do que poderá(ia) e deverá(ia) vir a ser feito no futuro.

Tais desideratos eram e são referenciados por todos os especialistas na matéria, como sendo factores que, integrados num conceito mais abrangente – Autonomia, poderiam(ão) contribuir positivamente para a implementação de mudanças / inovações conducentes à construção da qualidade educativa / eficácia das Escolas.

⁹⁵ A este propósito, em 1996, Pires dizia: “[...] têm aparecido formas em busca de integração deste todo, “Escolas Básicas Integradas” assim chamadas; das experiências que conheço neste campo ainda não encontrei uma sequer que inteiramente o seja, tantas são as dificuldades administrativas, preconceitos docentes e, em alguns casos, carências logísticas, mas estas menos responsáveis pela realização do projecto.” (Pires, 1996, s.p.). Esta é também a opinião de Azevedo (1996) quando refere, a propósito das dificuldades sentidas pelas EBIs, “[...] é a integração dos três ciclos e, sobretudo, dos professores, que se afigura de mais difícil colagem dos fragmentos que cada um dos ciclos representa. O que fica dito sobre os três ciclos, em geral, aplica-se de modo radical ao fosso que separa o 1º Ciclo dos outros dois. Barreiras físicas, sociais, de regimes de docência, de estatuto profissional, de cultura organizacional, de níveis de administração” (Azevedo, 1996, p.37).

⁹⁶ Afigura-se-nos, neste contexto, citar Llavador (2000), quando afirma “É necessário que os pais, professores e estudante, entre outros, encontrem nos estabelecimentos de ensino espaço adequado para exercer os seus direitos e liberdades, facto que transfere para cada indivíduo um certo grau de responsabilidade.” (Llavador, 2000, p.19-20).

Autonomia não significa, no entanto, cada um fazer o que quer⁹⁷. Significa, isso sim, uma partilha de responsabilidades entre os diferentes parceiros, desde a definição da política da organização até à sua avaliação; significa prestar contas à sociedade sobre o que se fez, como se fez e para que se fez. “Nesta perspectiva, a autonomia concretiza-se num projecto cujo desenho desperta as opiniões e interesses dos diferentes grupos relacionados com a escola [...]” (Llavador, 2000, p.19) e, nesse sentido, a mesma conquista-se e constrói-se.

Indo ao encontro das preocupações existentes, o Decreto-Lei 115–A/98⁹⁸, de 4 de Maio, procurou contribuir para se ultrapassar as incongruências existentes no nosso sistema de ensino e ajudar na construção da unidade da “Educação Básica”⁹⁹.

Se atentarmos ao seu preâmbulo, podemos ler

“[...] O presente diploma dá especial atenção às escolas do 1º ciclo do ensino Básico e aos Jardins de Infância. [...] No universo destes estabelecimentos de Ensino importa [...] a dimensão muito variável destas [...]. Prevê-se o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas [...]”

e continua no ponto 1 do artº 5º do seu anexo (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário)

“O agrupamento de escola é uma unidade organizacional, [...], constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos de ensino, [...] com vista à realização das finalidades seguintes:

- a) [...]
- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social; [...]

Como se vê, o Decreto-Lei previa(ê) a formação de unidades organizacionais (concretamente de agrupamentos).

⁹⁷ Afigura-se-nos, neste contexto, citar Llavador (2000), quando afirma “Se, no interesse da autonomia profissional, o docente transforma a sua turma, o seu grupo e os seus conteúdos programáticos numa “vitrina opaca”, não estará a impedir que os restantes membros da comunidade escolar assumam a sua quota-parte da responsabilidade? O mesmo se pode dizer dos pais quando pensam – e muitas vezes exigem, em consequência – que o dever dos docentes é “realizar menos actividades extra-escolares e fornecer mais conteúdos”, pois isso é o que, segundo os seus critérios, será mais útil para os seus filhos no futuro. O mesmo acontece quando os estudantes exigem a satisfação dos seus direitos sem que, como membros da comunidade escolar, assumam que também têm determinadas obrigações das quais devem prestar contas.” (Llavador, 2000, p.17).

⁹⁸ Aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário.

⁹⁹ Como afirma Formosinho (2000) “Esta intenção política expressa de criar e incentivar a construção de “escolas” ao nível da educação básica inicial constitui, sem dúvida, um dos aspectos mais envolventes do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio” (Formosinho, 2000, p.52).

Muito embora, ele não defina os requisitos¹⁰⁰ necessários para a formação dos agrupamentos, enuncia uma série de princípios gerais (artº 6º do já referido anexo) a que eles devem obedecer deixando em aberto o modo como as escolas se deveriam associar.

Esses princípios são retomados no Decreto Regulamentar 12/2000, de 29 de Agosto, no seu artº 3º, onde se reforça a ideia de que a constituição dos agrupamentos deveria ter, marcadamente, uma preocupação de carácter pedagógico e nesse sentido indicava que:

“A constituição de agrupamentos de escolas encontra-se subordinada à existência de projectos pedagógicos comum, à construção de percursos educativos integrados, ao desenvolvimento da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica, à articulação curricular entre níveis e ciclos de ensino e à proximidade geográfica.”

(Art.º 3º, Decreto Regulamentar 12/2000, de 29/08)

Essa preocupação já tinha ficado expressa, quer no preâmbulo¹⁰¹, quer no artº 2º¹⁰² do referido Decreto Regulamentar.

As primeiras opções, organizativas, tomadas, quer pelo Ministério, quer pelos professores, autarquias, associações de pais, encarregados de educação, enquadraram-se sempre em dois tipos de agrupamentos: Agrupamentos Horizontais (assim designados por agruparem Jardins de Infância, Escolas E.B.1 e E.B.M.) – opção tomada, genericamente pela maioria das escolas do 1º Ciclo e Pré-Escolar; Agrupamentos Verticais (assim designados por incluírem os três ciclos do ensino básico, podendo ainda incorporar o Pré-Escolar).

¹⁰⁰ Estes vêm a ser definidos posteriormente, pelo Decreto Regulamentar 12/2000, de 29 de Agosto (como já dissemos anteriormente), que no seu artº 4º estabelece:

“1– [...] a criação de um agrupamento depende da verificação dos seguintes requisitos:

- a) Parecer favorável do município;
- b) Compatibilidade com o princípios orientadores do reordenamento da rede educativa e com a carta escolar,
- c) Existência de recursos que viabilizem financeiramente o agrupamento;
- d) Cumprimento dos parâmetros de carácter técnico, nos termos do número seguinte.

2– por despacho do Ministério da Educação serão fixados os parâmetros de carácter técnico [...].”

¹⁰¹ “Importa pois, garantir a coerência e a continuidade entre os diferentes ciclos da educação básica, [...]. Com efeito, a existência de três ciclos de escolaridade básica não subordinados a uma visão integradora e, em muitos casos subordinada a uma lógica compartimentada e desarticulada, tem vindo a evidenciar inconvenientes de natureza pedagógica e administrativa, exigindo a coordenação de iniciativas susceptíveis de favorecer percursos escolares coerentes.” (Preâmbulo do Decreto Regulamentar 12/2000, de 29/08)

¹⁰² “O Agrupamento de Escolas é uma unidade organizacional, [...] com vista à realização das finalidades seguintes:

- a) Favorecer um percurso escolar sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
- b) [...]
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos de ensino que o integram [...]” (artº 2º, Decreto Regulamentar 12/2000, 29/08).

Estas foram as definições que se popularizaram. No entanto, Formosinho (1998, p.61), dá uma outra que nos parece mais consistente “[...] a distinção tem a sua razão de ser, pelo facto de os agrupamentos horizontais se basearem numa cultura profissional de monodocência e numa visão globalizadora do currículo. Os agrupamentos verticais preconizam o modelo institucional.”

Mesmo assim existem algumas reticências (pessoais) a esta distinção, pois ignora as Escolas do E.B.M.¹⁰³ (Escolas do 2º Ciclo) que são um misto de monodocência (são professores do 1º Ciclo que leccionam nessas escolas) com pluridocência (funcionam por áreas disciplinares) que, quando agregadas ao 1º Ciclo e Educação Pré-Escolar, os agrupamentos resultantes continuam a ser designados por agrupamentos horizontais.

Dos debates que se seguiram, quer antes, quer depois da criação dos diferentes agrupamentos, foram esgrimidos vários argumentos, quer a favor, quer contra qualquer uma das soluções. Procuraremos, a seguir, apresentar alguns desses argumentos, para se compreender melhor o pensamento vigente na época¹⁰⁴. Os mesmos retratam as visões dos diferentes actores envolvidos: professores, poder político, investigadores, autarquias, encarregados de educação, etc. Quer nos argumentos a favor, quer nos argumentos contra, havia, muitas vezes, entre os diferentes actores referenciados, tanto uma grande convergência como uma grande divergência de pontos de vista.

2.4.1. Agrupamentos verticais

2.4.1.1. Argumentos a favor

a) É a unidade organizacional preconizado pela escola básica integrada, segundo a qual a uma escolaridade básica de nove anos deve corresponder uma escola básica de nove anos (SPZN, s.d., s.p.);

b) Maior facilidade em criar sistemas de apoio à monodocência – monodocência com apoio especializado (ver Formosinho, 1998) e possibilita um melhor

¹⁰³ Existiam em Portugal, no ano lectivo 97/98, 527 Escolas frequentadas por 11009 alunos onde leccionavam 1200 docentes (Fonte: GIASE – dados preliminares).

¹⁰⁴ Utilizaremos, quer as nossas vivências pessoais dos factos, já que estivemos na primeira linha dessas discussões, na medida em que fomos daqueles que primeiro avançou para a formação de agrupamentos, fizemo-lo em 1997 ainda a coberto do Despacho nº 27/97, quer através da leitura de alguns artigos existentes em jornais (sindicais) e outros artigos.

aproveitamento dos recursos e das estruturas existentes nos estabelecimentos de ensino dos 2º e 3º Ciclos do ensino básico (SPZN, s.d., s.p.):

- Aproveitamento dos professores das áreas das expressões, língua estrangeira, psicólogos, e outros recursos humanos, existentes nas escolas E.B.2,3 para apoiarem os professores do 1º Ciclo;
- Deslocação dos alunos e docentes a instalações (pavilhão, sala de informática, etc.) para a realização de actividades;
- Utilização por parte dos professores e alunos do material didáctico existente (livros, retroprojector, material multimédia, etc.) nas escolas E.B. 2, 3.

c) Maior facilidade na criação de esquemas de articulação¹⁰⁵ entre os vários níveis de ensino (Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo)¹⁰⁶. Como todos fazem parte da mesma organização, tornar-se-á (pelo menos ao nível formal) mais fácil criar estruturas de orientação pedagógica, coerentes e facilitadoras da articulação pedagógica entre os vários níveis e capazes de promover uma estrutura profissional diferente entre os professores;

d) Da junção destas duas surge, inevitavelmente, uma terceira que se resume numa maior rentabilização dos recursos humanos, materiais e financeiros, assim como possibilita contornar a debilidade administrativa que caracterizava os estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do ensino básico (Formosinho, 1998);

e) Permite uma socialização mais diversificada das crianças, ajudando-as a prepararem-se para o mundo urbano e tecnológico em que vivemos (idem).

Em jeito de comentário, e com base nesta argumentação, diríamos que estamos na presença da solução que Formosinho (1998) apelidou de “Modelo Institucional”, que procurava a construção de uma escola integrada que desse unidade aos nove anos de escolaridade básica (obrigatória) e, nesse sentido, possibilitasse a articulação entre os três Ciclos e a Educação Pré-Escolar, de modo a que se crie um projecto educativo de “Educação Básica”.

¹⁰⁵ Dando assim cumprimento ao estipulado no artº 5º, 6º do Decreto-Lei 115–A/98, de 4/05 e artº 2º, 3º do Decreto Regulamentar 12/2000 de 29/08 e lei de bases, e por nós já aqui referenciados.

¹⁰⁶ Na mesma linha de pensamento estão as afirmações de Pires (2003), quando fala das justificações utilizadas para a criação dos agrupamentos verticais “[...] parece ser uma boa justificação para a medida tomada [...] a aspiração a uma efectiva sequencialidade e articulação entre os ciclos do ensino básico.” (Pires, 2003, p.9).

2.4.1.2. Argumentos contra

a) Desvaloriza os aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos que diferenciam os diferentes ciclos (SPZN, s.d., s.p.);

b) Dissolução dos problemas das escolas do 1º Ciclo nos restantes, havendo a possibilidade de os mesmos não merecerem a devida atenção num agrupamento vertical e de maiores dimensões (Amiguiño, 1999);

c) Diferenciação das redes escolares¹⁰⁷ (1º Ciclo, Educação Pré-Escolar – escolas dispersas, E.B. – 2, 3 localizadas em vilas e cidades);

Este facto, conjugado com as deficitárias estruturas rodoviárias, em algumas zonas do interior, serve de contra argumento relativamente à criação dos sistemas de apoio à monodocência já referidos (Que vantagens haveria em deslocar crianças para a realização de actividades de educação física a um pavilhão, se a sua localidade (escola) dista da Escola E.B.2, 3 30 Km e para percorrer esse trajecto se demora uma hora? Como poderia essa mesma escola usufruir do material didáctico existente nas escolas E.B. 2,3? Com o sacrificio de quem se faria a articulação entre os ciclos?).

d) Existência daquilo a que Formosinho (1998, p.42) chamou de “[...] factores organizativos, administrativos, pedagógicos e profissionais [...]” diferentes entre educadoras, professores do 1º Ciclo e professores dos 2º e 3º Ciclos e que conduzem a culturas profissionais desiguais¹⁰⁸, que poderão dificultar o funcionamento e a organização interna dos agrupamentos e, em última instância, a integração dos docentes que neles leccionam, na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, e conseqüente falta de condições para a construção de uma verdadeira cultura de participação¹⁰⁹;

e) Menor representatividade dos professores do 1º Ciclo e da Educação Pré-Escolar nos processos de tomadas de decisão ao nível dos órgãos de administração e gestão (Pires, 2003).

¹⁰⁷ Já por nós aqui referenciadas.

¹⁰⁸ Como se pode ler em Jornal do SPZN “A solução organizacional dos Agrupamentos verticais subvaloriza, a diversidade de culturas organizacionais e profissionais entre os tradicionais ensino primário [1º Ciclo] e ensino secundário [2º e 3º ciclo] e justapõe na mesma unidade organizacional subconjuntos profissionais diferentes com interacções escassas, geralmente sobre questões instrumentais que não envolvem uma inovação para melhorar as práticas profissionais” (Jornal SPZN, s.d., s.p.).

¹⁰⁹ A este propósito Pires (2003) afirma: “Para além das inúmeras barreiras de comunicação que a verticalidade implica, adivinha-se uma tendência para formas de não-participação de pseudo-participação ou de outras formas como a participação apática ou resignada não havendo, assim, condições para uma verdadeira cultura de participação.” (Pires, 2003, p.9).

2.4.2. Agrupamentos horizontais

2.4.2.1. Argumentos a favor

a) Maiores similitudes entre as educadoras e os professores do 1º Ciclo, no que diz respeito aos factores já referenciados anteriormente (organizacionais, administrativos, pedagógicos e profissionais);

b) Maior envolvimento destes docentes na organização e dinamização das escolas (SPZN, s.d., s.p.). A participação dos professores do 1º Ciclo e Educação Pré-Escolar nas estruturas de direcção e gestão dos agrupamentos de escolas (Assembleia, Conselho Executivo, Pedagógico e Conselhos de Docentes), nos agrupamentos verticais, fica substancialmente reduzida, dir-se-ia minoritária, em comparação com os horizontais¹¹⁰. Nesse sentido, é muito natural que a sua motivação e envolvimento nas transformações necessárias fosse muito maior nos agrupamentos horizontais do que nos verticais.

2.4.2.2. Argumentos contra

a) Maiores dificuldades em criar sistemas de apoio à monodocência;

b) Maiores dificuldades na criação de esquemas de articulação entre os 1º e 2º Ciclos;

c) Maior custo financeiro, pois seria necessário apetrechar os Agrupamentos com os recursos humanos e financeiros necessários para que os mesmos possam desempenhar correctamente as suas funções, isto é:

- Criar as estruturas Administrativas;
- Criar sistemas de apoio à monodocência com a instituição de bolsas de professores e técnicos especializados;
- Apetrechá-lo de material didáctico;

Numa breve análise ao que ficou expresso até aqui, diríamos que a necessidade e urgência que havia em criar estruturas que possibilitassem a articulação tão necessária entre os vários níveis de ensino, e acabasse, de uma vez por todas, com a sensação de

¹¹⁰ Amiguinho (1999) a propósito da formação de um agrupamento de escolas de Nisa, refere as seguintes preocupações dos encarregados de educação, “[...] que os professores do 1º Ciclo não fossem capazes e não tivessem apoio necessário para levar a cabo as tarefas de organização, de administração e de gestão da escola, face à inexistência de tradição neste âmbito, ao nível do 1º Ciclo” (Amiguinho, 1999, p.83).

que as crianças do 1º Ciclo vinham do nada e iam para o vazio, e do “tu és lá e eu sou cá”, dando assim cumprimento ao estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo, deveria ser seguida com bom senso. Não bastava decretar que as escolas se deveriam organizar em agrupamentos verticais ou horizontais.

Vimos que os defensores de ambos tinham e apresentavam argumentos a favor e contra ambas as modalidades (havia vantagens e desvantagens). Era pertinente que, com diálogo franco e aberto entre todos os interessados e sem fundamentalismos exacerbados, se descobrisse qual era a melhor solução e com “menos custos” para as crianças e para o conjunto de Regiões/Escolas.

Como afirma Amiguinho (1999)

“As soluções organizativas para as escolas ou para o reordenamento da rede escolar não são de natureza técnica, nem se reduzem ao estritamente escolar. Equivalem a formas de suporte, de enquadramento e de apoio à estruturação da acção pedagógica e educativa que não podem ser indiferentes aos contextos sociais locais e aos seus problemas [...]”

(Amiguinho, 1999, p.85)

Apesar das muitas resistências encontradas foi possível, em alguns casos, numa lógica “instituinte” ou de construção progressiva (Amiguinho, 1999), criar alguns agrupamentos por projecção de dinâmicas locais, em que a implicação e a participação, não só dos professores e dos educadores, mas também de outros parceiros locais, em situações formais ou não formais de acção, levou ao reforço do relacionamento entre os diferentes actores, possibilitando a tomada de decisões ao nível das políticas educativas para um determinado território, conducentes “[...] à produção de novas condições para prosseguir uma acção educativa cada vez mais dependente dos contextos locais, numa perspectiva de intervenção cívica, comunitária ou de desenvolvimento local” (Amiguinho, 1999, p.86), numa afirmação e construção autonómica face ao poder central, numa lógica de modelo de organização escolar democrático e cultural.

Numa segunda fase (2003), compulsivamente e à revelia das dinâmicas locais existentes (apesar das reticências e resistências dos actores directamente envolvidos), os dirigentes do Ministério da Educação, impõem para todo o país os agrupamentos verticais.

O reordenamento da rede escolar e a unidade do ensino básico é feito(a) através, e ao nível formal, de um processo de emparcelamento (muitas vezes a régua e esquadro a partir dos gabinetes) de escolas “[...] numa lógica de aparente racionalização de recursos, desvalorizando-se a construção negociada dos novos espaços educativos em função das dinâmicas e dos projectos, construídos localmente [...]” (Afonso, 2005a, in: Simões, 2005, p.10), que até aí se foram construindo e enriquecendo, ao nível da

experiência de participação, esquecendo-se, claramente, que as problemáticas dos diferentes níveis de ensino são diferentes, diversas e têm razões muito mais profundas.

Procuram-se, assim, instituir agrupamentos de escolas a partir de cima, na linha da mais pura tradição burocrática e centralizadora, “[...] contraditórias com a proclamada intenção política da administração para descentralizar e territorializar [...]” (Amiguinho, 1999, p.86), procurando que o voluntarismo dos actores envolvidos gere a dinâmica pedagógica que se julga necessária para resolver problemas como: a racionalização da rede escolar, a articulação entre ciclos, a gestão racional de recursos, a abertura ao meio envolvente ou à mudança das práticas pedagógicas.

Fica(va) por saber (só o tempo e investigações o poderão demonstrar) se os eventuais ganhos de eficiência (pelo menos administrativa) não serão anulados por perdas da eficácia ao nível das práticas pedagógicas (em função de um aumento da burocratização e recentralização da gestão escolar e do trabalho docente, que a partir daí se gerou em alguns agrupamentos¹¹¹), do défice de participação e do envolvimento dos actores, principalmente, dos docentes do 1º Ciclo e Pré-Escolar.

Saliente-se, entretanto, que com isto não queremos discutir a validade da solução adoptada e conseqüente existência de soluções melhores, nem mesmo, “[...] a legitimidade das representações e reservas que sobre elas circulam [...]” (Simões, 2005, p.23), queremos, sobretudo, chamar a atenção para a adequação organizacional e de micro política que se construíram e constroem localmente, a partir das e com as escolas, assim como procurar perceber qual a organização educativa necessária à implementação do ensino básico. Nesse sentido,

“[...] Se o objectivo for, ainda e sempre, a procura da melhor educação básica para todas as crianças e jovens, ganha todo o sentido a ideia de articulação vertical e a construção e oferta de percursos sequenciais coerentes de formação. Ainda que o formal não esgote nem garanta a pertinência das dinâmicas para tal necessárias, garantirá, pelo menos, a sua possibilidade.”

Simões (2005, p.23)

¹¹¹ Como afirma Cerqueira (2005) a propósito do funcionamento do Agrupamento de Melgaço “[...] a junção de escolas não está a funcionar na verdadeira essência que presidiu à sua criação. A autonomia dos professores do 1º Ciclo está a ser posta em causa a toda a hora. Isto nada tem a ver com o poder central, mas com as pessoas que estão à frente do Agrupamento.” (cit: Lobo, 2005, p.39).

3. As estruturas organizacionais da escola face ao Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio

Como vimos, a efectivação das decisões e opções políticas que definiram um rumo quanto ao reordenamento da rede escolar, na tentativa de construção de uma unidade para a educação básica, depende do modo como ocorre a sua implementação e como os actores se apropriam das mesmas, o que conduz ao aparecimento de grandes diferenças, reais, entre as escolas¹¹².

O processo que ocorreu após a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, e que terminou com a imposição dos agrupamentos verticais, requeria, por parte de todos os intervenientes (fundamentalmente docentes), profundos e proficuos processos de reflexão e, sobretudo, rompimentos com as vivências e visões tradicionais, ao nível da organização estrutural das escolas, com que durante anos conviveram e nas quais desenvolveram a sua actividade profissional. Se isto era válido para os agrupamentos horizontais, muito mais o era para os agrupamentos verticais, na medida em que era necessário um maior esforço de reorganização estrutural, pelas razões que já apontámos em pontos anteriores.

O mesmo esteve sempre envolto por um conjunto de contradições. Se por um lado havia uma abertura legislativa e um “[...] alargar dos espaços de autonomia para a acção concreta das escolas e dos seus parceiros locais, no que respeita aos modos de gestão [...]” (Simões, 2005, p.19) e, por consequência a possibilidade de criação (ao nível da construção dos regulamentos internos) de esquemas gestionários e administrativos adequados e de acordo com as reais necessidades e interesses da escola, por outro existiu uma tendência de homogeneização dos mesmos regulamentos, fruto quer das vivências e dependências tutelares fortes existentes nas escolas, quer pelo excessivo intervencionismo das Direcções Regionais, aquando da elaboração dos primeiros regulamentos internos, como se pode depreender das palavras de Barroso (2001, s.p.) quando afirma que existe “[...] uma confusão, nas Direcções Regionais, entre os papeis de “execução e controlo” e “acompanhamento e apoio”, traduzindo-se muitas vezes num excesso de intervenção”.

¹¹² “As diferenças, às vezes abismais, entre as escolas portuguesas, foram geradas no quadro da mesma legislação e das mesmas orientações normativas” (Simões, 2005, p.19).

Deste processo resultou um movimento inverso ao esperado, na medida em que “[...] em vez da plasticidade libertadora, opta-se por uma rigidez securizante; em vez de uma focalização nos processos inovadores, esgotam-se os esforços na definição das regras, reproduzindo-se modelos burocráticos que antes se contestavam [...]” (Simões, 2005, p.20).

Reconheça-se e saliente-se que, apesar disto, a autonomia e a territorialização¹¹³ (no sentido de uma ligação da escola ao seu meio através de projectos e acções integradas e orientadas para um território educativo concreto) continuam e são as ideias subjacentes à criação dos agrupamentos. Isso mesmo se pode aferir da leitura do preâmbulo do Decreto-Lei nº 115-A/98.

Independentemente dos enfoques que se façam e das controvérsias que se levantem à volta da organização estrutural de um agrupamento, ela estará sempre ligada a uma unidade organizacional que assenta nos elementos constantes de uma organização e que, por nós, já foram aflorados noutros pontos deste trabalho – estrutura, pessoas, tecnologia, ambiente e objectivos.

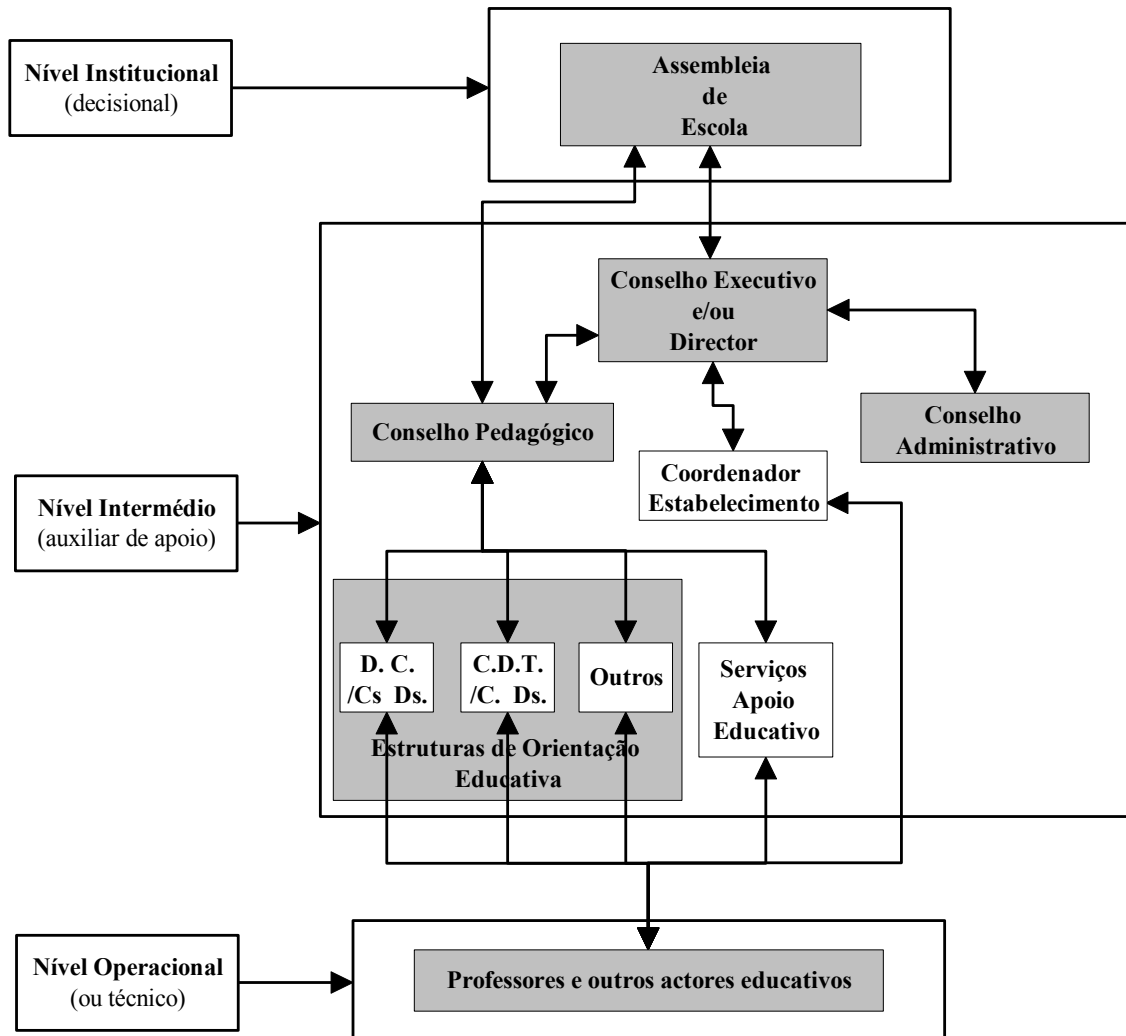
Tendo em consideração o conceito de estrutura anteriormente estudado e olhando para o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 04/05¹¹⁴, podemos fazer a distribuição das estruturas e órgãos consagrados no mesmo diploma pelos diferentes níveis de intervenção. Esquemáticamente poderá ser organizado do seguinte modo (Figura I.5):

¹¹³ De acordo com Morgado (2000) [...] a territorialização das políticas educativas [surge] como uma nova regra do jogo político, assumindo-se como um movimento de descentralização que abre espaço à concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos locais.” (Morgado, 2000, p. 70).

No entanto, Barroso (1996) chama a atenção para o facto de que a territorialização das políticas educativas é um processo muito abrangente e complexo, que se situa, fundamentalmente ao nível político e que se baseia “[...] na diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas [...]” (Barroso, 1996, p.8) o que implica a adopção de medidas que valorizem “[...] a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos actores e a contextualização da acção política.” (idem).

¹¹⁴ Incluímos já as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril e a regulamentação das Estruturas de Orientação Educativa – Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho.

Figura I.5 – Níveis de Intervenção – Decreto-Lei nº 115-A/98, de 04/05 / e Lei nº 24/99, de 22/04



Adaptado de Castro (1999, s.p.)

É importante referir que o anterior esquema tem como base a leitura da legislação referenciada e a interpretação que fazemos dela. No entanto, ele pode não coincidir com as realidades existentes no terreno, pois, como o próprio Decreto-Lei nº 115-A/98, de 04/05, refere no seu preâmbulo “[...] o presente diploma [...] afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adopta uma lógica de matriz [...]”, cabendo a cada Escola/Agrupamento adaptá-la ao contexto local, tendo em atenção o respectivo “Projecto Educativo”¹¹⁵, construindo para tal um “Regulamento Interno”¹¹⁶.

¹¹⁵ “Projecto Educativo – documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (Artº 3º, Decreto-Lei nº 115-A/98, de 04/05).

¹¹⁶ “Regulamento Interno – documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como o direito e os deveres dos membros da comunidade escolar.” (idem).

Em função da análise dos documentos legais e do enquadramento teórico realizado sobre um dos elementos da temática em estudo (os aspectos organizativos), tentaremos de seguida tirar algumas ilações que nos poderão ser úteis no desenvolvimento do nosso trabalho.

Assim, ficou claro que as escolas são organizações que se dedicam à educação das pessoas (principalmente de crianças e jovens). Diferenciam-se claramente de outras organizações, devido, fundamentalmente, à sua natureza e a um conjunto de características específicas: os seus objectivos, os campos de intervenção (muito variados, no que diz respeito ao trabalho dos docentes), os modelos organizacionais implementados (com enfoques diferentes), grande dificuldade em avaliar os resultados e definir exactamente quais os produtos a alcançar, entre outros.

Para além disto, elas só podem ser entendidas à luz de uma determinada ideia de organização e das teorias organizacionais que a suportam.

Das leituras realizadas e das reflexões feitas, foi possível enquadrar as várias teorias organizacionais em quatro grupos, em função de dois critérios possíveis: maior ou menor abertura da organização e a sua aproximação racional ou social ao meio.

Averiguamos, também, que a organização escolar pode ser agrupada em vários modelos organizacionais que poderemos sintetizar em quatro:

– O racional / burocrático – nesta perspectiva a escola prossegue objectivos claros e com uma estrutura bem definida e objectiva. A liderança tem um pendor marcadamente centralista. A ênfase é posta nas metas e controlo claro dos resultados. A informação circula verticalmente.

– Os de anarquia organizada – aqui a escola é vista como uma organização complexa e multidimensional, com “metas ambíguas” (aberta a múltiplas interpretações e difíceis de medir), “tecnologia problemática” (não existe uma maneira óptima de fazer as coisas), “participação fluida” (nem todos os membros se implicam com a mesma continuidade e energia em todas as actividades organizativas) e “articulação débil” entre as suas componentes e dimensões;

– Políticos – coloca a ênfase na diversidade de interesses dos indivíduos e dos grupos, na inexistência de objectivos consistentes compartilhados por todos, considerando o poder como variável crucial da organização escolar e o conflito como uma característica que lhe é inerente. A escola é vista como uma “arena política” onde os interesses diversificados ou não são coincidentes ou se confrontam.

– Cultural – considera as escolas como sistemas abertos e em constante interacção com todos os seus ambientes, com múltiplas finalidades e funções, constituídas por múltiplos subsistemas que interagem e se inter-relacionam, constantemente, uns com os outros, com uma cultura própria e defendem uma administração marcada pela participação.

Em Portugal, actualmente, as escolas são um misto de organização burocrática, anárquica, política e cultural. Burocrática na estrutura formal, nas normas legais, no poder, ainda, fortemente centralizado; anárquica, no modo como os estabelecimentos de ensino estão estruturados; política no modo como os actores se organizam para, entre outras coisas, construir o projecto educativo, regulamento interno, projecto curricular de escola, etc.; cultural, no modo como cada uma se adequa às necessidades e problemas colocados, quer pela envolvente externa quer interna, assim como, pelos valores (diferentes de escola para escola) que ela transmite e preconiza.

Apurámos que o sistema educativo português sofreu ao longo dos tempos modificações, com origem em factores sociais, económicos e políticos que procuraram adequá-lo às necessidades e exigências que a sociedade lhe ia colocando e que, gradualmente lhe foram mudando a “face”. Essas transformações deram-se com maior incidência nos primeiros anos de escolaridade, vindo a dar origem à actual estrutura educativa do ensino básico.

As escolas são espaços que, para além de partilharem um mesmo território e uma época histórica, são regidos por um conjunto de regras que lhe dão uma certa homogeneidade e, nesse sentido, foi perceptível que, em função da sua evolução histórica, o ensino básico contém, nas práticas institucionais instaladas, culturas organizacionais e profissionais diferenciadas que se encontram associadas a dois grupos distintos: Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo / 2º e 3º Ciclos.

Os primeiros assentam numa fragmentação organizacional e compartimentação institucional (tornando-se, cada escola¹¹⁷ auto-suficiente, em termos curriculares e pedagógicos), numa cultura profissional baseada na monodocência polivalente e na responsabilidade integral e num desempenho pedagógico generalista (Formosinho, 1998).

¹¹⁷ Cada ilha, termo utilizado por Formosinho (1998) para caracterizar as escolas do 1º Ciclo e da Educação Pré-Escolar, é muitas vezes de lugar único e não possui meios para comunicar com as restantes.

Os segundos (2º e 3º Ciclos) assentam numa organização herdada do ensino liceal, com uma cultura organizacional baseada na lógica disciplinar e numa ligação a uma área específica de conhecimento.

Ficou patente, que num esforço de conciliar o normativo (L.B.S.E., no que ao Ensino Básico diz respeito) com a realidade, isto é, na tentativa de traduzir nas práticas a configuração organizativa do ensino básico, que assenta numa articulação e sequencialidade entre os diferentes ciclos que o compõem, foram tentadas várias soluções organizativas, sendo a última a institucionalização e formação de agrupamentos de escolas.

Estes têm como objectivos, para além de quebrar o isolamento dos professores, alunos e demais elementos da comunidade educativa, criar condições para a implementação de práticas colaborativas e de exercício colegial da docência, assim como possibilitar a articulação dos diferentes níveis de ensino que o compõem facilitando, desse modo, o encontrar de soluções mais adequadas e de acordo com as reais necessidades dos alunos, ou seja, facilitar a articulação e gestão do currículo.

Nesse sentido, procurou-se promover, pelo menos ao nível formal, um conjunto de “redes” com clara articulação entre si e que pretendem criar uma estrutura escolar para o Ensino Básico. No entanto, “[...] a diferença que poderão fazer estas “redes” residirá não tanto nas malhas que se tecem, ou seja, na estrutura em si, mas nos nós que se ligam, isto é, no sistema de relações sociais que se definirão e sustentarão” (Simões, 2005, p.24).

É verdade que o Decreto-Lei nº115-A/98 e legislação subsequente tem latente, no seu interior, um conjunto de potencialidades que podem (poderiam) conduzir ao alargamento da autonomia e construção de novas formas organizativas conducentes ao desenvolvimento e reinvenção das práticas educativas, como procuramos demonstrar.

Apesar disso, a sua concretização está dependente da materialização que se faz (fez) nos contextos organizacionais que se vão (foram) gerando e dos “jogos de poder” que ocorreram, ocorrem ou podem ocorrer no interior das escolas, a partir do confronto, que inevitavelmente aconteceu, acontece ou pode acontecer, entre as tendências de permanência e as necessidades de mudar. Dito de outro modo

“O tipo de organização a construir com este “modelo” (...) dependerá muito das “ordens institucionalizadas”, tanto no plano formal como simbólico, mas também da coordenação das “micropolíticas” e da gestão das fronteiras internas e externas. As lideranças serão decisivas, como todas as mudanças, ficando claros os caminhos a fazer; o acordo sobre “o bem comum” será também decisivo para a convivência e conjugação flexível de estratégias.”

(Simões, 2005, p. 32)

Apesar do que ficou dito, a possibilidade da Escola responder aos novos desafios com que se vê confrontada não depende exclusivamente de aspectos organizacionais, ela depende, em larga medida, da sua capacidade de afirmação e do desenvolvimento de processos inovadores que valorizem a qualidade educativa e estes estão, claramente, dependentes do currículo que se lhe encontra associado, dado que é ele que confere uma identidade própria às organizações escolares.

É pois, sobre este conceito “currículo” que nos propomos reflectir no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

ESCOLA E CURRÍCULO – UMA SÓ REALIDADE

1. Currículo como substância da Escola

Como vimos em pontos anteriores, qualquer organização é um conjunto de elementos e disposições formais que envolvem determinadas actividades de forma a viabilizá-la. Diríamos que nenhuma organização tem sentido por si só, mas ganha-o, tendo em conta o conjunto de actividades ou tarefas que lhe são cometidas com vista às suas finalidades. A escola não foge à regra.

No caso das organizações educativas, um dos elementos que lhes confere identidade própria e permite uma certa diferenciação entre elas é o currículo, considerado como o seu verdadeiro núcleo ou vector estruturante (Llavador 2000). Este pode ser entendido, na sua forma mais restrita, como se fosse apenas composto por planos de estudo, conteúdos de matérias ou acções desenvolvidas para atingir os fins; ou, na sua forma mais lata, de percurso organizado para atingir uma meta (Formosinho, 1991; Pacheco, 1995a).

Na definição de uma sequência e de uma ordem ao nível dos conhecimentos curriculares, o currículo encontra-se dependente e submetido às condições organizativas escolares em geral. Significa isto que o currículo e condições organizativas caminham lado a lado, o que implica existir uma forte correspondência entre a lógica que preside à articulação das orientações e projectos curriculares e a lógica que rege a ordem e os modos em que devem ser dispostos outros elementos (pessoal, horários, material, etc.)¹¹⁸, tudo “[...] para viabilizar não só essa ordem de conhecimentos, mas também o êxito dos objectivos escolares, isto é, para apropriar-se deles em condições que permitam a sua reutilização noutros contextos reprodutivos” (Llavador, 2000, p.31).

¹¹⁸ Como afirma Morgado (2000b): “O próprio currículo subjaz à organização da escola em si, à estrutura que a escola tem [...]” (Morgado, 2000b, p.19). Na mesma linha se situa o pensamento de Llavador (2000), quando diz o “Currículo e organização não significam duas dimensões isoladas, cuja articulação é necessário observar, subordinando uma à outra, ou mediante qualquer outra relação. Ao falar e abordar o fenómeno escolar, manuseamos um todo unificado [...], melhor dito, o significado real do currículo não pode estar à margem do contexto organizativo em que esse currículo se inscreve na sua formulação prática” (Llavador, 2000, p.44).

Refira-se que, quer o currículo quer as condições organizativas, não podem ser desenraizadas do contexto social que as envolve e das funções e finalidades que, em cada momento e contexto, são atribuídas à organização escolar¹¹⁹.

Enquanto os contextos de produção de conhecimento e posterior reprodução (previsível) e o modo de os transmitir se mantiveram estáveis, iguais para todos, o currículo limitou-se a ser um programa de conhecimentos, com metas precisas, claras, bem delimitadas e estabelecidas à priori, para a qual tendem todos os alunos, mas só alguns as atingem (idem).

No entanto, a produção de conhecimentos¹²⁰ (sejam eles de teor científico, tecnológicos ou outros) e os contextos sofreram consideráveis transformações. Os saberes e a informação, “[...] outrora em larga medida encapsulados nos saberes escolares” (Roldão, 1999d, p.16), são hoje infinitamente mais vastos, mutáveis e acessíveis por múltiplas vias¹²¹.

Na população escolar, a heterogeneidade sobrepôs-se à relativa homogeneidade. Já não é possível ignorar a existência de um público plural sob pena da criação de exclusão social¹²². Nestas condições, o currículo já não pode ser apenas o programa de acção, pensado superiormente, por um conjunto de “iluminados”, mas algo que se converte num processo de procura e partilha permanente, na tentativa de o adaptar às transformações em curso e às novas exigências sociais, assim como às realidades existentes em cada contexto, já que, como refere Morgado (2006), o conjunto de mudanças

“[...] de longo alcance e de resultados imprevisíveis com que nos confrontamos, e que rapidamente nos conduziu ao que hoje se designa por sociedade da *Informação e do Conhecimento*, alargado o leque de expectativas em relação aos sistemas educativos e ampliado o volume de exigências às escolas e aos professores”

(Morgado, 2006, p.61).

¹¹⁹ A este propósito Morgado (2000b) refere: “A escola manipula cada vez mais o currículo, mas como consequência do que a sociedade lhe exige. Isto porque é a sociedade que impõe um determinado rosto à escola e, no fundo, o currículo adapta-se à organização escolar imposta pela sociedade” (Morgado, 2000b, p.19).

¹²⁰ Como afirma Hargreaves (2003) “[...] Nesta sociedade da informação e do conhecimento que está a mudar constantemente, e que cria se cria a si própria, o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003, p. 33).

¹²¹ De acordo com Morgado (2006): “[...] o crescimento exponencial da informação disponível, de que não se podem dissociar nem o extraordinário desenvolvimento dos meios de informação e comunicação, nem a proliferação de novas fontes de aprendizagem, veio colocar novos problemas às instituições educativas [...]” (Morgado, 2006, p.61).

¹²² Nas palavras de Leite (1998): “[...] uma escola que se deseja para todos (e não apenas para alguns) tem de questionar a sua organização e a formação que oferece, de modo a responder com qualidade a todos os seus clientes, e que são, forçosamente, diferentes daqueles que a procuravam quando ela se orientava pelo princípio da exclusão”. (Leite, 1998, p.38).

Também a sociedade depende cada vez mais de pessoas e instituições que produzem conhecimento – na ciência, na tecnologia, na investigação e no desenvolvimento (Hargreaves, 2003).

A escola é um local privilegiado para a concretização da educação, entendida esta como um projecto colectivo de formação do indivíduo (intelectual, cultural e humana), que procura responder às necessidades sociais (Morgado, 2000a), isto é, às expectativas que a sociedade nela deposita.

Neste sentido, a sociedade (e o poder instituído que em seu nome arbitra direitos e interesses), ao definir o que espera e pretende da escola, ao clarificar que tipo de Homem / Cidadão deseja formar, ao estabelecer o conjunto de saberes e valores a serem transmitidos e apropriados pelas gerações mais novas, está claramente a perspectivar questões de natureza curricular. Por outras palavras, está a definir funções, finalidades e um currículo para a escola. Em consequência o currículo emerge como instrumento de escolarização (*idem*).

No entanto, estas funções e finalidades não foram nem são imutáveis. Elas alteram-se em função dos contextos e das realidades sociais existentes em cada momento¹²³. Em consonância, o currículo tem mudado e sido entendido de diferentes maneiras, consoante as épocas, os contextos, os pontos de vista teóricos e as perspectivas com que se analisa e se olha.

Procuraremos a seguir apresentar uma exposição que nos possibilite uma visão sistematizada e reflexiva das várias visões e perspectivas de currículo.

1.1. Sobre o conceito de currículo

As grandes transformações que ocorrem, fundamentalmente as económicas e sociais, com origem, por um lado, na globalização e, por outro, no impacto das novas tecnologias de informação e comunicação, dão-nos bem a consciência de que vivemos num momento de profundas e aceleradas mudanças.

¹²³ A este propósito Roldão (2000b) menciona que “As aprendizagens curriculares que socialmente se esperam da escola estabelecem-se por uma permanente construção social, nunca neutral, que reflecte quer o tempo que se vive quer a negociação dos interesses em presença [...]” (Roldão, 2000, p.70).

A escola não está imune a elas. Existe, presentemente, uma maior, diferente e diversificada gama de recursos e saberes disponíveis no campo científico, social e pedagógico, assim como uma diversidade social e cultural nos alunos que frequentam as nossas escolas, fruto da massificação da mesma, que condicionam a actividade escolar.

Como afirma Roldão (1999c)

“A problemática da diversidade social e cultural dos alunos nas sociedades actuais constitui o ponto crítico [...] e o eixo central da mudança que estamos a viver nas relações entre a instituição escolar e a sociedade [...].”

(Roldão, 1999c, p.46-47).

Como consequência, existe uma grande pressão social sobre a escola, no sentido de esta ajustar as suas finalidades e funções adequando-as às necessidades existentes¹²⁴. Estas passam, acima de tudo, por “[...] responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo [...]” (Roldão, 1999a, p.33), oferecendo a cada aluno condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades e experiências prévias bem como às suas perspectivas de vida. Por conseguinte, há a necessidade de deslocar o centro de gravidade da acção educativa da escola – do papel de assegurar uma socialização de base para todos, uma instrução elementar para a maioria, com aprendizagem de melhor nível apenas reservada a alguns, para o papel de garantir a todos uma qualidade educativa satisfatória, aquilo a que Roldão (1999a) designou pela “[...] premência da subida do nível educativo real das populações [...]” (idem) ou, utilizando um termo muito em voga actualmente, o melhorar da “qualidade educativa” ministrada nas nossas escolas.

Como já deixámos expresso em pontos anteriores, a escola possui finalidades e funções¹²⁵ a cumprir. Para as concretizar, é necessário seleccionar, organizar, tratar conteúdos (culturais), objectivos educativos e o modo de os operacionalizar. É evidente que ao fazê-lo estamos a definir um “currículo” (ibidem).

Falar, pois, de currículo é falar naquilo que se considera importante que a escola deva fazer aprender aos seus alunos, porque essa aprendizagem lhes será útil como pessoas e cidadãos (idem). Garantir a passagem de um corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras é uma exigência social e uma das funções e finalidades da escola.

¹²⁴ A este propósito Roldão (1999e) vai um pouco mais longe quando afirma: “[...] é perfeitamente pensável que novas condições das sociedades futuras possam vir a dispensar, ou modificar radicalmente, esta instituição a que chamamos escola e o modo como hoje concebemos o chamado currículo.” (Roldão, 1999e, p.10).

¹²⁵ No caso português, expressas na L.B.S.E.

Podemos afirmar que “[...] o currículo constitui a matéria substantiva da acção da escola e é a sua justificação institucional [...]” (ibidem, 1999c, p.47), ou por outras palavras é ele “[...] que define a natureza da instituição escolar, isto é, a escola existe porque e enquanto se reconhece a necessidade de, através dela, veicular, desenvolver e fazer adquirir, um currículo ou corpo de aprendizagens – seja o que for que se considere dever constituí-lo [...]” (ibidem, 1999a, p.27).

No entanto, devemos salientar que estas “aprendizagens necessárias” estão referenciadas a um tempo e a um contexto, e que, nesse sentido, o currículo também acompanha ou deve acompanhar essa variação¹²⁶.

Refira-se que o conceito de currículo tem sofrido uma mutação natural ao longo dos tempos (Pacheco, 1995a), já que o mesmo é um termo polissémico que arrasta consigo diferentes definições e interpretações (Ribeiro, 1999; Roldão, 1999a; Morgado, 2000b; Pacheco, 2001). Na verdade, pode dizer-se que cada um dos autores que trataram e tratam do currículo apresentam, de forma explícita ou implícita, uma concepção ou orientação diferente sobre o mesmo.

Nesta perspectiva, não tem existido consenso relativamente ao conceito de currículo¹²⁷. Como consequência, o mesmo tem oscilado entre visões restritas e visões amplas (Formosinho, 1991; Pacheco, 1995a).

Numa concepção restrita “plano de instrução” (a ênfase é dada, unicamente, a uma das componentes do currículo). Aqui o currículo pode ser visto como: intenção, plano ou prescrição, isto é, como uma ideia do que se deseja que aconteça nas escolas (Pacheco, 1995a); ou o currículo como acção, as actividades, o que de facto acontece na escola (Formosinho, 1983).

Nesta perspectiva (restrita) podemos incluir definições como: “[...] um conjunto articulado de normativos programáticos [...]” (Roldão, 1999c, p.47); “[...] uma série estruturada de resultados de aprendizagem pretendidos” (M. Johnson, 1991, in: Machado, 1991, p.54); “[...] o elenco das disciplinas a leccionar [...], o conjunto das actividades educativas programadas pela escola, ocorram elas nas aulas ou fora delas [...]” (Formosinho, 1991, in: Machado, 1991, p.44); “[...] o conjunto das actividades lectivas [...]” (C.R.S.E., 1988, p.97).

¹²⁶ A este propósito Roldão (1999a) “o que se considera desejável varia, as necessidades sociais económicas variam, os valores variam, as ideologias sociais e educativas variam e/ou conflituam num mesmo tempo – e o currículo escolar corporiza, ao longo dos tempos e em cada contexto essa variação e essa conflitualidade” (Roldão, 1999a, p.24).

¹²⁷ Esta é, também, a leitura que fazem autores como Machado (1991), Pacheco (1995a e 2001), Ribeiro (1999), Morgado (2000a), entre outros.

Como podemos verificar, em todas elas ressalta, por um lado, o aspecto pré-estabelecido das actividades educativas, que são planeadas expressamente para transmitir conhecimentos, valores e atitudes, por outro, o carácter prescritivo dos mesmos já que eles são transmitidos e veiculados intencionalmente e de modo formal.

Numa concepção mais ampla e aberta encontramos definições, como: “[...] o conjunto das actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre [...]”¹²⁸ (C.R.S.E., 1988, p.97), “[...] tudo o que é aprendido na escola pelos alunos seja ou não objecto de transmissão deliberada [...]” (Formosinho, 1991, in: Machado, 1991, p.44), “[...] todas as experiências que são oferecidas aos alunos sob os auspícios ou direcção da escola [...]” (Doll, 1991, in: Machado, 1991, p.45), “[...] conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver [...]” e pressupõe uma “[...] intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora [...]” (Roldão, 1999a, p.43).

Nestas definições deixa de existir, somente, o aspecto formal do currículo, para estar presente, também, o aspecto informal do mesmo, assim como o processo através do qual os alunos adquirem conhecimento e compreensão, desenvolvem habilidades e outras atitudes, apreciações e valores.

Para além das diferenças já anotadas, podemos pensar noutras, por exemplo nas que decorrem da delimitação da problemática da definição do currículo proposta por Ribeiro (1999). Este autor delimita-a de acordo com duas perspectivas distintas: acepções comuns e concepções típicas. No primeiro caso, identifica o currículo como um elenco e sequência de matérias ou disciplinas, isto é, um determinado plano de estudos; no segundo, associa-o ao conceito clássico de programa de ensino, ou seja, uma listagem, esquema ou sumários de temas ou tópicos para uma disciplina ou área disciplinar.

Todavia, como afirma Morgado (2000a) “[...] tais perspectivas de modo algum se constituem como fundamento amplo que consiga justificar cabalmente a assunção de definição que domine o conceito de currículo” (Morgado, 2000, p.23). Isso mesmo podemos comprovar se reflectirmos nas diferenças que se podem estabelecer a partir dos quatro dualismos definidos por Contreras (1990):

¹²⁸ Também referidas no art.º 48º da L.B.S.E..

- O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender?
- O currículo é o que se deve ensinar ou aprender ou o que realmente se ensina e se aprende (na prática)?
- O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também o como as estratégias, métodos e os processos de ensino?
- O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação?”

(cit: Pacheco, 1995a, p.14)

Tentando dar resposta a estas questões, pode concluir-se que, dificilmente, se encontrará uma definição de currículo abrangente e conclusiva, com o mesmo significado para todos, visto que o conceito não arrasta atrás de si consensos, tornando-se, por isso, muito problemática tal tentativa¹²⁹.

Em qualquer dos casos, o currículo surge como configurador da prática. Como consequência ele é ou deve ser “[...] percebido como uma cultura¹³⁰ escolar (representa uma opção de uma determinada cultura), organizada em conteúdos e codificada geralmente em disciplinas [...]” (Morgado, 2000a, p.35) ou áreas curriculares, daí que possa entender-se como uma construção social e política.

Em conformidade, ele é e será sempre “[...] a expressão de um «Projecto Cultural» que a escola concretiza sobre determinadas condições que, de uma maneira ou outra, sempre delimitam o «território» desse projecto” (Vilar, 1994, p.47).

Daqui resulta que o currículo, como projecto e construção social, traduz um determinado ideal de sociedade, economia, ideologia cultural, numa multiplicidade de processos e práticas escolares que incluem intenções bem delimitadas. Por outro lado, enquanto expressão da função socializadora e cultural da escola, é uma praxe, que se expressa através de comportamentos práticos diversos e onde se estabelece um diálogo entre os vários agentes sociais e resulta, como refere Morgado (2000b), “[...] do encontro e desencontro de um conjunto de práticas diversas que se entrecruzam, ou seja

¹²⁹ Como refere Machado (1991) “A busca de uma definição de currículo universalmente aceite aparece como infrutífera” (Machado, 1991, p.39).

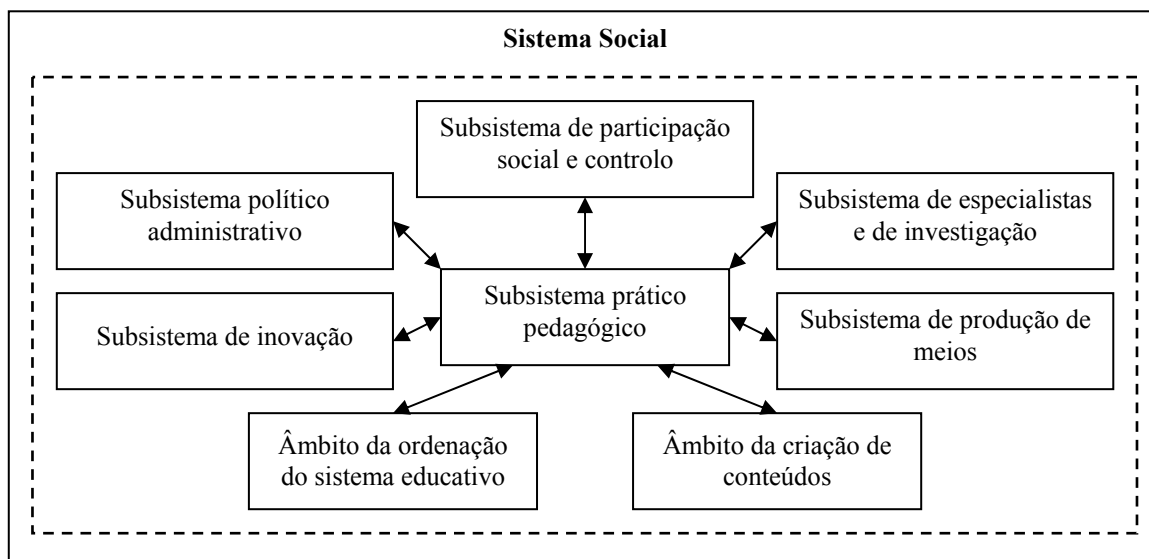
¹³⁰ O conceito de cultura tem um carácter polissémico, com origem quer no processo evolutivo que o mesmo teve ao longo dos tempos, quer à utilização que dele fazem diferentes saberes e áreas disciplinares (Costa, 1996). Deste modo ele tem dado origem a questões e problemas de investigação que configuram usos terminológicos diferenciados.

Assim ele: é / foi utilizado para analisar e referenciar características culturais de diferentes grupos sociais e/ou profissionais (Lima, 2002, por exemplo, utiliza-o para analisar as culturas colaborativas dos professores nas escolas); pode estar associado ao clima geral de uma instituição seja ela escolar ou outra (Gomes 1993, utiliza-o para analisar as culturas da escola relacionando-a com a identidade dos professores); estar ligado à cultura organizacional das instituições (empresariais ou outras) ou seja estudos organizacionais (do qual o estudo realizado Gomes 2000 é um exemplo); ou pode estar relacionado com questões de ordem antropológica.

É neste último sentido que o conceito cultura é aqui utilizado e associa a cultura àquilo que é necessário conhecer para que alguém no interior de uma determinada comunidade /sociedade, possa actuar de forma aceitável. A ele estão agregados tradições, usos e costumes, regras, planos e instruções.

funciona como um sistema no qual interagem vários subsistemas [...]” (Morgado, 2000b, p.27): sistema social, subsistema prático pedagógico, subsistema político administrativo, subsistema de especialistas e de investigação, subsistema de participação social e controlo, subsistema de inovação, subsistema de produção de meios, subsistema no âmbito da ordenação do sistema educativo e subsistema no âmbito da criação de conteúdos (Figura II.1).

Figura II.1 – Sistema Curricular



(In: Morgado 2000b, p.28)

Resumindo, enquanto construção social e política, determinada por um dado contexto histórico, o currículo é um “peça” que resulta de um complexo conjunto de práticas que são configuradas por políticas educativas e consequentes políticas curriculares e pode ser perspectivado por diferentes processos de desenvolvimento curricular, de acordo com as distintas visões e perspectivas que se perfilham sobre o mesmo.

Rematamos utilizando, ainda, palavras da autora que mais influenciou e divulgou esta perspectiva entre nós.

“Pensar historicamente o currículo e a escola implica [...] tomar consciência da mutabilidade da realidade com que lidamos e abandonar uma visão estática e irrealista das instituições e das suas funções – como se elas existissem desde sempre e permanecessem confortavelmente imutáveis, tal como nos habituámos a vê-las.”

(Roldão, 1999a, p.25).

1.2. Paradigmas de desenvolvimento curricular

O currículo enquanto proposta de cunho político, que espelha as opções fundamentais em relação à escolarização dos alunos (Pacheco, 2000), define uma série de aprendizagens essenciais, comuns a todos, o que actualmente é conhecido por competências essenciais, e que os alunos deverão adquirir na escola. Essas competências podem obter-se com diferentes desenhos curriculares ou modelos organizativos dos saberes disciplinares.

Desta forma, o currículo assume um duplo significado – é, por um lado, o conjunto das aprendizagens que se quer fazer adquirir e é, também, o modo, o trajecto, a organização, as metodologias que se definem para o conseguir¹³¹.

Entramos, assim, no campo do desenvolvimento curricular. À volta desta expressão existem alguns equívocos na linguagem utilizada que carecem de esclarecimento.

Como conceito associado ao de currículo, a noção de desenvolvimento curricular depende da perspectiva e da visão que se tenha do primeiro. Diríamos, de uma maneira muito simples, que para cada perspectiva de currículo teremos uma visão diferente de desenvolvimento curricular (Pacheco, 2001).

Autores como Zais (1976) e Lawton (1975)¹³² distinguem “currículo” de “planeamento do currículo ou desenvolvimento curricular”, dizendo que os currículos são construídos a partir dos conhecimentos, atitudes e valores existentes numa sociedade que se pretendem transmitir às novas gerações, dentro das estruturas dos sistemas educativos. Os meios pelos quais os professores e educadores realizam estas selecções e as colocam em prática é considerado planeamento do currículo. O que leva Gay (1991) a concluir que: “[...] desenvolvimento curricular é o processo, a estrutura sintáctica, a dinâmica interpessoal de tomadas de decisão acerca do planeamento institucional [...]”¹³³ (Gay, 1991, in: Machado, 1991, p.66) o que se distingue de

¹³¹ Pacheco (1995) alerta, no entanto, para o facto de que: “[...] o currículo é um instrumento de escolarização, com um propósito bem definido e que tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efectivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional.” (Pacheco, 1995a, p.15).

¹³² Cit: Gay, 1991, in: Machado, 1991, p.65.

¹³³ Gostaríamos de salientar que, o autor em causa, ao fazer a afirmação citada tem como referência um outro contexto, cujo sistema é descentralizado (diferente do português) onde todo o planeamento do currículo é realizado na escola, o que não acontece, como se sabe no nosso sistema.

“design” curricular, entendido este último como o produto, o resultado final dos processos de tomada de decisão, a nível da definição dos planos curriculares.

No entanto, Pacheco (2001) não concorda com esta separação dado que o design / implementação¹³⁴ são “[...] momentos interligados que resultam do modelo previsto na política curricular e do controlo e autonomia existentes nas decisões curriculares” (Pacheco, 2001, p. 65), na medida em que delimitadas as estruturas e os aspectos interdependentes de um projecto (substantivos¹³⁵, sociopolíticos¹³⁶ e técnico-profissionais¹³⁷), as mesmas serão determinadas pelos momentos em que se desenvolve o currículo e pelos diferentes profissionais que nele intervêm.

Nesse sentido, defende que o desenvolvimento curricular é um processo de construção (portanto não é só planeamento) que envolve pessoas, procedimentos e relações de poder. O mesmo pode ser caracterizado, segundo Gay (1991), como sendo um processo:

- Interpessoal ou um sistema de operações de tomada de decisões sobre o ensino e aprendizagem, que reúne diferentes actores com perspectivas e poderes de decisão curricular diferentes;
 - Político, pois existem decisões a nível nacional, regional e local e, nas quais, estão envolvidos diferentes grupos de influência, possuidores de diferentes poderes de negociação;
 - Social, já que envolve pessoas que condicionam os contextos em que as decisões sobre o currículo são tomadas. Estas transportam consigo, interesses, valores, ideologias, prioridades, papéis funcionais e responsabilidades diferenciadas;
- e, um empreendimento de colaboração e participação entre os diversos intervenientes que tomam decisões curriculares, já que a construção de um currículo envolve uma variedade de competências que dificilmente poderemos encontrar numa só pessoa.

Diríamos que o desenvolvimento do currículo, como acto que conjuga a teoria e a prática, é um processo dinâmico que se desenrola em várias fases e requer o contributo de diversos intervenientes. Engloba não só os processos de planeamento, mas

¹³⁴ Dicotomia utilizada por Zais (1981).

¹³⁵ Os elementos nucleares do currículo – objectivos, conteúdos, actividades, recursos e avaliação.

¹³⁶ Que definem a abrangência das decisões presentes no currículo.

¹³⁷ Que se relacionam com a metodologia e os modos de operacionalização do currículo.

também a sua concretização e actualização no processo de ensino-aprendizagem¹³⁸. Existe uma dinâmica e uma inter-relação constante com o conceito de currículo assumido pelos diversos intervenientes, e, nesse sentido, pode percepcionar-se como um processo mais aberto ou mais fechado à participação dos vários intervenientes no acto educativo ou outros interessados nele.

Assim, se entendermos o currículo de forma restrita (Ribeiro, 1999), como “racionalismo técnico”, o desenvolvimento curricular fica reduzido a uma mera intenção técnica e pressupõe um processo dividido em três fases distintas e estanques entre si – elaboração, implementação e avaliação, em que existe uma racionalização dos meios em função dos objectivos e dos resultados. Os participantes têm competências e graus de responsabilidade diferentes (Pacheco, 2001). Se, pelo contrário, entendermos o currículo como um projecto aberto e flexível, então o desenvolvimento curricular é um processo de construção permanente, aberto às alterações que vão acontecendo ao longo do processo educativo, em que os processos de elaboração e avaliação existem em função da implementação, já que os participantes actuam e tomam decisões de acordo com os contextos reais da escola e dos interesses dos alunos (*idem*).

Em jeito de primeira conclusão diríamos que

“[...] ao corresponder não só ao momento de construção do currículo mas também ao momento de implementação, o desenvolvimento curricular é um processo complexo e dinâmico que equivale a uma re(construção) de tomada de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor entre o projecto socioeducativo e o projecto didáctico”

(Pacheco, 2001, p.65).

Então, o que há de novo neste processo, para que o consideremos importante, para o equacionarmos neste nosso trabalho? Aparentemente muito pouco, já que sempre se desenvolveu e sempre se desenvolverá o currículo, isto é, sempre se terão de tomar decisões sobre o que ensinar, como, quando, com que meios, com que organização, com que resultados. No entanto, o modo, o local, as instâncias, os graus de responsabilidade, as competências dos participantes, os parceiros que estão envolvidos nessas decisões é que estão a mudar. Sobretudo, há diferenças dentro do sistema português que

¹³⁸ É neste sentido que Pacheco (2001) afirma: “O conceito de desenvolvimento curricular implica, um processo de design ou de concepção da acção pedagógica que ocorre em diversos âmbitos de decisão e depende das condições reais, dos recursos e limitações existentes.” (Pacheco, 2001, p.66). Na mesma linha de pensamento se situam as palavras de Roldão (2000a) quando refere: “O desenvolvimento curricular não é sinónimo de planificação nem de execução, essa é apenas uma das faces que deve ser articulada com a de conceber, pensar o currículo, pôr em prática os mecanismos, e, se os mecanismos não resultam, repensar.” (Roldão, 2000a, p.18).

acompanham um conceito mais aberto e partilhado e um contexto institucional mais descentralizado (Roldão, 1999a).

Perante a actual realidade, em que as políticas de globalização determinam novos ritmos de vida, onde as mudanças acontecem a uma velocidade vertiginosa, onde os elevados graus de incerteza e imprevisibilidade existem, era necessário (re)equacionar o papel da escola, super regulada, apetrechando-a de meios materiais e humanos que possibilitem a produção de respostas, face aos crescentes desafios que se lhe colocam.

Por outras palavras era(é) necessário alterar as dinâmicas educativas, passar:

- De uma lógica de poder central formalmente rígido – orientado para a quantificação de resultados, criadora de uniformidade, para uma lógica de acção local, marcada pela valorização dos processos e pela diversidade e flexibilidade, ou seja, da escola que executa para a escola que concebe, projecta, age e reflecte (idem, 2000b);

- “[...] do paradigma economicista da cadeia de montagem para o paradigma humanista que elege a pessoa humana como razão de ser da escola [...]” (Alves, 1997, p.36). Dito de outro modo e utilizando as palavras de Freire (1991) abandonar uma “concepção bancária da educação”;

- Da escola que emprega professores à escola que se alimenta do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais; (Roldão, 2000b);

- De um currículo nacional, prescrito e uniformizador, de carácter essencialmente academicista, compartimentado em disciplinas com programas que não facilitam a articulação horizontal e vertical e, portanto, de difícil contextualização ao meio e aos alunos de cada escola, para um currículo abrangente e flexível, que atenda às diferentes necessidades dos seus destinatários, que possibilite a diferenciação das formas de aprender e seja permeável às distintas culturas que coexistem (Alves, 1997);

- De uma cultura profissional marcada pelo individualismo para uma cultura profissional de trabalho em equipa (Santos Guerra, 2000);

- Da escola que lamenta o insucesso para a escola que age sobre os seus processos de actuação e funcionamento, analisa, (des)constrói e refaz as suas opções e a sua acção curricular (Roldão, 2000b);

- Enfim, de um desenvolvimento curricular centralizado, prescritivo e de cariz tecnológico – paradigma técnico, para um desenvolvimento curricular centrado nas escolas, participado pelos vários actores, resultando de decisões individuais e

colectivas, em que ao poder central competirá definir e operacionalizar políticas educativas que garantam a unidade e coesão do sistema, mas em que a escola é vista como o espaço privilegiado de toda a acção educativa e a quem é concedida e confiada a modelação e contextualização do currículo – paradigma prático (Kemmis, 1988);

Pretende-se, assim, que haja, uma interacção e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo e ao nível do plano real (processo ensino / aprendizagem). Nesse sentido, a concepção e implementação do currículo ultrapassa o âmbito dos professores. Assim sendo, o desenvolvimento curricular, não é do domínio exclusivo de professores, dos alunos, dos especialistas, dos gestores, dos planificadores, mas de todos eles e muitos outros, intervenientes directos ou indirectos, agentes ou parceiros nas decisões que este processo implica (Pacheco, 2000a).

É evidente, que qualquer opção que se tome, quer relativamente ao conceito de currículo, quer ao modo como nos propusermos construí-lo e desenvolvê-lo, resulta, sempre, das condições institucionais, da selecção cultural e das concepções, visões e perspectivas curriculares, que os diferentes actores tiverem sobre o mesmo, sendo que o peso da decisão dos diversos intervenientes não é igual, nem tem a mesma abrangência em termos de população e espaço (Morgado, 2000b; Pacheco, 1995a, 2000a e 2001). Em consonância, as perspectivas preconizadas pelos decisores a nível central e nacional são marcantes para os restantes níveis

É dessas diferentes visões e modos de perceber o currículo que nos propomos falar a seguir.

1.3. Teorias curriculares – suporte das decisões fundamentais

Após a reflexão que temos vindo a realizar à volta dos conceitos de currículo e desenvolvimento curricular, impõe-se, mais do que nunca, face às questões de operacionalização que estes dois conceitos nos colocam, que nos debruçemos sobre as várias perspectivas conceptuais (teorias¹³⁹) que lhes estão subjacentes. O modo como nos posicionarmos e perspectivarmos face aos fundamentos teóricos e às diferentes conceptualizações existentes, orientará e fundamentará as decisões curriculares que, num sistema aberto, somos chamados a tomar ou a partilhar.

¹³⁹ Morgado (2000b) refere que “As teorias curriculares vinculam determinados pressupostos filosóficos, sociais, religiosos, políticos e históricos, muito díspares. Assim, entendemos que o currículo, quer ao nível das intenções quer ao nível da sua realização prática, pouco mais consegue ser do que o produto de determinadas teorias” (Morgado, 2000b, p.36).

Concordamos com Pacheco (2001), quando chama a atenção para o facto de que as diferentes opções teóricas dão origem a classificações muito diversas mas, ao mesmo tempo, muitas vezes coincidentes, e que traduzem, apenas, diferentes tentativas de abordagem das concepções de currículo¹⁴⁰. Nesse sentido, é uma área bastante controversa, até polémica, onde existem vários modos de abordagem e onde o consenso não existe como se depreende da síntese (Quadro II.1) que a seguir apresentamos.

Quadro II.1 – Concepções curriculares – Síntese

Autores	Abordagens
Gimeno (1988)	Orientações Básicas
Pinar (1985)	Legitimação curricular
Tadeu da Silva (2000)	Relações de poder
Kemmis (1988)	Interesses constitutivos ¹⁴¹
Schiro (1978)	Ideologias curriculares
Eisner & Vallence (1974)	Orientações Curriculares

Adaptado Morgado (2000b, p.40)

Concretizando:

Gimeno (1988), tendo como base o dualismo teoria/prática, apresenta quatro orientações ou concepções de currículo:

- “Como súpula de exigências académicas” – o currículo é entendido como um produto, e resulta do conteúdo organizado por disciplinas;
- “Como base de experiências” – centrado no modo como se poderá utilizar as experiências dos alunos. Nesse sentido, o currículo surge a partir das experiências, expectativas e interesses dos alunos;
- “Como legado tecnológico e eficiente” – na linha das visões clássicas das teorias organizacionais – a melhor e mais eficaz maneira de organizar o currículo. Nesta lógica, procura-se organizar o currículo através de uma planificação rigorosa (a partir dos objectivos – ponto de entrada) procurando obter-se os melhores resultados nos alunos (através da avaliação – ponto de saída).
- “Como configuração prática” – centra-se numa relação entre a teoria e a prática e em conformidade deve possibilitar ao professor (como contextualizador do currículo) modelar a sua própria prática.

¹⁴⁰ Segundo o autor supra citado, os modos de abordagem das teorias são muitas vezes “[...] apresentadas na forma de orientações, concepções, ideologias ou na forma de modelos de conhecimento ou de processos de legitimação [...]”(idem, p.37).

¹⁴¹ Da leitura que se faz das palavras do mesmo autor quando se refere à síntese elaborada por Kemmis das principais teorizações curriculares – “Para tal, baseia-se na teoria dos interesses constitutivos do saberes de Habermas [...]” (ibidem, p.40).

Por seu turno Pinar (1985), tendo em atenção os processos de legitimação curricular, agrupa-os em:

- Tradicionalistas – seguem os princípios básicos de Tyler e entendem o currículo como um produto que é decidido superiormente e depois colocado nas mãos dos professores que o executarão com base numa tecnologia encadeada típica do modelo burocrático;
- Empiristas conceptuais – que defendem que é com base na prática que se devem tomar as decisões a nível do desenvolvimento curricular;
- Reconceptualistas – para quem o currículo é visto como um conjunto de decisões políticas, em que a crítica leva à emancipação das comunidades educativas.

Por seu lado, Silva (2000), tendo em atenção as relações de poder, divide as teorias curriculares, entre:

- Tradicionais – “teorias” que consideram o currículo como um “artefacto” neutro. Aceitam o “status quo” existente. A sua preocupação centra-se no “como?” já que “o quê?” para eles é inquestionável e por isso a ênfase é dada ao modo, às técnicas mais eficazes para transmitir os conhecimentos e saberes dominantes – os aspectos pedagógicos de ensino / aprendizagem.
- Críticas – para os paladinos destas teorias, o poder e a ideologia são aspectos fundamentais a ter em conta no currículo, já que, estes, consideram que o currículo não é neutro (como os tradicionalistas), mas reflecte os interesses de determinados grupos ou pessoas (grupos dominantes / poder). Por conseguinte, a questão central não é “o quê?” ou “o como?” mas “o porquê?”, “a quem?” e “de quem?”. Os aspectos ideológicos e as relações de poder ganham, nestas teorias, grande importância, já que para os seus defensores o currículo torna-se um campo de luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, em contra ponto aos processos de ensino / aprendizagem enfatizados pelas teorias tradicionais.
- Pós críticas – os defensores destas teorias também se preocupam mais com “o porquê?” do que com “o quê?” e “como?”, como as teorias críticas. No entanto, a ênfase é dada ao conceito de discurso em vez do conceito de ideologia.

Kemmis (1988)¹⁴², baseado nos interesses fundamentais do conhecimento ou nas palavras de Morgado (2000b), Pacheco (2001) e Lopes (2004), entre outros, na teoria dos interesses constitutivos dos saberes de Habermas (1986), apresenta e ilustra três perspectivas:

- Perspectiva tecnológica – teoria técnica – caracteriza-se “[...] por um discurso científico, por uma organização burocrática e por uma acção tecnicista [...]” (Kemmis, 1988, p.134). Estão englobadas nesta perspectiva todas as concepções que defendem que a escola serve tão só para preservar, transmitir e reproduzir o contexto sócio-cultural existente, partindo de princípios pré-definidos, procurando responder com eficácia e eficiência às finalidades e objectivo da sociedade.

- Perspectiva prática – teoria prática – caracterizada “[...] por um discurso humanista, uma organização liberal, e uma prática racional [...]” (idem). Poderemos encontrar, aqui, todas as concepções que dão ênfase à prática, ou seja, ao currículo é atribuído um papel de procura de acções apropriadas à resolução dos problemas decorrentes da prática educativa.

- Perspectiva crítica – teoria crítica – caracterizada “[...] por um discurso dialético, por uma organização participada, democrática, comunitária e por uma acção emancipatória [...]” (ibidem). Nesta perspectiva existe um apelo à «emancipação» do sujeito que é chamado a resolver os conflitos da prática, já que

“[...] partem da crença de que o desenvolvimento do espírito crítico e o questionamento dos princípios que norteiam o currículo escolar e as práticas do seu desenvolvimento geram mudanças de consciência facilitadoras de novas ordens sociais que se opõem à inculcação ideológica muitas vezes realizada através do currículo oculto.”

(Leite, 1997, p.39).

Cabem neste grupo “[...] as teorizações que procuram, essencialmente, «iluminar» os processos educativos e instrutivos, encarados como processos sujeitos a conflitos de valores, interesses e necessidades[...]” (Vilar, 1994, p.37).

Morgado (2000b) apresenta um esquema de articulação das diferentes concepções teóricas sobre o currículo com as teorias referenciadas e propostas por Kemmis (1988) (Figura II.2).

¹⁴² Citado por autores como: Vilar (1994), Pacheco (1995 e 2001), Leite (1997) e Morgado (2000b).

Figura II.2 – Fundamentação das teorias técnica, prática e crítica

Teoria Técnica	Teoria Prática	Teoria Crítica
Legitimidade normativa Racionalidade técnica Ideologia burocrática Interesse técnico Discurso científico Organização burocrática Acção técnica Teoria → Prática*	Legitimidade processual Racionalidade prática Ideologia pragmática Interesse prático Discurso humanista Organização liberal Acção racional Teoria ↔ Prática*	Legitimidade discursiva Racionalidade comunicativa Ideologia Crítica Interesse crítico/emancipatório Discurso dialéctico Organização participativa/democrática Acção emancipatória Prática ↔ Teoria ↔ Prática*
* Ao nível da relação Teoria-Prática: Teoria → Prática – a teoria comanda a prática, está à margem da prática Teoria ↔ Prática – a teoria em inter-relação com a prática Prática ↔ Teoria ↔ Prática – a prática como ponto de partida e como ponto de chegada		

(Adaptado de Morgado, 2000b, p.44)

Schiro (1978)¹⁴³, partindo das ideologias curriculares ou das concepções básicas sobre a função da escola, identifica:

- “Ideologia académica” – apoiada em disciplinas;
- “Ideologia da eficiência social” – currículo com tecnologia
- “Ideologia centrada no aluno”
- “ideologia de reconstrução social” – uma ideologia neomarxista que defende que a escola deve produzir mudança.

Na mesma linha se situa a proposta de Eisner (1991)¹⁴⁴.

- Currículo como desenvolvimento dos processos cognitivos – a preocupação situa-se fundamentalmente a nível do aperfeiçoamento das operações intelectuais valorizando menos a questão dos conteúdos; dá mais realce ao “como” do que ao “quê”. Nesta perspectiva a principal função da Escola e objectivo do currículo seria “ensinar a pensar”.

- O currículo como tecnologia – como a anterior, também esta se preocupa mais com o “como” do que com o “quê”, só que o como situa-se ao nível da tecnologia que é utilizada para atingir os fins, já que o currículo é encarado como um processo tecnológico. Verdadeiramente esta perspectiva não é considerada uma teoria do

¹⁴³ Cit: Morgado, 2000b, p.37.

¹⁴⁴ In: Machado (1991).

currículo¹⁴⁵, porque não fornece critérios que permitam seleccionar o que deve ser ensinado.

- Currículo como auto-realização ou como experiência consumatória – está centrada no aluno, preocupa-se mais com o “quê” e não com o “como”. O currículo é orientado para a autonomia, crescimento e desenvolvimento pessoal.
- O currículo como reconstrução social – preocupação com a visão social da aprendizagem já que para os defensores desta perspectiva as escolas são chamadas a intervir como agentes de mudança social.
- O currículo como racionalismo académico – valorização da aprendizagem e dos conteúdos organizados nas disciplinas tradicionais. A escola deve transmitir às gerações mais novas aquilo que de melhor a humanidade produziu, do ponto de vista cultural

Não é nossa intenção abordar, neste trabalho, as várias “classificações” referenciadas, propomo-nos tão só apresentar aquelas que na nossa perspectiva nos poderão ajudar a compreender alguns processos que ocorrem e ocorreram nas nossas escolas e que estrutura a abordagem empírica.

1.3.1. Teoria do racionalismo académico – O currículo como estrutura organizada de conhecimentos

A teoria do racionalismo académico é porventura a visão mais tradicional das teorias curriculares¹⁴⁶ e que marcou a tradição escolar do mundo ocidental. Relaciona o currículo apenas com o conjunto de saberes académicos a serem transmitidos pela escola e, nesse sentido, limita-se ao conjunto das matérias a transmitir e ao modo como as organizar.

A função da escola, para os defensores desta teoria, é preservar e transmitir a cultura, os conhecimentos que se encontram expressos nas disciplinas tradicionais. As suas preocupações situam-se a nível do ensino e não na aprendizagem, pelo que o currículo é concebido como um plano de instrução, organizado em torno das disciplinas

¹⁴⁵ A este respeito D’ Hainaut (1980) “ Os autores definem um quinto ponto de vista, qualificado de tecnológico, que consistiria em pôr a tónica sobre o processo de ensino. Esta última categoria não nos parece coerente com as outras porque ela toma por critério uma aproximação do curriculum, enquanto que os outros se baseavam no tipo de aproximação da educação.” (D’ Hainaut, 1980, p.165).

¹⁴⁶ Como refere Eisner (1991) “A mais tradicionalista das cinco orientações” (Eisner, 1991, in: Machado, 1991, p.148).

e conteúdos clássicos e de actividades de ensino que privilegiam a repetição, a memorização e a aquisição. A racionalidade é considerada como única lógica. Nesta perspectiva os actores principais são os professores e não os alunos, pois aos primeiros compete instruir os segundos.

Esta orientação é defendida por autores como Bobbit (1918), Phenix (1962) entre outros.

Esta teoria é criticada pelo facto da educação escolar, por ela preconizada, não dar resposta às necessidades e vivências dos desenvolvimentos industriais e técnicos, nem respeitar o aluno como ser individual e social, com a sua especificidade própria.

Segundo McNeil (1991) os académicos são acusados de duas falácias curriculares: a falácia do conteúdo – já que “[...] estão mais preocupados com a importância do «que» os estudantes estudam, mais do que o «como» estudam [...]” (McNeil, 1991, in: Machado, 1991, p.152); a falácia do universalismo – “[...] baseia-se na crença de que algumas áreas do conteúdo têm valor universal independentemente das características dos alunos específicos.[...]” (idem).

1.3.2. Teoria técnica¹⁴⁷ – O currículo numa concepção tecnológica de produção

A teoria técnica é fortemente influenciada pelas correntes psicológicas behavioristas. Podemos enquadrar, nela, as propostas apresentadas por Tyler (1949), Johnson (1967), Taba (1983), entre outros. Encara o currículo numa perspectiva técnica, em que o enfoque está nas habilidades e destrezas a adquirir e a desenvolver pelos alunos e não nos conteúdos. O currículo é uma programação rigorosa para conseguir a aprendizagem. Nesse sentido, o currículo reduz-se ao modo formal de organizar a aprendizagem onde tudo é previamente planificado, tendo em atenção as finalidades, também elas já pré-estabelecidas e onde se determinam as regras e as acções a realizar com base na formulação de objectivos, ou seja, tudo é controlável e controlado.

“O currículo representa a elaboração de um plano estruturado de aprendizagem dos alunos, tendo em vista o seu aperfeiçoamento através dos objectivos formulados em termos comportamentais e segundo as duas regras principais da tecnologia educativa: previsão e precisão de resultados.”

(Pacheco, 1995a, p.30)

¹⁴⁷ Pacheco (2001) inclui nesta teoria o racionalismo académico.

Dentro desta teoria podemos encontrar diferentes modos de perspectivar o currículo: plano para aprendizagem, plano de acção pedagógica e uma série estruturada de resultados de aprendizagem.

No primeiro caso – plano para a aprendizagem – o currículo encontra-se estruturado em forma de plano, sendo o elemento que conduz todos os processos de aprendizagem. Por conseguinte, “[...] tudo o que se conheça sobre o processo de aprendizagem e do desenvolvimento do indivíduo tem aplicação ao elaborá-lo”. (Taba, 1983, p.25).

No segundo – plano de acção pedagógica – o currículo é entendido como “[...] um plano de acção pedagógica muito mais largo que um programa de ensino [...] que compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida” (D’ Hainaut, 1980, p.21).

No terceiro – uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem – “O currículo prescreve (ou pelo menos antecipa) os resultados do ensino. Não prescreve os meios, isto é, as actividades, os materiais, ou os conteúdos do ensino que devem ser utilizados para a consecução dos resultados” (Johnson, 1991, in: Machado, 1991, p.54)

Todas estas concepções reduzem o currículo a uma intenção prescritiva no sentido em que expõem regras e o modo mais eficaz de conseguir conhecimentos e aptidões. Ao mesmo tempo possibilitam o estabelecimento de uma medida. Medida essa, a partir da qual, se pode fazer a crítica ou avaliar qualquer modo de ensino ou de aprendizagem.

Assim, o currículo apresenta-se como algo muito planificado e que será aplicado, cumprindo o preestabelecido e em que os objectivos nele expressos antecipam os resultados e, os conteúdos a ensinar são os aspectos fundamentais para a sua definição. O currículo é concebido como um produto visível, na forma de actividades, ideias sobre o ensino, conteúdos de matérias e livros de texto que, por sua vez, são prescritos aos professores em forma de programas, considerados à prova dos mesmos (Pacheco, 1995a). O docente, nesta teoria, desaparece enquanto indivíduo intelectual e profissional autónomo e reflexivo e torna-se um técnico, inserindo-se num esquema de diferenciação hierárquica de cariz burocrático em que “um sujeito (o planificador), ajudado por um segundo sujeito (o avaliador), escreve objectivos e prepara matérias

para uma terceira pessoa (o aluno) que serão desenvolvidas por um quarto sujeito (o professor) de forma linear” (Elbaz, 1983, cit: Pacheco, 1995a, p.30).

O aluno assume um papel passivo e reprodutor, em que a sua principal função é a memorização e a realização de actividades muitas vezes repetitivas.

Esta racionalidade técnica ignora e não tem em conta a complexidade e diversidade das situações inerentes aos processos educativos, reduz o currículo a meras técnicas, esquecendo os contextos e as características dos alunos, os princípios que orientam o currículo, bem como os valores e opções que o informam e enformam, já que para eles o currículo é neutro (Machado, 1991). No entanto, reconhece que para além do ensino (enfoque da teoria anterior) existe, também, a aprendizagem.

Apesar das limitações aqui apontadas, esta concepção tecnológica de ver o currículo ainda se pode encontrar em algumas correntes e exerce influência, ainda hoje, na organização curricular das nossas escolas e no pensamento curricular de alguns dos nossos professores.

1.3.3. Teoria prática – O currículo como conjunto de experiências de aprendizagem

A teoria prática considera a sociedade como um agregado de indivíduos, em que cada um deles dá a sua contribuição tanto para a vida social, como política e cultural. É considerada uma teoria “racionalista da acção”, pois o seu fim é que cada indivíduo decida e avalie a sua própria prática (Pacheco, 1995a e 2001; Morgado, 2000b; Vilar, 1994). Por outras palavras, o currículo é um conjunto de experiências educativas que são vividas por todos os intervenientes no processo educativo dentro do contexto escolar, experiências essas, que estão condicionadas pelos participantes que, ao interagirem (docentes entre si, docentes e alunos e alunos entre si), fazem interagir as suas expectativas, motivações e avaliações, inviabilizando a imagem sistemática e até simplista daquilo que acontece nas instituições, não só na aula como também em todos os níveis onde se constrói, desenvolve e avalia o currículo. Neste sentido, o currículo é uma prática constantemente em deliberação e em negociação. Para os seguidores desta corrente, o processo de ensino / aprendizagem é gerador de experiências importantes e enriquecedoras que justificam que seja dada atenção à selecção dos conteúdos que

traduzam experiências adaptadas às realidades dos sujeitos e realizáveis numa situação de aprendizagem.

Como dizem Eisner (1991)

“O ensino é visto como uma experiência em si mesma vital e potencialmente enriquecedora, e o conteúdo, enquanto experiência presente, é o maior alvo de preocupações. [...] Mais do que ter em conta o modo como o currículo deve ser organizado, formula os objectivos da educação em termos de um processo pessoal dinâmico [...]. A Educação, enquanto um estágio de vida, deveria fornecer quer conteúdos quer instrumentos para uma melhor descoberta de si.”

(Einer, 1991, in: Machado, 1991, p.146).

O professor é, aqui, considerado um elemento activo e participante na concretização do processo curricular, organizando o mesmo em função da prática que realiza. Mais do que o produto ou resultado, traduzido pelos objectivos formulados em termos comportamentais, como a teoria anterior, interessam os procedimentos utilizados em/ ou para cada contexto / decisão. Os objectivos não são fixos, podem ser revistos em função da constante necessidade de adaptá-los às características, interesses e necessidades dos alunos.

Isto só é possível se a escola e os professores gozarem de uma ampla autonomia

“[...] tornando-se necessário passar de um esquema de diferenciação hierárquica para um esquema de colaboração e inter-relação (Connelly & Bem Peretz, 1980), de modo que o professor se perspetive como um agente curricular – a quem se reserva o direito de experimentar e de negociar – um mediador curricular (Tanner & Tanner, 1987), isto é, com capacidade de decisão autónoma para elaborar e adoptar outros materiais curriculares, não vendo no livro de texto a exclusiva fonte de conhecimentos, para contextualizar o programa às situações específicas dos alunos e à realidade escolar.”

(Pacheco, 1995a, p.31-32).

O aluno deixa de ser visto como um mero reproduzidor e “máquina de memorizar” para se transformar num elemento activo, participante e construtor da sua própria aprendizagem. São expoentes máximos desta teoria Schwab e Stenhouse.

Como na teoria anterior, também esta concepção teórica tem limitações e nesse sentido são-lhe apontadas algumas críticas (McNeil, 1991)¹⁴⁸:

1– Há uma valorização excessiva dos métodos técnicos e experiências por si proporcionadas em detrimento de uma avaliação cuidadosa das consequências que os(as) mesmos(as) têm no futuro dos alunos;

2– Os críticos dizem que, contrariamente ao que afirmam os defensores desta teoria, a mesma não está suficientemente preocupada com a experiência individual, já

¹⁴⁸ In: Machado (1991).

que, os alunos de uma determinada classe, estão, na realidade, expostos aos mesmos estímulos;

3– Existe uma ênfase excessiva no indivíduo e no contexto local em detrimento das necessidades da sociedade como um todo;

4– Acentua a desconexão do conhecimento científico.

1.3.4. Teoria crítica – O currículo como reconstrução social

A teoria crítica pretende valorizar a autonomia dos docentes e da instituição educativa para através da prática e reflexão, transformar a realidade e elaborar o conhecimento. Os docentes estão comprometidos na elaboração do currículo, transformando-se simultaneamente em “produto e produtores de ideologia” (Pacheco, 1995a e 2001; Morgado, 2001).

O currículo deixa de ser visto como uma construção técnica, que é feita pelos especialistas (técnicos) de cima para baixo, mas é assumida pelo colectivo dos docentes nas escolas através de um trabalho cooperativo e tendo em atenção os problemas, interesses e atitudes dos alunos. O currículo é um propósito bastante flexível e que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação, da interacção com o contexto da escola e sala de aula e das reflexões que são feitas pelos participantes.

A sua elaboração passa pela “[...] análise da situação existente; a formulação das finalidades; elaboração, nas escolas, dos programas; aplicação e interpretação dos mesmos; avaliação do funcionamento [...]” (Brennan, 1985, cit: Pacheco, 1995a, p.32)

A escola assume-se como um centro de construção curricular por excelência.

Estas teorias deslocam o enfoque das suas preocupações do “como”, típico das teorias tradicionais, já que estas não questionam os arranjos educacionais, pois são teorias de aceitação, ajuste e adaptação, para o “porquê”, na medida em que põem em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais o que os leva a um permanente questionamento.

Nesta abordagem existem duas vias: uma que “exige que os indivíduos sejam mais bem equipados para lidarem com a mudança, mas também que sejam educados para intervir activamente no sentido de influenciarem as mudanças”; a outra que encara “o currículo como um meio pelo qual os estudantes aprendem a lidar com os problemas sociais.” (Eisner, 1991, in: Machado, 1991, p.147).

São expoentes máximos desta teoria Freire (1970), Althusser (1970), Bourdieu e Jean – Claude (1970), Bernstein (1971), Young (1971), Bowles e Giutis (1976), Pinar e Grumet (1976) e Apple (1979). (cit: Silva, 2000, p.27-28).

No actual quadro da investigação sobre as teorias curriculares, como afirma Pacheco (2001) “[...] discute-se bastante a emergência de uma reconceptualização do currículo” (Pacheco, 2001, p.46), na linha do que se convencionou chamar pós-modernidade, e que Silva (2000) apelida de teorias pós-críticas. No entanto, dado o seu estado de desenvolvimento e a pouca aplicabilidade no processo de construção e de desenvolvimento dos “currícula” em Portugal e, por consequência ao nosso estudo, optámos por não fazer alusão às mesmas, não ignorando, apesar disso, a importância que as mesmas têm nos estudos e investigações de âmbito curricular em geral.

Em síntese, e numa visão comparativa entre as teorias aqui desenvolvidas, podemos dizer que, nas duas primeiras, a construção do currículo é visto como um plano estruturado para proporcionar o ensino e a aprendizagem aos alunos. São fortemente burocráticos e técnicos. São elaborados por especialistas que os apresentam aos professores (que o executam) e impõem uma tecnologia específica de desenvolvimento curricular (Pacheco, 2001).

Já nas duas últimas, o currículo não é visto como um plano previamente estabelecido e que é prescrito do topo para a periferia, mas como um todo organizado de acordo com as questões previamente planificadas. Depende do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo. Valoriza, fundamentalmente, as experiências e os processos de aprendizagem, ou seja, estas duas teorias são menos formais, pois perfilham que os professores devem participar activamente na tomada de decisões educativas e aceitar a responsabilidade pelo facto de o fazerem (idem).

No entanto, todas elas apresentam um projecto de formação para os alunos. Nesse sentido, expressam comportamentos e práticas diversas, que reflectem os conflitos de interesses e os valores dominantes existentes e que determinam os processos educativos numa sociedade.

Gostaríamos de salientar, em jeito de conclusão, que a complexidade das realidades vividas nas escolas (neste caso as portuguesas), não pode ser explicada ou compreendida com base numa única teoria, na medida em que, respostas a questões como – Deve ser dada prioridade aos interesses imediatos dos alunos, ou será que estes

deverão ser calendarizados em função de resultados sujeitos a uma posterior verificação? ou, simplesmente, não se deverão ter em conta? Deve privilegiar-se mais a parte racional ou emocional? Em que proporção deve ser combinada a espontaneidade e a improvisação com uma cuidadosa planificação e programação? Disciplina ou liberdade? Tecnologia ou negociação e reflexão na escolha das formas de transmissão e aquisição de conhecimentos? E que conhecimentos? – não são homogêneas, nem lineares e reflectem muitas vezes orientações e fundamentações diferentes sobre o currículo, gerando um mundo de contradições, originando que o trabalho escolar se converta, quer para os professores, quer para os alunos, numa vertiginosa sucessão de tarefas, por vezes desconexas, que acabam por gerar resultados que ficam aquém do desejado e como tal nunca, plenamente, satisfatórios para todos.

Por último, na nossa perspectiva, o currículo, entendido como instrumento de prática pedagógica por excelência, relaciona-se com a profissionalidade docente e cruza-se com as componentes e determinações pedagógicas, políticas e administrativas. Nesse sentido, a sua construção torna-se num processo negociado e partilhado em que se procura estabelecer uma ligação entre o plano das intenções e o plano da sua concretização no contexto escolar, sendo por isso negociado e renegociado numa pluralidade de níveis e variedade de locais havendo entre eles uma ligação estreita. A escola, como instituição a quem compete a função de “Ensinar” e que responde socialmente por ela, torna-se num espaço privilegiado para a tomada destas decisões quanto ao modo de fazer o que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida.

2. À procura das condições para o desenvolvimento de processos educativos coerentes – o caso português

A emergência do conceito de “formação ao longo da vida” é uma realidade dos nossos dias que vem afectando todas as profissões e cidadãos, enquanto forma de adaptação aos desafios sociais que actualmente se colocam. A escola não está imune a ele.

Nesse sentido, é fundamental que o currículo (como elemento identificador da escola) e o processo de desenvolvimento curricular, possibilite que o aluno construa e crie mecanismos de adaptação e de transformação perante situações diversas e, ao

mesmo tempo, desenvolva e integre competências fundamentais que o ajudarão no prosseguimento de estudos e ao longo da vida.

Como consequência a escola deve aplicar e diversificar as suas funções educativas levando / preparando os alunos para compreenderem e participarem na complexidade e dinamismo do mundo em que vivem, dando sentido às aprendizagens e desenvolvendo competência e atitudes adequadas (Alonso, 2001a).

Em consonância, a educação deve aparecer como uma actividade facilitadora do desenvolvimento do educando, em que o educador tem um papel de animador e facilitador do mesmo, procurando retirar obstáculos que impedem esse desenvolvimento, criando condições externas para que tal ocorra (Figueiredo, 2001).

No entanto, se olharmos para as práticas existentes nas nossas escolas ainda existem traços, em alguns casos muito acentuados, de concepções estáticas e compartimentadas do conhecimento e da aprendizagem¹⁴⁹, já que esta é entendida como uma acumulação passiva e individualizada de conhecimentos, em que a instrução é o elemento principal, ao mesmo tempo, que as aprendizagens académicas estão desligadas das experienciais¹⁵⁰, não existindo, por isso, significância e funcionalidade.

Estas práticas encontram-se associadas, em grande medida, à racionalidade tyleriana que vê na quantificação dos resultados e na uniformidade educativa, os elementos essenciais para se conseguir a eficiência e a eficácia necessária para atingir os objectivos educativos previamente estabelecidos (Morgado, 2000b).

Aliás, é a lógica da eficácia, ligada ao melhoramento da qualidade educativa, que têm marcado actualmente a gramática escolar¹⁵¹ e a retórica do poder político.

A este propósito Santos Guerra (2000) afirma que

“[...] a obsessão pela eficácia no conjunto de aprendizagens que os alunos devem realizar leva a escola a centrar unicamente a sua atenção sobre os mecanismos docentes e não discentes. [...] Falou-se [fala-se] mais da qualidade de ensino do que na qualidade da aprendizagem”

Santos Guerra (2000, p. 11).

O autor adverte, ainda, que este tipo de atitude leva a que as escolas repitam as suas práticas de forma não reflectida o que a leva a cometer os mesmos erros e a manter as

¹⁴⁹ Estas lógicas poderão vir a agravar-se, fundamentalmente no 1º Ciclo de ensino básico, em função das opções que muitos agrupamentos estão a tomar a partir das novas orientações que o poder central está a dar sobre o número de horas dedicadas às áreas curriculares e respectiva sumarização e que se encontram expressas no Despacho – Orientações para a gestão curricular do 1º Ciclo do ensino básico.

¹⁵⁰ Entendidas aqui como as experiências quotidianas sociais ou individuais.

¹⁵¹ A gramática escolar é definida por Morgado (2005) como sendo o conjunto de regras que governam e determinam o que acontece no interior da escola e que influenciam as experiências e aprendizagens dos indivíduos que nela interagem.

mesmas limitações. Por isso preconiza a necessidade da escola aprender¹⁵².

Na mesma linha se situa o pensamento de Alonso (2001a). Esta autora defende que “[...] a escola deveria ser considerada como uma organização aprendente” (Alonso, 2001a, p. 11) e que é fundamental repensar o currículo, reconsiderar o papel dos professores enquanto mediadores curriculares¹⁵³, ao mesmo tempo que é necessário promover, quer nos professores quer nos alunos, as capacidades e qualidades básicas inerentes à auto-formação, adaptabilidade, flexibilidade e trabalho de equipa, aquilo a que autores como Fullan (2001), Lima (2002) e Hargreaves (2003) apelidam de culturas colaboracionistas.

É assim que se torna necessário reflectir sobre as condições de implementação de currículos coerentes em Portugal, nomeadamente aquelas que equacionam o sentido da inovação, os processos de autonomia e os papéis que os professores poderão ou deverão ter no desenrolar dos mesmos.

A reforma educativa portuguesa, iniciada em 1986 com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.) e legislação subsequente, propunha algumas linhas, fundamentais, para melhorar a qualidade da educação e contribuir para o sucesso educativo de todos os alunos, das quais destacamos: valorização da Língua Portuguesa como matriz de identidade e suporte de aprendizagem; perspectiva interdisciplinar do currículo; abordagem formativa e personalizadora da avaliação; reforço das estruturas de apoio; incentivo à iniciativa local disponibilizando margens de autonomia curricular; formação integral do educando, articulando as dimensões humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva.

¹⁵² Santos Guerra (2000) refere que para se aprender de forma eficaz é necessário ter vontade de agir, olhos bem abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o apreendido e os braços prontos para o aplicar. Nesse sentido propõe uma sequência de 10 verbos encadeados para que a escola adquira capacidades aprendentes: questionar-se, investigar, dialogar, compreender, melhorar, escrever, difundir, debater, comprometer-se e exigir.

¹⁵³ Expressão também utilizada por Morgado (2000b e 2005), Pacheco (2001) e Roldão (1999a) para definir uma das características da profissionalidade docente e que assenta na capacidade de gerir e de decidir sobre o currículo e, por consequência, realiza um conjunto de mediações entre as decisões curriculares de âmbito nacional e as opções do projecto de escola, entre as características dos alunos concretos e as metas curriculares da escola, entre o aluno e órgãos da escola, entre a turma e o grupo de colegas, entre os conteúdos da uma disciplina ou área disciplinar e os de outra, etc..

No entanto, como referem Morgado (2000b), Alonso (2001a) e Freitas (2001), ela vem a falhar em grande medida, porque assentava numa perspectiva tecnicista¹⁵⁴, compartimentada e voluntarista, numa visão determinista da mudança e numa lógica de separação entre a concepção e a execução¹⁵⁵, ao mesmo tempo que se descurou aspectos como “[...] o carácter ecológico e cultural dos contextos escolares, a dimensão moral e política da mudança, a natureza processual e evolutiva da inovação e a idiossincrasia do conhecimento prático dos professores” (Alonso, 2001a, p. 15), assim como as (in)variáveis estruturais da escola (o papel da escola – como organização, dos professores e dos alunos, os contextos sócio educativos) na construção e desenvolvimento curricular.

“A inovação educacional não se pode decretar nem impor de cima para baixo; a inovação acontece quando, na sala de aula, na escola, se reúnem as condições para tal” (Freitas, 1998, p.25). Para isso é necessário, se pretendemos introduzir mudanças e inovações, haver uma transformação na organização pedagógica e estrutural da escola.

Nesse sentido, é necessário introduzir, como refere Alonso (2001b) um novo “paradigma de inovação/mudança”, alicerçado numa concepção cultural e política¹⁵⁶, que considera a escola (ou agrupamento de escolas) como um “contexto ecológico”¹⁵⁷ para a emergência da mudança, com base em processos de pesquisa, de reflexão, de decisão e de avaliação participada e negociada, a ser construída de forma evolutiva e dinâmica, num processo lento e não isento de problemas, e, que concomitantemente, induza na escola alterações organizacionais.

¹⁵⁴ Este modelo emerge nos anos sessenta e assenta em alguns pressupostos que passamos a mencionar: separação hierárquica entre a teoria e a prática; separação das questões instrumentais (meios) das questões de valor (fins); os professores são vistos como executores acríticos; subjaz uma concepção burocrática da escola (Lima 1992b e Alonso 2001a).

¹⁵⁵ Estas lógicas são contrárias à concepção de escola e de profissionais preconizada pela LBSE.

¹⁵⁶ Cardoso (2000) aponta para a existência de três perspectivas teóricas relativamente aos processos de mudança: **a tecnológica** – assenta no pressuposto de que a transformação do ensino depende mais da produção de novos métodos e técnicas do que, propriamente, das melhorias introduzidas pelo professor ao nível da relação pedagógica; **a perspectiva política** – neste caso, a atenção deixa de incidir nas questões técnicas e administrativas e passa a centrar-se em questões relativas ao para quê e a quem beneficia as mudanças; **perspectiva cultural** – “[...] é dada particular atenção à inovação no contexto do seu funcionamento real, considerando que a mudança é interpretada em função da interacção que se estabelece entre culturas ou sub-culturas particulares” (Cardoso, 2000, p. 131).

A autora chama também à atenção para o facto de que no momento de se iniciar um processo de inovação as três perspectivas estarem presentes “[...] dado que só a partir da conjugação delas é possível realizar com êxito uma inovação, [na medida em que as três] em conjunto, podem dar conta da complexidade dos fenómenos do mundo real da escola [...]” (idem, p. 138 - 139).

¹⁵⁷ Na medida em que entendemos que os contextos educativos são caracterizados pela: singularidade e complexidade de interacções; pluralidade e diversidade de culturas e necessidades; imprevisibilidade e dinamicidade dos processos (Alonso, 1996), o que, nas palavras da autora supra citada, “[...] acentua o carácter problemático, interactivo e prático da intervenção pedagógica, assim como a não neutralidade e linearidade dos cenários e processos educativos.” (Alonso, 1996, p.20).

Importa referir que, ao falarmos em inovação e mudança em educação, estamos a pensar na melhoria da qualidade educativa, já que as primeiras (inovação / mudança) só fazem sentido em função desta última (qualidade educativa). Como consequência, só faz sentido inovar e mudar se se procurar que a educação proporcionada nas escolas ofereça, a cada aluno, as condições e as aprendizagens adequadas às suas necessidades e experiências prévias bem como às suas perspectivas de vida.

Para isso, a escola precisa de assumir-se como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiência de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos, não esquecendo os aspectos culturais.

Em consonância defendemos, por um lado, o currículo como um projecto integrado e aberto que se constrói progressivamente à medida que se desenvolve e, por outro, o processo de desenvolvimento curricular como um trabalho em dinâmica permanente, aberto e partilhado, com diversos níveis de competências de decisão, mas centrado no terreno real da sua realização prática. Aliás na linha defendida por Pacheco (1995 e 2001), Alonso (1994) e Zabalza (1992 e 1999).

Deste modo, o currículo deixa de

“[...] ser tido como um roteiro educativo previamente delineado e como um conjunto de conteúdos disciplinares fragmentados, devendo assumir-se como uma série de aprendizagens a concretizar na escola, um conjunto de oportunidades de desenvolvimento pessoal, um espaço integrador e diferencial, uma construção dinâmica que deve resultar da participação de todos os intervenientes no processo educativo.”

(Morgado, 2006, p.79)

Conjugando estas duas ideias, diríamos que, a nível curricular, deve existir um projecto global de âmbito nacional (decidido a nível macro), assente em pressupostos básicos como: as necessidades sociais, as exigências dos saberes científicos e tecnológicos, ou seja, a cultura e o conhecimento, os alunos e a dimensão pedagógica, enquadrado por uma formação de professores e um regime de administração adequado e articulado que sustentará, partindo de uma análise do contexto, projectos de âmbito escolar (decididos a nível meso) que definirão um conjunto de valores próprios, que darão uma identidade própria a cada escola e que enquadrarão, por seu turno, projectos específicos (decididos a nível micro – turma). Projectos, esses que se desenvolverão próximos das realidades educativas e que se devem adequar aos diferentes contextos.

Ora, o processo de desenvolvimento curricular atrás mencionado requer do poder político, dos professores e das escolas alterações ao nível da postura, atitudes e comportamentos.

Temos verificado que, no que toca ao poder político, tem existido, pelo menos ao nível teórico, uma tentativa de atribuir aos professores e às escolas competências de âmbito curricular. Estas passam, entre outras coisas, pela possibilidade de realizar processos de flexibilização e integração curricular.

Falar de flexibilização é nas palavras de Roldão (1999a) uma forma de organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que existam, no mesmo contexto educativo, duas dimensões do acto educativo: uma de âmbito nacional (as aprendizagens consideradas pessoal e socialmente necessárias e que devem estar presentes de uma forma clara), a outra de âmbito local (a forma de organizar a estrutura, a sequência e os processos que levam à consecução das aprendizagens supra citadas) que deve ser organizada de forma flexível.

Isto remete-nos para um entendimento de currículo como projecto (já por nós aqui referido e defendido), que implica uma adaptação das propostas emanadas do poder político (âmbito nacional) aos contextos onde são operacionalizadas às características e experiências individuais dos alunos que as concretizam (Morgado, 2006).

Por seu turno, falar de integração¹⁵⁸ curricular é pensar no currículo como processo de decisão colectiva e como um instrumento de diferenciação¹⁵⁹ que permita aos jovens, por um lado, integrar as suas próprias experiências e, por outro, ajude a integração social e democrática dos mesmos (Beane, 2002).

Esta noção leva a que existam espaços e tempos para as tomadas de decisão envolvendo vários níveis, várias etapas e vários protagonistas (Morgado, 2006), implica um questionamento permanente sobre o conhecimento e o modo como o mesmo se veicula nos contextos reais de sala de aula (Pacheco, 1998).

¹⁵⁸ Beane (2002) apresenta quatro modos em que é utilizado o conceito “integração”: **a integração das experiências**, isto é, o modo como as nossas experiências são integradas nos nossos esquemas de significação e, ao mesmo tempo, como organizamos ou integramos as experiências passadas para que nos ajudem em novas situações; **integração social**, entendida como uma forma de organizar e integrar diferentes experiências educacionais comuns ou partilhadas por jovens com diversas características e vivências; **integração do conhecimento**, no sentido de tornar o conhecimento mais significativo, contextualizando-o de forma a fazer sentido para os jovens e, ao mesmo tempo sirva de instrumento para a resolução de problemas reais; **integração curricular**, associa as três formas anteriores integrando-as em projectos substantivos e outras actividades que envolvam a aplicação real do conhecimento, propondo em simultâneo a participação dos alunos na planificação do currículo.

É a esta última forma de integração nos estamos a referir.

¹⁵⁹ No sentido de “[...] definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas. [...] Diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida.” (Roldão, 1999a, p. 52-53).

Refira-se, no entanto, que tem existido alguma dificuldade em o colocar em prática. Morgado (2006) aponta quatro aspectos que justificam esta dificuldade:

1º- O facto da administração central continuar a assumir uma posição centralista nos aspectos mais importantes do currículo, mantendo o controle tanto do seu conteúdo como da sua forma¹⁶⁰;

2º- A dificuldade que existe em flexibilizar e integrar o currículo quando os programas dos ensinos Básico e Secundário continuam a ser determinados e impostos pela administração central, na medida em que, elaborar projectos partindo de programas e disciplinas que se encontram desarticuladas entre si (resultado da disciplinarização existente), cria dificuldades na identificação do conjunto nuclear de aprendizagens básicas, assim como, termina com qualquer tentativa que se possa fazer para flexibilizar e integrar o currículo (Pacheco, 2000a e Morgado, 2006);

3º- A contradição existente entre a teoria e a prática no que à descentralização / autonomia diz respeito, isto é, na retórica, o poder central refere-se a estes conceitos “[...] como formas de transferência / apropriação dos poderes de decisão curriculares, mas, na prática, em vez de entregarem aos professores e á escola o processo de (re)construção do currículo, servirem mais para justificar uma linha de orientação que persegue a eficácia, a qualidade, a excelência dos resultados e a prestação de contas” (Morgado, 2006, p.82);

4º- As tendências individualistas que continuam a existir no seio da classe docente e que criam problemas ao aparecimento atitudes de maior autonomia dos professores, perpetuando o seu papel de transmissores e executores.

Do que acabamos de dizer resulta, entre outras coisas, que os professores parecem precisar de competências que os leve a tomar decisões e reflectir sobre as suas próprias práticas.

Esta forma de pensar e de agir da classe docente não é compatível com a visão tecnocrática do professor associada ao modelo técnico¹⁶¹ da profissão docente, já que, como refere Contreras (1999) “[...] a perspectiva técnica desconsidera a importância da

¹⁶⁰ Veja-se a este propósito as recentes decisões do Ministério da Educação sobre a distribuição da carga horária dos docentes do 1º Ciclo e a implementação das actividades extra-curriculares, sem por um lado ter dado a devida atenção aos professores nesse processo e, por outro, não conhecendo bem as reais condições dos contextos onde esse ciclo se desenvolve, têm conduzido em muitos casos ao deturpamento da organização curricular desse ciclo (globalizante) com a sobreposição dessas actividades nas actividades curriculares, o que leva a uma departamentalização do currículo do 1º ciclo.

¹⁶¹ Este modelo “limita os docentes a práticas meramente reprodutivas, utilizadas para que os estudantes concretizem os objectivos que guiam os seu trabalho [reduzindo o mesmo] a um conjunto de destrezas e de regras que devem ser seguidas (Morgado, 2005, p.38).

qualidade moral e a educação da acção ao reduzir o seu valor a uma dimensão meramente instrumental” (Contreras, 1999, cit: Morgado, 2005, p.39).

Na verdade, nas práticas quotidianas dos professores, isto é, no decorrer de uma aula, ocorrem mais situações imprevistas do que aquelas que se podem controlar (idem) e, nesse sentido, existe a necessidade de os professores reflectirem, de uma forma crítica sobre as situações educativas ocorridas, procurando associá-las a pressupostos teóricos que lhes permita uma maior capacidade para a resolução dos problemas que se lhe vão deparando, estabelecendo, assim, “[...] uma relação dialéctica entre a teoria e prática em que ambas se inter-relacionem, se complementem e se readaptem” (Morgado, 2005, p.42).

Como refere Pérez Gómez (s.d.), “[...] o profissional reflexivo, ao actuar e reflectir na acção e sobre a acção, constrói à sua maneira o próprio conhecimento profissional” (Pérez Gómez, s.d., cit: Vidal, s.d., p.59). Os professores assumem-se, assim, como investigadores críticos sobre a sua prática docente. Como consequência, as experiências práticas transformam-se em momentos de conhecimento reflexivo e crítico numa lógica de investigação-acção.

Como afirma Erickson (2002) “[...] através da investigação feita pelos professores, através de um diálogo reflexivo interno e externo, o ensino pode converter-se em algo mais profundo, em vez de ser uma profissão solitária realizada por pessoas que se conduzem por rotinas automáticas.” (Erickson, 2002, cit: Morgado, 2005, p.45).

Para tal, é necessário que os docentes desenvolvam capacidades de análise, questionamento, reflexão crítica, assim como capacidades de controlo sobre o modo como se realiza o processamento da informação para a concepção de projectos, superando, assim, o carácter individualista da profissão.

Nesta lógica, o currículo é visto simultaneamente como uma intenção e realidade, na linha das teorias prática e crítica (já por nós exploradas anteriormente), ou seja, o currículo não pode ser visto como um produto previamente concebido e acabado, mas como um processo que é interpretado e aplicado de diferentes modos em função dos diferentes contextos.

Tal obriga a ter-se em atenção vários aspectos (as propostas da administração central, o papel das escolas, dos professores e dos estudantes) que intervêm na sua (re)interpretação; os professores passam a ser agentes curriculares, no sentido em que adquirem a capacidade para tomarem decisões sobre o currículo, necessitando para isso de adoptar uma atitude investigativa e de desenvolvimento em relação ao modo como

encaram o currículo e os modos de ensinar, assim como uma atitude colaborativa e de trabalho conjunto¹⁶². Este implica e cria interdependências mais fortes, na responsabilidade partilhada, no empenhamento e no aperfeiçoamento colectivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil actividade da revisão crítica dos trabalhos efectuados. É caracterizado pela existência de atitudes de ajuda, apoio, confiança e abertura, em que a valorização do individuo, enquanto pessoa, e do grupo a que pertence, aparece como elemento primordial, criando, assim, ambientes de trabalho mais satisfatórios, produtivos e abertos á mudança (Fullan, 2001).

Nesta lógica os professores estão “[...] empenhados, explicitamente, num aperfeiçoamento contínuo, em busca de formas de melhorar a sua prática, quer estas se encontrem no interior da escola quer no seu exterior.” (idem, p.94).

Em síntese, para o desenvolvimento de processos educativos coerentes, que respondam à necessidade de levar os alunos a aprender a conhecer, a aprender a fazer, a aprender a viver juntos, a aprender a ser, a aprender a aprender (Sá, 2001), tendo em atenção as características individuais de cada um¹⁶³, torna-se imprescindível, que o currículo seja entendido como um projecto integrado, aberto e flexível; que a escola aja como uma Comunidade Educativa; que o aluno seja activo e construtor de conhecimento e o professor actue de forma reflexiva, crítica e colaborativa.

Numa sociedade em que o conhecimento é um elemento dinâmico, sistémico, problemático e integrado, uma escola que se deseja para todos tem de repensar o currículo que oferece, reconfigurando o que é prescrito a nível nacional, através da incorporação de situações e aprendizagens de cariz local, sustentadas por processos que as tornem significativas para aqueles que as vão viver, ou seja, o currículo não pode ser simplesmente prescrito e tem de passar por um processo de negociação.

Esta forma de viver o currículo só será possível se, por um lado, os professores

¹⁶² Fullan (2001) designa o trabalho conjunto de práticas colaborativas e distingue-o de outras três formas de colaboração: cultura docente balcanizada, “[...] uma cultura composta por grupos distintos e, por vezes competindo entre si, lutando pela ocupação de posições e supremacia” (Fullan, 2001, p.95) nas escolas; colaboração confortável – trata-se de uma colaboração que focaliza os aspectos imediatos, de curto prazo e práticos (como troca de dicas, conselhos práticos, partilha de materiais) excluindo as preocupações de planificação de mais longo prazo, assim como, não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática; a colegialidade artificial – “Caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos destinados a aumentar a atenção da dada à planificação m grupo e à consulta entre colegas, bem como a outras formas de trabalho conjunto.” (Fullan, 2001, p.103).

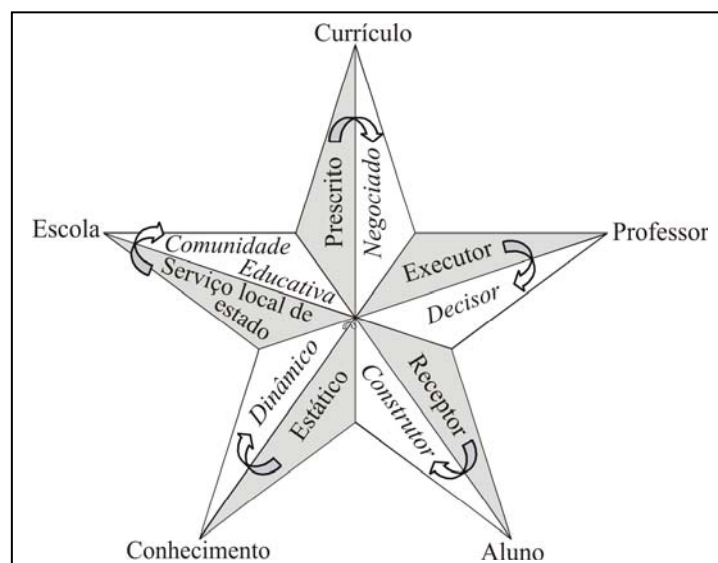
¹⁶³ A este propósito Morgado (2006) refere que é indispensável apetrechar todos os alunos (e não só alguns) com “[...] os instrumentos necessários tanto para entender a complexidade do mundo em que vivemos como para exercer de forma plena os seus direitos e deveres de cidadania [...]” (Morgado, 2006, p.77).

tiverem um papel activo nos processos de decisão ao nível da organização e construção curricular e, nesse sentido, participarem conscientemente na gestão curricular, isto é se deixarem de ser meros executores / funcionários e passarem a ser decisores / profissionais. Por outro lado, se se reconhecer a heterogeneidade existente nas nossas escolas e, assim sendo, se se procurarem estabelecer estratégias de envolvimento individual e colectivo, se criarem climas de aprendizagem onde as diferenças sejam valorizadas e, como consequência, cada um se sinta reconhecido e estimulado a responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem. Como consequência, o aluno sentir-se-ia incentivado a deixar de ser um mero receptor e passaria a assumir-se como construtor da sua própria aprendizagem.

Daqui resulta que a Escola não se pode limitar a administrar e distribuir conhecimentos de forma linear e convergente, numa lógica de serviço local de estado, mas, pelo contrário, deve promover práticas que possibilitem o desenvolvimento da criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social nos alunos, assumindo-se, ao mesmo tempo, como instituição aprendente, conduzindo ao aparecimento de processos de emancipação ao nível dos diversos actores envolvidos arrojando-se, assim, como uma verdadeira comunidade educativa.

Estamos, pois, perante cinco dimensões educativas (conhecimento, escola, currículo, professor e aluno) que se interrelacionam e implicam entre si, a partir das quais se constroem processos educativos coerentes (Figura II.3). Nesse sentido, a mudança de lógica e entendimento numa delas conduz, ou deve conduzir, obrigatoriamente, à mudança nas restantes.

Figura II.3 – Coerência dos processos educativos



No entanto, tais transformações / passagens só são possíveis num clima de autonomia, de modo a que cada estabelecimento escolar em geral e os intervenientes no processo em particular possam adaptar as normas gerais às situações concretas que se apresentam no dia a dia do ensino. Essa é a prática que apelidamos de autónoma.

Como já se viu, o conceito de autonomia pode ter várias leituras e será interpretado de diferentes maneiras de acordo com a visão que cada um tem sobre o conceito de escola como organização ou com a perspectiva que se utilizar para fazer essa abordagem.

Também a autonomia curricular¹⁶⁴ pode ser interpretada de diversos modos, mas está sempre relacionada com os processos e práticas de actuação possíveis realizadas dentro de um dado modelo organizacional.

Em função das várias teorias organizacionais de escola por nós analisadas podemos afirmar que a escola poderá ser um “locus de reprodução”¹⁶⁵, um “locus de produção”¹⁶⁶ ou ambos. Também, com mais propriedade podemos afirmar o mesmo relativamente ao processo de construção e desenvolvimento curricular¹⁶⁷.

Neste contexto, se tivermos uma visão tecnológica e burocrática da organização escolar, expressa nos modelos técnico e burocrático a autonomia, curricular, (se é que se pode falar de tal nesse contexto organizativo) limita-se à criação de espaços e dinâmicas que são orientadas por uma lógica técnico-racional, visto que, como já vimos, o currículo é visto como um plano estruturado de aprendizagens, concebido e realizado como um produto, imperando uma legitimidade normativa, em que prevalece o currículo que é prescrito a nível oficial, em que a relação teórico-prática é fortemente hierarquizada, em que os professores desempenham um papel de implementadores / executores e os alunos um papel passivo de “consumidores”, numa visão técnica e académica do currículo.

¹⁶⁴ Morgado (2000b) salienta que ao nível do discurso educativo é frequente referir-se autonomia curricular como um tipo de autonomia que engloba simultaneamente a autonomia científica e pedagógica.

¹⁶⁵ ¹⁶⁷ Termos utilizados por Lima (1992). Na primeira expressão o autor refere-se à reprodução nas práticas e vivências ao nível da escola dos normativos e regras oriundas da administração central; na segunda às práticas e vivências que surgem ao nível da escola a partir das interpretações que os actores educativo fazem desses normativos e regras.

¹⁶⁷ Sobre este aspecto Pacheco (1995) refere: “[...] logicamente que no sentido curricular é um locus de reprodução, mas muito ainda é um locus de produção, sobretudo devido à subjectividade da actuação do professor, e isto apesar da existência de uma estrutura invariante da acção didáctica dos professores” (Pacheco, 1995a, p.39).

Se, pelo contrário, tivermos uma visão de escola como uma construção social, cultural e política – visão democrática e política da escola, o currículo será visto como um plano de aprendizagem que depende, no seu processo de realização, da negociação entre os intervenientes e dos professores enquanto agentes activos. A autonomia curricular é vista como a possibilidade de existência de uma diversidade de propostas que, partindo de um currículo nacional, tem em atenção os interesses e necessidades específicas dos grupos existentes nas escolas (alunos, professores, encarregados de educação), numa visão prática e crítica do currículo, na medida em que, como vimos, o currículo deve ser entendido como o resultado de uma interligação entre a teoria e a prática, deve ser discutido e comunicado com / a todos os intervenientes e tal só é possível num modelo de escola democrático, centrado nas escolas, aberto às discussões e opiniões dos diferentes intervenientes.

Podemos afirmar, portanto, que os processos e práticas curriculares das escolas podem ser enquadrados numa acção centralizadora e uniforme, regulada pela lógica da racionalidade técnica, de acordo com um modelo curricular centrado nos objectivos ou descentralizadora, prática e emancipatória, seguindo um modelo centrado no processo e na crítica, ou na conjugação de ambos numa lógica de negociação e partilha de responsabilidade. Daqui ressaltam dois modos de conceber e organizar o sistema educativo: o sistema educativo centralizado e o sistema educativo centrado nas escolas (Quadro II.2).

Quadro II.2 – Sistema Educativo / Gestão Curricular/ Imagens de Escola /Teoria Curricular

S. Educ.	Gestão curricular			Imagem de Escola	T. Curricular
	Currículo	Escola	Professores		
Centralizado	Definido apenas a nível nacional. Uniforme. Constituído essencialmente por conteúdos / tópicos. Avaliação por referência ao normativo programático único.	Estrutura de funcionamento administrativo-burocrático. Organização hierárquica. Campos de iniciativa e decisão limitados. Prestação de contas perante a administração central.	Actividade regulada pelos conteúdos curriculares estabelecidos. Campos de iniciativa e decisão limitados aos desenvolvimento e metodologia das aulas. Prática predominantemente individual.	Escola como Empresa e Burocracia	Teoria Técnica
Centrado nas Escolas	Binómio curricular nacional (core curriculum) + currículo de cada escola (projecto curricular, integrando e ampliando de forma própria, o currículo nacional). Alargamento do currículo a maior número e tipos de aprendizagem. Avaliação por referência a: a) avaliações nacionais externas; b) avaliações pela escola, face aos seus objectivos.	Estrutura de funcionamento autónoma (graus variáveis). Organização funcional (em modalidades várias). Campos de iniciativa e decisão próprios. Prestação de contas perante a comunidade e a administração	Actividade regulada pelos objectivos metas curriculares da escola. Campos de iniciativa e decisão próprios – gestão curricular, no plano individual e colectivo. Práticas colaborativas entre pares.	Escola como Democracia e Arena Política	Abertura à Teoria Prática e Crítica

(Adaptado de Roldão, 1999a, p.35)

3. Quadro institucional da construção dos currículos escolares em Portugal

Fruto dos movimentos sociais e políticos, a escola é considerada como um espaço privilegiado de toda a acção educativa¹⁶⁸, no quadro de uma lógica de inovação, eficácia e de uma política de descentralização.

O Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro – “Reorganização curricular do Ensino Básico”, foi mais um passo nesse sentido. Segundo Alonso (2001a) o mesmo instituiu um modelo de desenvolvimento curricular numa perspectiva de projecto aberto,

¹⁶⁸ Como afirma Morgado (2000b) “As novas políticas adoptadas deslocam o binómio escola-território nacional para escola-território local, conferindo novas competências e poderes à escola, reconhecendo-a como centro privilegiado de decisão e acção educativas.” (Morgado, 2000b, p.69).

flexível e integrado, permitindo uma adequação¹⁶⁹ à diversidade dos destinatários existentes.

Para além de ter subjacente o entendimento do aluno como construtor e possuidor de conhecimento, procura induzir na escola e nos professores a implementação de processos de ensino aprendizagem activos, significativos, participativos e abertos.

Nesse sentido, a noção de currículo subjacente no decreto podia ser¹⁷⁰ e pode ser um contributo para melhoria da qualidade das aprendizagens, já que, defendendo uma organização escolar ou um “desenvolvimento organizacional” que permite à “[...] escola desenvolver o seu potencial enquanto organização que aprende, através da definição de metas claras e expectativas partilhadas, da participação e colaboração, da liderança efectiva, da abertura ao exterior e da auto-avaliação institucional [...]” (Alonso, 2001b, p.29), preconiza uma mudança ao nível dos profissionais da educação, exortando a que, os mesmos, alterem a sua postura e passem de uma “[...] concepção academicista e tecnicista do desenvolvimento profissional para uma concepção cultural e construtivista [...]” (idem).

Procura-se (ou talvez devêssemos dizer procurava-se?), atribuir à escola um novo papel, assente num maior grau de autonomia a partir do qual os actores educativos devem estabelecer lógicas de compromisso que favoreçam um desenvolvimento curricular mais consentâneo com as realidades actuais¹⁷¹.

Assim, as políticas educativas têm sido favoráveis à criação de parcerias (com os pais, autarquias, associações comunitárias), têm estimulado os professores a desenvolverem outras formas de trabalho e, ao mesmo tempo, têm (re)distribuído o controlo e as decisões sobre o processo educativo por um conjunto de actores nele implicado directa ou indirectamente¹⁷².

¹⁶⁹ No sentido de tornar a aprendizagem pretendida significativa e faça sentido para o aluno.

¹⁷⁰ Na medida em que as alterações que vão sendo introduzidas pelo poder político no sistema educativo (ver Despachos sobre as orientações para a gestão curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, Orientações para a organização do ano lectivo 2006/2007; Introdução das actividades extra-curriculares) têm vindo a desvirtuar o referido Decreto-Lei.

¹⁷¹ Como afirma Alonso (2001b), a propósito da reorganização curricular “Pretende-se pôr as escolas a pensar e questionar a sua função, a olhar para o currículo, não como um texto fixo a cumprir de forma sagrada e uniforme, mas antes como um texto aberto que é preciso encher de significado e de sentido em função das necessidades e desafios que o contexto da escola coloca aos professores [...]” (Alonso, 2001b, p.28).

¹⁷² Esta necessidade já era defendida por Elmore (1990), quando defendiam que começava “[...] a ganhar força a ideia de que para mudar, em sentido amplo e em profundidade, os sistemas educativos, há que mexer com o funcionamento interno das escolas impondo uma postura de parcerias, obrigando os professores a uma outra forma de trabalho, (re)distribuindo o controlo do fenómeno educativo pelos mais díspares autores nele implicados, directa ou indirectamente.” (Elmore, 1990, cit: Morgado, 2000b, p.65).

É em conformidade com o que acabamos de dizer que se tem vindo a perspectivar, a partir da década de 90, a política curricular (enquanto campo específico da política educativa) que procura criar condições para um maior envolvimento das várias estruturas educacionais nas tomadas de decisão¹⁷³ e, conseqüentemente, uma maior implicação de todos os actores da comunidade educativa no processo de desenvolvimento curricular (Morgado, 2000a; Alonso, 2001a; Abrantes, 2001b), àquilo a que Morgado (2000a) apelida de descentralização e despolitização curricular¹⁷⁴.

Já aqui defendemos que o currículo é uma proposta de cunho político que espelha opções fundamentais em relação à escolarização dos alunos e que, através do seu desenvolvimento, pretende responder-se às exigências colocadas pela sociedade.

Dentro desta perspectiva o currículo depende dos vários contextos em que ele está inserido e das pessoas que nele intervêm. Para além das intenções que encerra, existem os interesses e as forças que circulam à sua volta, pois sabe-se que o currículo não é neutro¹⁷⁵. Nele interagem e interrelacionam-se estruturas escolares e estruturas políticas. Nesse sentido, e na linha de pensamento de Pacheco (2001), no processo de construção e desenvolvimento curricular é necessária uma articulação entre as opções e decisões de nível político, que obrigatoriamente são necessárias tomar, e os processos de execução, isto é, entre o plano oficial e o plano real¹⁷⁶.

Em consonância com o que acabamos de escrever, o currículo, enquanto processo em construção, pressupõem um conjunto de tomadas de decisão, que ocorrem em diversos contextos, a que correspondem diferentes fases de desenvolvimento e

¹⁷³ Esta política tem vindo a ser posta em causa pelas últimas decisões do poder político.

¹⁷⁴ O primeiro conceito entendido como o processo de devolução de poderes às escolas atribuindo-lhes crescente autonomia curricular “[...] traduzida numa maior responsabilização curricular dos actores locais, não só a nível da implementação mas também da concepção do próprio currículo [...]” (Morgado, 2000a, p.12); O segundo “[...] com o intuito de dar a entender que quanto menos estado menos a escola se encontra inflamada politicamente, viabilizando-se assim a possibilidade de uma verdadeira lógica de mudança e uma outra relação entre a escola e a comunidade, em que a escola passa a ser vista como o centro privilegiado das políticas educativas assumindo-se como um verdadeiro espaço de referência social” (idem, p.11), O processo de construção curricular centrado nas escolas torna-se menos problemático, mais consensual entre os intervenientes, no processo e, portanto, menos politizado.

¹⁷⁵ A este propósito Pacheco (2001) refere que “[...] o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas: culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas” (Pacheco, 2001, p.20).

¹⁷⁶ “Apesar das perspectivas diferenciadas, que radicam em pressupostos teóricos diversos, podemos encarar o currículo “como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem.” (ibidem).

níveis de decisão curricular, nos quais, participam diferentes actores com diferentes graus de responsabilidade¹⁷⁷.

É sobre os diferentes níveis e competências de decisão curricular que nos propomos falar a seguir, procurando construir um quadro conceptual que nos permita, numa fase subsequente, realizar uma análise mais objectiva sobre os processos de construção e elaboração dos currículos em Portugal, pelo menos ao nível normativo.

Começaremos por dizer que o currículo, como construção social, é a conjugação de duas realidades que se entrecruzam e interrelacionam – a nacional e a regional ou local¹⁷⁸. Por outras palavras, o currículo tanto é “[...] a expressão do projecto socioeducativo de um país como a expressão do projecto curricular e didáctico de um espaço escolar.” (Pacheco, 2001, p.69). Neste contexto, a organização e desenvolvimento do currículo exige a disposição de diferentes factores (ideias, pessoas, recursos, etc.), de uma forma interactiva e a vários níveis, que se traduzem num conjunto de decisões tanto a nível macro, meso, como a nível micro.

Pensar como essas decisões foram tomadas, que prioridades reflectem permitiram-nos elencar três esquemas que evoluem no sentido da maior inclusão da escola como lugar de construção curricular e da consciência do impacto das decisões tomadas.

Podemos utilizar um esquema da autoria de D’ Hainaut (1980) que distingue três níveis de decisão na organização educativa e no planeamento e construção curricular:

- O nível político – no qual se determinam os fins da acção. Segundo este autor correspondem às declarações de intenção relativas a orientações ou a valores a promover e que se encontram em documentos oficiais ou oficiosos, assim como em discursos políticos. São da responsabilidade dos políticos, cidadãos e grupos profissionais;

¹⁷⁷ Esta parece ser também a opinião do autor supra citado quando refere “O currículo, enquanto processo contínuo de decisão, é uma construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização e que se situam entre as perspectivas macro e microcurricular.” (Pacheco, 2001, p.68).

¹⁷⁸ Pacheco (1998) começando por afirmar que “Os territórios curriculares regionais e locais podem coexistir com o território curricular nacional, através de um processo de desenvolvimento do currículo dinâmico e contínuo que exigem a definição de critérios sobre a coordenação vertical e horizontal dos projectos de escola (educativo, curricular didáctico)” e conclui “ Os territórios curriculares de âmbito nacional e regional/local são partes de um mesmo processo.” (idem, 1998, p.10).

- O nível de gestão (a que chamaremos o nível administrativo) – no qual se precisam as finalidades que devem conduzir à realização das intenções políticas. O autor enquadra neste nível a construção de planos de acção e programas de matérias que consubstanciam perfis para o aluno. Atribui essa responsabilidade aos administradores e funcionários;

- O nível de realização – no qual se estabelecem os objectivos que determinam os resultados esperados das acções que se empreendem para alcançar as finalidades propostas ao nível de gestão. São da responsabilidade do professor. Este é o nível prático da implementação curricular.

Pacheco (1995a e 2001), ao referir-se à planificação curricular, também, considera três níveis de decisão¹⁷⁹:

- Nível político-administrativo – no âmbito da administração central e corresponde ao currículo prescrito e apresentado (componente nacional), condiz com as intenções e orientações globais. É aqui que se decide o que é preciso aprender nas escolas de um país e os modos adequados de o fazer, ou seja “estabelecem-se os princípios da acção educativa, salvaguardando-se particularidades próprias e escolhem-se as opções gerais [...] que garantam a coerência e a credibilidade de um dado projecto educativo.” (Pacheco, 2001, p.75);

- Nível de gestão – No âmbito da escola. Corresponde ao currículo programado e engloba os processos de decisão sobre o ensino. O que é que a escola individualmente vai fazer para que os seus alunos aprendam eficazmente;

- Nível de realização – no âmbito da sala de aula e corresponde ao currículo planificado e real – o que faz cada professor, no concreto, no dia a dia com os alunos.

Já Roldão (1999a), tendo em atenção a amplitude das decisões, identifica quatro níveis de decisão:

- Nível central – onde se decide o que é preciso aprender num país e os modos de ensinar recomendados;

- Nível institucional – “[...] como vai a Escola A ou B assegurar as aprendizagens aos seus alunos, no concreto? Que opções toma como escola? Que face

¹⁷⁹ Refira-se, no entanto, que o mesmo autor (Pacheco, 2001, p.68), em nota de rodapé, faz referência a outras terminologias existentes para os níveis/contextos em que se estrutura o currículo e que são propostas por outros autores – Gimeno (1989 e 1992), Gáirin (1990), Goodlad (1992) e o próprio D’Hainaut (1980) já por nós aqui referido.

quer ter para o público, valorizando e afirmando-se sobretudo em quê?” (Roldão, 1999a, p.40);

- Nível grupal – no qual se tomam opções /decisões (formais, instituídos ou informais) a nível de grupo de professores;
- Nível individual – onde se tomam decisões relativas ao trabalho e à acção diária com e em função dos alunos,

Esta autora introduz, ainda, tendo em atenção a natureza das decisões, dois tipos de decisões:

“Decisões de natureza pessoal – a preferência por uma estratégia, a forma de dispor os alunos, as iniciativas pessoais,...
Decisões de natureza interpessoal – trabalhar uma estratégia em articulação com outros do grupo [...]”

(Roldão 1999a, p.40)

A evolução comparada destas três análises remetem-nos para a progressiva visão do

“[...] currículo como um território organizado, através de normativos, de orientações, de interesses profissionais e de interesses de aprendizagem, na base dos pressupostos da globalidade da acção educativa, da flexibilidade curricular e da integração das actividades educativas”

(Pacheco, 2000a, p.8)

De acordo com as perspectivas anteriormente trabalhadas, podemos afirmar que, a organização desse “território” de decisão curricular pode ser feita com base em duas perspectivas¹⁸⁰, que na sua essência são contraditórias:

- Uma a perspectiva técnica – com base nos trabalhos de Tyler (1949), Taba (1983) e D’ Hainaut (1980) e que tem como fundamentos a teoria tecnológica do currículo, em que é legitimada a norma e a racionalidade técnica. É assumida uma linha de prescrição pura, em que a administração central assume um papel activo e preponderante na construção e respectiva regulamentação, competindo, aos professores e às escolas, exclusivamente, decidir de acordo com o que se encontra estipulado pelos especialistas curriculares (exteriores à escola) e os normativos legais (Pacheco, 1998 e 2000a);

- A outra, as perspectivas prática e crítica – com base nos trabalhos de Schawb (1985) e Stenhouse (1984) entre outros, que tem como fundamentos as teorias práticas e críticas do currículo. Assume-se, aqui, um desenvolvimento curricular centrado na escola e nos sujeitos, implica um processo de deliberação prática ou uma

¹⁸⁰ Como se depreende das palavras de Pacheco (2000a) “O currículo, como território nacional, é fruto de uma perspectiva curricular técnica [...] o currículo regional e local é explicado por uma perspectiva prática e crítica [...]” (Pacheco 2000a, p.8).

proposta de trabalho que deve ser concretizada (Pacheco, 1998 e 2000). Igualmente se assume que as decisões tomadas no terreno se tornam mais coerentes se o trabalho dos docentes for articulado e partilhado entre si¹⁸¹, procurando que se construa um processo colectivo de apropriação progressiva de maiores espaços para decidir as condições, processos, resultados e o próprio trabalho docente.

Esta interdependência (entre os espaços de decisão e as condições, os processos, os resultados e o trabalho docente) requer a concertação das acções e uma abordagem de tipo colaborativo (Fullan, 2001; Lima, 2002; Hargreaves, 2003) e já por nós referenciadas no ponto anterior

No entanto, elas, por si só, não podem explicar totalmente a realidade curricular das escolas, já que a prática produz outras lógicas, resultantes das várias forças de influência e, também, não é possível afirmar que a organização do currículo seja exclusivamente responsabilidade da administração central ou da escola ou dos professores¹⁸².

Pacheco (2000a e 2001), com base em Gimeno (1992), refere a necessidade de se introduzir um modelo teórico de construção curricular em que as decisões tomadas nos diferentes contextos, apresentem as seguintes características:

- “a) Decisões contextualizadas que implicam relações de interdependência;
 - b) Decisões que reconhecem as relações hierárquicas de dependência, mas que salvaguardam a interpretabilidade e a flexibilidade dos actores;
 - c) Decisões inseridas num processo de “design” curricular que é entendido numa perspectiva processual que potencializa opções e problemas sobre os quais é preciso intervir”
- (Pacheco, 2000a, p.9)

o que significa a passagem de um modelo de construção curricular prescritivo para um modelo de construção curricular orientativo.

Na verdade, dada a grande variedade de realidades escolares, “[...] não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido [...]” (Roldão, 1999a, p.29) tipo “Top - Down”¹⁸³.

¹⁸¹ Este trabalho articulado e partilhado deve ser entendido como “[...] a capacidade de os docentes fazerem com que o cumprimento profissional ultrapasse os seus conhecimentos de base ou a satisfação dos seus interesses pessoais ou cooperativos [...]” (Llavador, 2000, p.6).

¹⁸² A este propósito Pacheco (1998) refere: “[...] não existe uma perspectiva única que explique totalmente a realidade curricular, pois trata-se de uma prática que produz linguagens contraditórias, resultantes de várias forças de influência. Também não se pode dizer que o currículo seja exclusivamente o território organizado pela administração central ou pela escola e professores” (Pacheco, 1998, p.10).

¹⁸³ Termo utilizado por Morgado (2000b) quando se refere a uma política educativa centralizadora, reformas baseadas na regulamentação do poder central para a periferia e o controlo do currículo e das escolas pelo poder central através das avaliações externas.

Nesse sentido, é necessário uma mudança de atitude face às questões curriculares e a passagem de uma lógica centralizada de conceber o currículo para uma lógica de “projecto curricular contextualizado”¹⁸⁴, de uma lógica em que os “[...] níveis de decisão predominantes se situam na administração e os actores locais tendem a perceber-se como executores das decisões dos outros [...]” (Roldão 1999a, p.39) para uma lógica de colaboração, de responsabilidade partilhada e co-autoria do currículo entre os vários intervenientes no processo educativo.

Daqui ressalta que a gestão¹⁸⁵ e as decisões sobre o currículo, por um lado, envolvem ou devem envolver uma diversidade de parceiros, com graus diversos de intervenção e responsabilidade no processo, e, por outro, a gestão deve ser assumida por quem tem a responsabilidade funcional, mas implica a existência de negociação entre os diferentes parceiros e a ter em consideração os seus interesses¹⁸⁶. Nesse sentido, implica que o projecto contextualizado seja orientado por uma intencionalidade própria, negociada entre professores, alunos e demais elementos das comunidades escolares e educativas, seja significativo para aqueles que o vão configurar e desenvolver, permitindo-lhes construir saber sobre as suas experiências e adquirir saber e competências de experiências que lhes são familiares (Leite, 2001).

De qualquer das formas, independentemente do caminho que se seguir na construção e desenvolvimento do currículo, existem sempre opções a fazer quanto à sua organização e dependem da “[...] ênfase dada a um ou a outro dos factores fundamentais de um currículo.” (Machado, 1991, p.160), assim como, dos pressupostos básicos aos quais é necessário dar atenção. São eles: as necessidades sociais, as exigências dos

¹⁸⁴ No pensamento de Abrantes (2001) “[...] a procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região” (Abrantes, 2001, p.42)”. Na mesma linha se situam as palavras de Leite (2001) quando afirma que o projecto curricular contextualizado significa “[...] reconstruir localmente o processo curricular nacional [...]” (Leite, 2001, p.34).

¹⁸⁵ No sentido definido por Roldão (1999a) ou seja “[...] tomar decisões quanto ao modo de fazer o que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida.” (Roldão, 1999a, p.55) e estrutura-se em várias dimensões: analisar – ponderar; decidir – optar, concretizar a decisão – desenvolver a acção; avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão; Prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada (idem).

¹⁸⁶ Nas palavras de Leite (2001) “[...] implica reconhecer e querer que as escolas e os professores assumam a responsabilidade de desenvolver um trabalho onde nem tudo é prescrito a nível nacional e implica que os professores sejam receptivos a dinâmicas de interacção que partam do conhecimento das situações reais para dar forma e sentido a práticas curriculares que promovam o ensino para todos de melhor qualidade. Implica, pois, uma negociação entre o nacional e o local e entre os diversos agentes educativos que permitam repensar a organização escolar e reinventar estratégias de intervenção” (Leite, 2001, p.34).

saberes científicos e tecnológicos, os alunos (que são os destinatários) e a dimensão pedagógica (Machado, 1991¹⁸⁷).

Independentemente do factor a que se der maior importância e da concepção que se tem de currículo, o objectivo principal deste deve ser o da formação do educando e o aumento da qualidade educativa.

Como se compreenderá, e pelo que ficou exposto, o currículo “é feito” por alguém; vai ser implementado por alguém; vai ser aplicado em alguém, num determinado contexto e contém determinados conhecimentos/conteúdos e obedece a determinadas opções e decisões¹⁸⁸.

Em consonância com o que acabámos de dizer e utilizando como pontos de referência as propostas apresentadas anteriormente sobre níveis ou contextos decisoriais, tentaremos, de seguida, construir o actual quadro institucional para a elaboração do currículo em Portugal. Desenvolveremos a nossa análise em quatro níveis ou contextos de decisão:

- Nível ou contexto político;
- Nível ou contexto político/administrativo¹⁸⁹;
- Nível ou contexto institucional;
- Nível ou contexto individual

3.1. Nível ou contexto político

O processo de desenvolvimento curricular, depende da organização do sistema educativo de cada país, dos fins a atingir, dos valores a desenvolver, das orientações a seguir, das finalidades do sistema educativo, dos princípios curriculares, etc..

Como consequência, os currículos e o seu desenvolvimento subordinam-se:

1º– Aos princípios gerais que se encontram consagrados na Constituição da República Portuguesa, já que se apoiam em grandes princípios valores e direitos.

¹⁸⁷ No entanto os mesmos autores lembram que os diversos pressupostos e fontes por nós referenciados deram origem diferentes currículos conforme a ênfase que se dava a cada um dos campos de influência: “Assim se praticaram e defenderam currículos centrados na criança, currículos centrados na sociedade e currículos centrados na disciplinas” (Machado, 1991, p.118).

¹⁸⁸ O quadro de Roldão (1999, p.60 -61), sintetiza de forma clara e simples o tipo de decisões que podem ser tomadas em função dos níveis e campos de decisão por ela propostos.

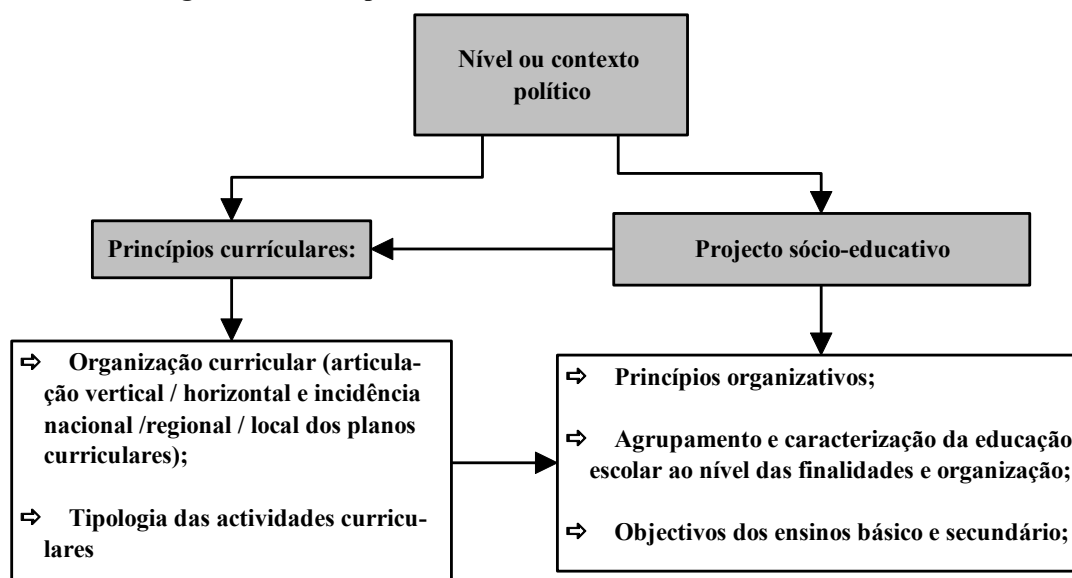
¹⁸⁹ A quando da apresentação deste nível, esclareceremos qual o sentido que atribuímos ao termo “político”.

2º– À organização do sistema educativo, previsto na L.B.S.E.¹⁹⁰: definição dos princípios organizativos ou os objectivos gerais sociais e culturais¹⁹¹; agrupamento e caracterização da educação escolar (pré, básico e secundário) ao nível das finalidades¹⁹² e da organização¹⁹³.

3º– À organização prática de suporte, ou seja, da articulação que é proposta à estruturação vertical/horizontal e à incidência nacional/regional/local dos planos curriculares¹⁹⁴, como, ainda, à tipologia das actividades curriculares¹⁹⁵.

Podemos apresentar sob forma esquemática as decisões e competências associadas ao nível ou contexto político (Figura II.4).

Figura II.4 – Competências curriculares – Nível ou Contexto Político



¹⁹⁰ Lei nº46/86 e alterações subsequentes (Lei nº 115/97, de 19 de Setembro e Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto)ç.

¹⁹¹ Artº 3º da L.B.S.E..

¹⁹² Artºs 5º, 7º e 9º da L.B.S.E..

¹⁹³ Artºs 8º e 10º da L.B.S.E..

¹⁹⁴ Artº 47º da L.B.S.E..

¹⁹⁵ Artº 48º da L.B.S.E..

3.2. Nível ou contexto político / administrativo

Este nível distingue-se do anterior, na medida em que, quando nos referimos ao contexto político / administrativo, estamos a pensar no poder executivo e nos actos governativos associados à definição das estratégias conducentes à operacionalização e implementação das decisões legislativas tomadas no nível anterior.

Ressalta do que acabamos de dizer que neste nível coexistem dois contextos decisoriais diferentes mas complementares (já que as pessoas que se movem neles são distintas) – um claramente político com a definição de opções; outro claramente técnico – elaboração de documentos / propostas / medidas de implementação.

Neste contexto estabelece-se quer a orientação que se deve dar ao processo de desenvolvimento curricular – linha de orientação versus prescrição, quer o modo de se organizar a(s) escola(s) e correspondente relação hierárquica – dependência versus autonomia; dito de outro modo, este nível tanto pode funcionar numa perspectiva técnica ou como uma perspectiva de racionalidade prática.

Com base numa ordenação jurídica e administrativa e tendo em consideração o estabelecido no nível anterior, traçam-se opções fundamentais sobre a elaboração curricular (planos, programas); propõem-se orientações programáticas (onde se incluem normas sobre: a elaboração dos materiais curriculares, a definição dos normativos sobre avaliação, para o agrupamento de alunos, etc.) e sobre a organização, gestão e administração das escolas.

Assim sendo, o processo de concepção e desenvolvimento dos currículos depende:

1º– Do conceito de currículo definido para o ensino básico¹⁹⁶; dos princípios orientadores para a organização e gestão do currículo¹⁹⁷; da organização e gestão do currículo nacional¹⁹⁸; das orientações sobre o processo de avaliação¹⁹⁹; dos programas curriculares²⁰⁰; competências gerais e específicas a desenvolver; organização dos grupos de docência²⁰¹; orientações para a organização dos alunos²⁰²;

¹⁹⁶ Artº 2º do Dec.–Lei 6/2001.

¹⁹⁷ Artº 3º do Dec.–Lei 6/2001.

¹⁹⁸ Capítulo II do Dec.–Lei 6/2001.

¹⁹⁹ Capítulo III do Dec.–Lei 6/2001 e Despacho Normativo nº 1/2005.

²⁰⁰ Despacho nº 139/ME/90 e 124/ME/91.

²⁰¹ Artº 19º do Dec.–Lei 6/2001, Decreto Lei nº 240/2001 e 241/2001.

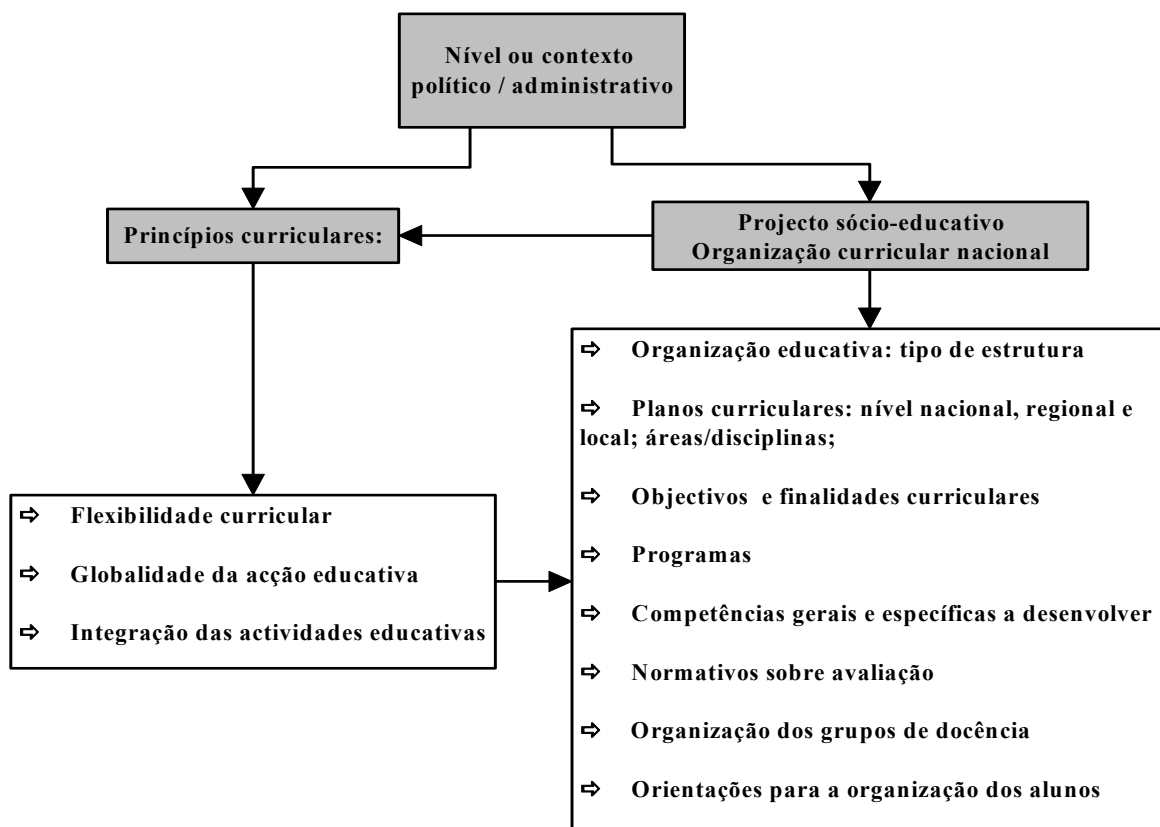
²⁰² Despacho nº 13765/2004.

2º– Do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino²⁰³.

3º- Das orientações dadas para a organização dos anos lectivos, dos horários, gestão curricular e actividades extra-curriculares.

De forma esquemática, as decisões e competências associadas ao nível ou contexto político / administrativo podem ser anunciadas do seguinte modo (Figura II.5).

Figura II.5 – Competências curriculares – Nível ou contexto político / administrativo



3.3. Nível ou contexto institucional de escola

No âmbito da escola e decide sobre questões como: o que é que a escola individualmente vai fazer para que os seus alunos aprendam eficazmente? que opções a escola vai tomar como instituição?

²⁰³ Dec.–Lei nº 115–A/98, Lei nº 24/99 e Dec. Regulamentar nº 10/99

Neste nível, definem-se estratégias que possam responder às necessidades da comunidade educativa (alunos, professores, pais, funcionários e outros intervenientes); adequa-se o currículo nacional ao contexto local; organizam-se, horizontalmente e verticalmente, o conjunto de actividades lectivas e não lectivas adequadas ao contexto escola/agrupamento; definem-se processos de avaliação; estrutura-se a escola em função do desenvolvimento de projectos; isto é tomam-se decisões de nível prático.

Em consonância, o desenvolvimento curricular depende:

1º– Do projecto educativo²⁰⁴ elaborado para a escola/agrupamento;

2º– Da definição da estrutura curricular que se estabelece a partir dos conhecimentos fundamentais e das opções tomadas, da planificação conjunta das orientações gerais da escola/agrupamento, da contextualização dos programas, das competências gerais e específicas a desenvolver de acordo com o contexto – projecto curricular de Escola / Agrupamento²⁰⁵, do agrupamento dos alunos;

3º– Da definição de critérios de avaliação;

4º– Do trabalho de equipa entre professores;

5º– Da inter-relação dos Departamentos e/ou Conselhos de Docentes;

6º– Do desenvolvimento de processos de avaliação do projecto curricular de Escola/Agrupamento.

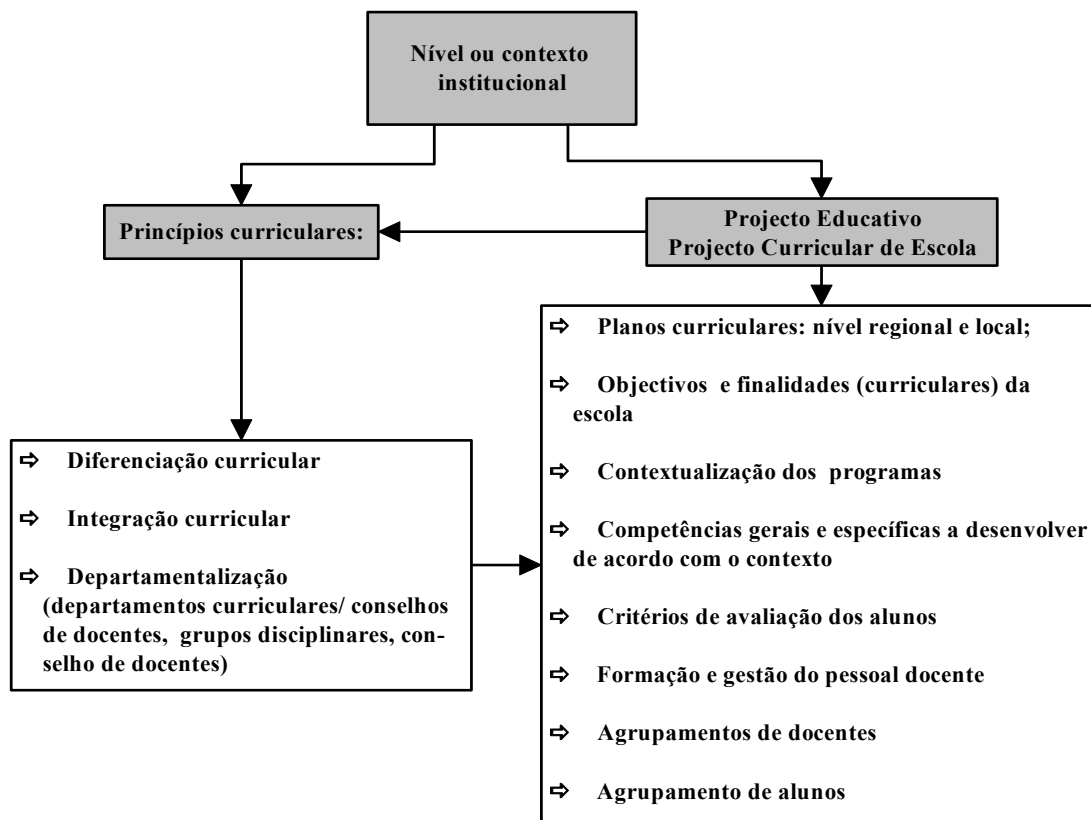
7º– Do regulamento interno da Escola/Agrupamento.

Esquemáticamente as decisões da competência das estruturas e órgãos de administração e gestão das Escolas/Agrupamentos poderão ser representadas do seguinte modo (Figura II.6):

²⁰⁴ Entendido como “[...] o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.” (Decreto-lei nº 115-A/98 de 5 de Maio). Este conceito tem um tratamento mais específico em fase mais adiantada deste trabalho (Cf. Cap. II, ponto 4.2, p.153).

²⁰⁵ Entendido como o documento onde se encontram definidas as “[...] estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola [...]” (Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro) sendo concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão. Este conceito tem um tratamento mais específico em fase mais adiantada deste trabalho (Cf. Cap. II ponto 4.3, p.156).

Figura II.6 – Competências curriculares – Nível ou contexto institucional de escola



3.4. Nível ou contexto individual

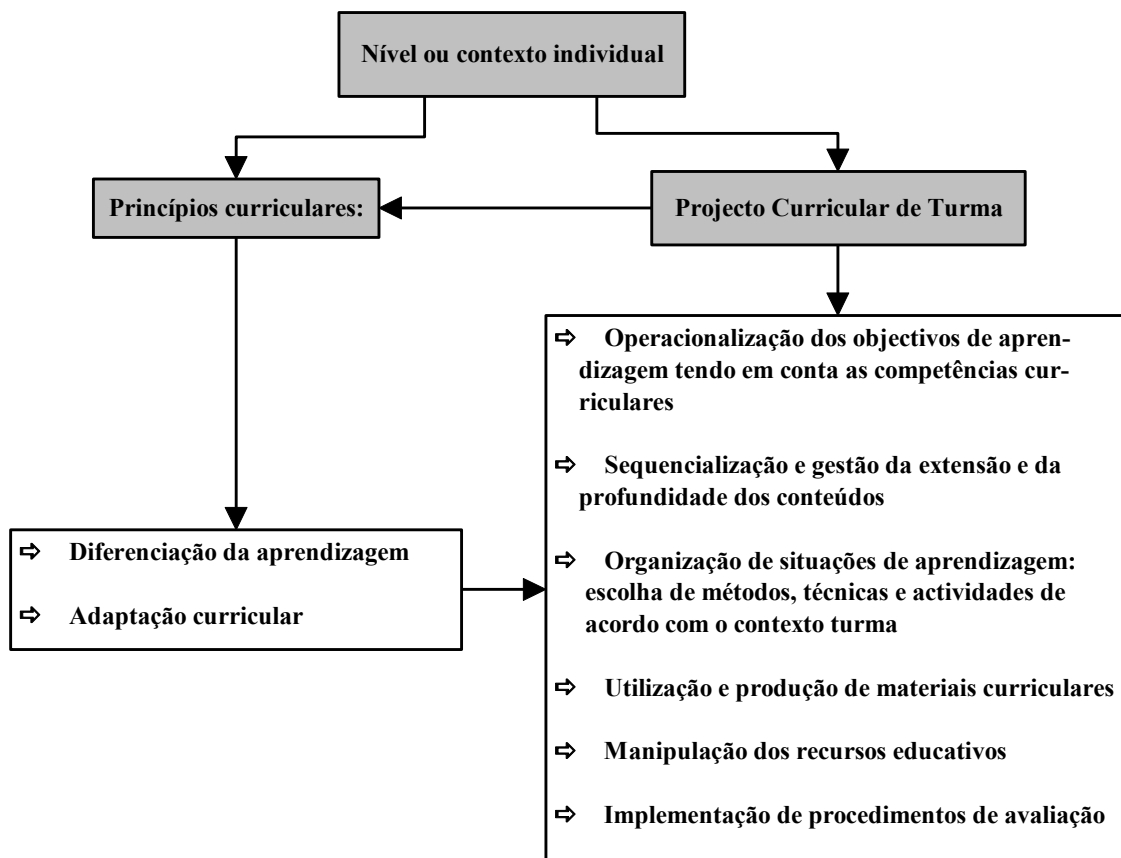
Desenvolve-se no âmbito da sala de aula, ou seja, no contexto de aprendizagem e responde a questões como: o que faz cada professor de concreto, na prática, no dia a dia de trabalho com os alunos²⁰⁶?

Estamos portanto a falar do currículo real aquele se torna realizável e experiencial através dos elementos substantivos, presentes na planificação: objectivos, metas, conteúdos, actividades, materiais, recursos e avaliação. O professor molda o projecto curricular nacional e de escola às necessidades reais dos alunos da turma – projecto curricular de turma²⁰⁷ (Figura II.7).

²⁰⁶ É que, como afirma Pacheco (1995) “[...] o professor é o árbitro de toda a decisão curricular, [...] uma vez que é o protagonista de uma cadeia de decisões que, natural e logicamente, lhe pertence terminar, moldando à sua “medida” o currículo [...] independentemente do modelo que se vier a adoptar em termos de estruturação de decisões e tarefas.” (Pacheco, 1995a, p.28-29).

²⁰⁷ Entendido como o documento onde se encontram definidas as “[...] estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma [...]” (Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro) sendo concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular da turma em articulação com o conselho de docentes ou pelo conselho de turma, conforme os ciclos. Este conceito tem um tratamento mais específico em fase mais adiantada deste trabalho (Cf. Cap.II, ponto 4.3, p.156).

Figura II.7 – Competências curriculares – Nível ou contexto individual



Sintetizando, podemos afirmar que, independentemente da perspectiva de análise utilizada para situar e enquadrar as decisões que são necessárias tomar aquando da construção e elaboração de um currículo, ou seja, o processo do seu desenvolvimento, elas são genericamente de três níveis:

1º– Nível político – tomadas pelo poder político e relacionam-se, fundamentalmente, com opções estratégicas e orientações políticas.

2º– Nível político / administrativo – tomadas por estruturas que mantêm um cariz político (Ministério de Educação) e, portanto, onde são tomadas decisões políticas, mas que se entrecruzam com decisões técnicas, ou seja, existem aqui decisões que chamaríamos de político-técnicas.

3º– Nível prático – onde se tomam decisões de ordem de realização prática, conducentes ao desenvolvimento dos processos educativos no contexto real – escola e/ou turma, da responsabilidade das estruturas escolares e dos professores.

Podemos também dizer que, em função das orientações expressas nos documentos normativos anteriormente referenciados, aponta-se para uma mudança no processo de desenvolvimento curricular (posta em causa com já dissemos pelas recentes

decisões e orientações emanadas dos órgãos centrais e periféricos – Direcções Gerais, Direcções Regionais de Educação e Centros de Área Educativa, do Ministério da Educação). Reconhece-se que o currículo tem de ser gerido pelas escolas e pelos docentes envolvidos em cada contexto, não deixando o poder central de definir orientações gerais que assegurem a unidade dos princípios educativos. Advoga-se, portanto, a passagem de um desenvolvimento curricular centrado nas estruturas do poder central para um desenvolvimento curricular compartilhado e cujo enfoque se situe ou centraliza nas escolas “a escola-como-local-de-construção-do-curriculo” (Pacheco, 2002, p.24) com a elaboração e construção do projecto educativo e projectos curriculares (de escola e de turma).

Estas políticas assentam, não numa visão de escola como um local de implementação de decisões curriculares, definidas pela administração central (escola como empresa e burocracia), mas sim numa visão de escola como um local de construção de currículo (escola como democracia e arena política). Dito de outro modo, o papel da escola e dos professores não se situa essencialmente no terreno da execução mas sim nos da decisão e organização (Abrantes, 2001a).

Daqui resulta, e no que ao currículo diz respeito, que o currículo nacional ou “core curriculum” deve ser entendido como algo “[...] provisório e que precisa de ser aperfeiçoado e acompanhado de processos que vão permitindo conhecer e compreender o que vai ocorrendo, por forma a que se encontrem novos meios de actuação” (Leite, 2000, p.22), ou seja, deve ser construído progressivamente à medida que nos aproximamos dos contextos reais (escola e sala de aula) onde o currículo se concretiza. Significa isto, que se deve manter e estabelecer um equilíbrio entre o todo nacional, isto é, entre as aprendizagens que se consideram necessárias a todos os cidadãos nacionais e a necessidade de adequação à diversidade existente. Quer isto dizer, que a partir da definição de um currículo nacional (projecto curricular nacional – onde se encontram expressas as opções fundamentais e “[...] o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico [...]” - Abrantes, 2001a, p.15) se devem fazer, ao nível das escolas e da turma, as adequações necessárias ao contexto em que se encontram inseridas – projecto curricular de escola²⁰⁸ e de turma²⁰⁹.

²⁰⁸ Como afirma Leite (2000) “O que caracteriza o Projecto Curricular de Escola é a sua adequação ao currículo nacional e à especificidade da escola e dos alunos” (Leite, 2000, s.p.).

²⁰⁹ Entendido como o documento onde se encontram expressas as estratégias inerentes à concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma (Abrantes, 2001a).

No entanto, e no pensamento de Pacheco (2002), só faz sentido falar de projecto curricular e da sua construção pelas escolas, se, efectivamente, estas e os professores dispuserem de uma verdadeira autonomia curricular, e reforça esta ideia dizendo que “[...] o projecto curricular de escola só existe como dispositivo organizacional se o professor for considerado um decisor político” (Pacheco, 2002, p.35). Nesse sentido, o professor deverá ser visto como co-construtor de currículo.

Tal, só é possível, como refere Morgado (2000a), se houver um real desenvolvimento curricular baseado na escola, o que implica uma real apropriação de poder, pela mesma, sobre o currículo escolar, possibilitando, assim, a criação de processos e formas de trabalho dirigidas a rever o que se faz, a repensar o que se poderia fazer e a consensualizar um plano de acção, ou seja culturas colaborativas.

Este é o caminho apontado pela reorganização curricular proposta pelo Dec-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro (Alonso, 2001a; Freitas, 2001).

Com a mudança preconizada procura-se dar às escolas, a possibilidade de elas encontrarem os melhores caminhos para melhorarem aquela que é a sua principal função

“[...] conseguir que os alunos adquiram as aprendizagens curriculares com eficácia aceitável que lhes permita assegurar a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de pertença e desempenho sócio-cultural que permita à sociedade manter-se equilibrada e superar riscos de ruptura.”

(Roldão, 1999a, p.29)

As reflexões anteriores mostraram-nos, por um lado, que na construção dos currículos em Portugal existem distintos níveis de decisão com responsabilidades diferentes. Por outro lado, constatámos que a discordantes modos de pensar o currículo correspondem diferentes visões de escola como organização e modos de encarar a autonomia, que conduzem, conseqüentemente, a divergentes deliberações nos diferentes níveis de decisão curricular. Vimos, também, que a reorganização curricular marca uma mudança de paradigma curricular, pelo que se pode equacionar um antes e um depois no que se refere ao modo e tipo de decisões curriculares que se tomaram / tomam nos diferentes níveis de decisão curricular.

Cientes de que qualquer análise que se faça ao nível da escola, ela é sempre incipiente, em função da amplitude, realidade escolar e da diversidade das práticas dos actores, procuraremos de seguida reflectir um pouco sobre as implicações que teve, ao

nível decisional, a reorganização curricular nos níveis de decisão, isto é, sobre o antes e o depois da mesma.

Para o efeito utilizaremos, como ponto de partida, os campos de análise e de decisão curricular propostos por Roldão (1999a) (Quadro II.3).

Quadro II.3 – Campos de análise e decisão curricular

Campos	Sub-campos
Ambições da Escola	Arquitectura/desenho curricular Programas Projecto Educativo
Opções e prioridades	Objectivos curriculares
As aprendizagens	Competências e aprendizagens
Os métodos	Metodologias
Modos de funcionamento e organização das aulas	Organização das turmas Horários Gestão / Organização das aulas
Avaliação dos resultados	Avaliação dos projectos Avaliação dos alunos

Começando pelo campo “ambições da escola – arquitectura / desenho curricular e programas”, podemos dizer que eles continuam a ser de âmbito nacional. Por consequência, a maioria das decisões estavam e estão concentradas nos dois primeiros níveis de decisão (nível político e nível político / administrativo). No entanto, com a reorganização curricular, é dada a possibilidade às escolas de adequar os elementos nele constantes ao seu contexto. Isto é, assume-se que os programas têm um carácter orientativo e não prescritivo como até aí. Procura-se, ao mesmo tempo, com a introdução das áreas curriculares não disciplinares, para além da criação de espaços de integração curricular, que haja uma maior intervenção individual e colectiva dos professores, alunos e demais intervenientes na definição de conteúdos programáticos.

Por seu turno, no sub-campo “projecto educativo”, elemento que constitui trave-mestra da escola, continua a ser nele que se consubstancia a autonomia da escola. Permanece como sendo uma área de intervenção exclusiva do nível institucional (escola) e, por isso, existe uma forte responsabilidade por parte dos professores e dos diferentes intervenientes, cuja concepção e realização depende da sua motivação e empenhamento colectivo.

Ao nível das “opções e prioridades – objectivos curriculares” verifica-se que, como na “arquitectura / desenho curricular e programas”, de uma quase e exclusiva responsabilidade decisional do “nível político / administrativo”, que existia antes da reorganização curricular, passa-se para uma responsabilidade partilhada, já que, não

abdicando de definir os objectivos e competências curriculares (fundamentalmente as gerais e as essenciais) foi dada a possibilidade, aos níveis inferiores (institucional e individual), de tomarem decisões ao nível deste campo.

Já no campo “as aprendizagens – competências e aprendizagens”, assiste-se à possibilidade de institucionalização daquilo que se realizava antes da reorganização curricular, já que, como refere Pacheco (1995a)

“[...] por mais centralização que exista no plano da prescrição curricular, decerto que o professor é o detentor, pela natureza do acto de ensino / aprendizagem, de uma vincada autonomia – sobretudo na interpretação dos elementos substantivos do currículo (objectivos, conteúdos, actividades, recursos / materiais e avaliação) – que torna inoperante e inconsequente qualquer discurso de legitimação normativa e burocrática do currículo pela Administração central [...]”

(Pacheco, 1995a, p.45).

Por conseguinte o professor

“[...] é o árbitro de toda a decisão curricular [...], o protagonista de uma cadeia de decisões que, naturalmente e logicamente, lhe pertence terminar, moldando á sua “medida” o currículo – sucessiva e cumulativamente prescrito, apresentado, programado, planificado, e realizado – independentemente do modelo que se vier a adoptar em termos de estruturação de decisões e tarefas [...]”

(idem, p.28-29).

Dito de outra forma, muito embora as competências gerais e específicas, bem como as orientações sobre as “experiências de aprendizagem” a aplicar a todos os alunos, sejam definidas a nível nacional (nível político / administrativo) este, com a reorganização curricular e de forma assumida, entende que a concepção das “competências e aprendizagens” é uma tarefa cometida às escolas e aos professores, através das suas estruturas intermédias.

O mesmo poderemos dizer relativamente ao campo “métodos – metodologias”, já que a organização e a utilização de actividades e recursos didácticos, permaneceu e permanece no âmbito a acção e interpretação dos professores, dado que, quer antes, quer depois as prescrições / orientações se aceitavam / aceitam como recomendações.

No que se refere aos “modos de funcionamento e organização das aulas – organização das turmas e horários”, quer antes quer após a reorganização curricular, ela nunca foi uniforme, na medida em que, competia e compete a cada escola, no âmbito da elaboração do projecto educativo, definir critérios (de natureza pedagógica) para a elaboração dos mesmos, muito embora existam regras gerais a nível nacional, às quais as escolas devem ter atenção.

No sub-campo “gestão / organização das aulas” não existiram grandes alterações, já que a responsabilidade continua a ser exclusivamente do(s) professor(es). No entanto, com a reorganização curricular ela torna-se mais visível aos olhos de outros

intervenientes, já que a mesma ganha forma e corporiza-se no projecto curricular de turma.

Por último, no campo “avaliação dos resultados”, de uma cultura avaliativa centrada, fundamentalmente, nos resultados dos alunos, com as decisões a situarem-se no nível político /administrativo, com a definição das finalidades, modalidades, normas e critérios gerais de progressão dos alunos, que ocorria antes da reorganização curricular, passa-se, após a mesma, para aquilo a que poderíamos designar de “cultura de avaliação mista”. Dito de outro modo, a avaliação dos resultados dos alunos é feita agora de forma partilhada com os outros níveis (institucional e individual). A ela se junta e se tenta a implementação da avaliação dos resultados da instituição escolar, ou seja, associa-se uma cultura de auto-avaliação institucional e individual. Nesse sentido, a escola e os professores devem avaliar a qualidade educativa dos processos desenvolvidos.

Em síntese, podemos dizer que, com a reorganização curricular, se passou de uma lógica marcadamente burocrática, em que as decisões, quase todas elas, eram tomadas nos níveis decisórios superiores (nível político e nível político /administrativo) assumindo, por isso, um prescrição no sentido de determinismo absoluto (Pacheco, 1995a), para uma lógica mais democrática, em que a negociação e a adaptação às realidades existentes assume um papel fundamental. A prescrição adopta um sentido de orientação e estimulação (idem); o desenvolvimento curricular deixou de ser visto como o estabelecimento de um corpo normalizado das aprendizagens a adquirir e passou a ser visto como um processo de decisão e gestão em que é necessário “[...] construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos – ao nível das escolas e dos professores [...]” (Roldão, 1999a, p.52); a escola passou a ser o centro fundamental de decisão educativa e, o professor, quer individualmente, quer em grupo, adquiriu um papel de decisor e gestor do processo curricular.

4. O Papel do(s) projecto(s) na contextualização curricular

De tudo o que foi dito anteriormente, ressalta, por um lado, que a tarefa educativa é bastante complexa, dado que existem ou estão implicados, na mesma, diferentes actores, com percepções, interpretações e expectativas diversas e, por outro, a

ideia de que as actuais políticas educativas (administrativas e curriculares) procuram, pelo menos no aspecto formal, concretizar e revitalizar o papel das escolas, concedendo-lhes mais poder de decisão e, conseqüentemente, aumentar-lhes a autonomia, procurando que, as mesmas, se assumam como espaços de reflexão e construção colectivas, promotoras da diversidade e da inovação (Morgado, 2000a) e propulsionadoras de mudanças ao nível da territorialização da acção educativa.

No entanto, como vimos, para que tal aconteça, é necessário que os membros da comunidade educativa (docentes, encarregados de educação, alunos, funcionários, autarquias, entre outros) partilhem determinados valores, sejam eles relativos a princípios didácticos, estratégicos, organizacionais, ideológicos, etc.

Em consonância, é necessário elaborar, construir e desenvolver documentos onde, por um lado esses valores fiquem registados, servindo de referenciais a partir dos quais se estabelecem as articulações e a coerência entre as actuações individuais e colectivas, e, por outro, sejam instrumentos susceptíveis de concretizar as mudanças necessárias à construção de um ensino de qualidade. Estamos-nos a referir concretamente ao projecto educativo e projectos curriculares (de escola e de turma).

As discussões existentes e as práticas desenvolvidas em torno destes documentos, em função das múltiplas significações que os conceitos a eles associados arrastam²¹⁰, assim como, as funções que a eles são atribuídas nos actuais processos de mudança, obrigam-nos a uma reflexão sobre os mesmos.

É isso que procuraremos realizar a seguir começando pelo próprio conceito de projecto.

4.1. As raízes do conceito de projecto

Actualmente, o nosso dia a dia é atravessado por uma constante referência à necessidade de existência / elaboração de projectos²¹¹. Poderemos dizer que aquilo que pensamos e fazemos pode ser entendido como projecto. Como consequência, este termo e a sua construção granjearam uma importância crescente nas sociedades actuais,

²¹⁰ Para o efeito ver, entre outros, Carvalho (1993), Alonso (1994), Macedo (1995), Leite (2001), Pacheco (2002), Cortesão (2002) e Mendonça (2002), só para citar os autores portugueses.

²¹¹ Como referem Macedo (1995) e Pacheco (2002) a concepção de projectos é uma necessidade que decorre da necessidade de valorização social, já que se criticam as pessoas, grupos, e as organizações que não têm projecto e se associa, a tal facto, a ideia de falta de rumo.

adquirindo diferentes nomenclaturas em função das apropriações e interpretações que se foram realizando do mesmo²¹².

Etimologicamente a palavra tem origem em “projicere” (lançar para diante) vindo a integrar a noção de problema, através da influência grega (Mendonça, 2002).

As duas dimensões, implícita e explicitamente, daí decorrentes: a de “antecipação intencional do futuro” e “problema”, são básicas para a compreensão do conceito (idem). Nesse sentido, Cortesão (1990) e Silva (1998) associam a palavra *projecto* à previsão de algo, decorrente da necessidade de um problema surgido que requer uma intenção e um desejo, o que necessita de uma previsão e estruturação antecipada da acção – plano. Em consonância, possui uma finalidade (Mendonça, 2002), supõe a visão de um fim, o que implica nas palavras de Leite (1990) a previsão das consequências que resultariam da acção.

Nesse sentido, torna-se incompatível com a improvisação, na medida em que, porque se trata de uma ideia acerca dos nossos propósitos, deve ser sempre acompanhada por modos e abordagens sobre os procedimentos necessários para a sua concretização. Diríamos, portanto, que o mesmo serve de guia ao curso da acção.

Como consequência, existe uma interacção entre as intenções do “projectista” (seja ele um individuo, um grupo ou uma organização) e as acções daí decorrentes e que são inerentes a um *projecto*: planeamento e operacionalização – o primeiro associado ao momento “[...] técnico de uma actividade, quando condições, objectivos, meios podem ser e são determinados [...]” (Morgado, 2000b, p.82); o segundo no sentido em que o *projecto* não se fica pelo sonho, pelo imaginado, mas concretiza-se de uma ou outra forma (Mendonça, 2002).

Daqui ressalta que o(s) *projecto(s)* indica(m)-nos o modo como vivem e pensam hoje os indivíduos e as organizações, qual a sua cultura, o que pretendem e como o farão. A necessidade de existência de um *projecto* ultrapassa a vontade dos seus actores e está associada a modos de concretização específicos.

Nos meios educativos, a noção de *projecto* surge, com grande intensidade, a partir dos trabalhos desenvolvidos por Kilpatrick²¹³, “[...] toda ela colorida de intencionalidades diversas que expressam visões, juízos de valor, opções, crenças,

²¹² Como afirma Vasconcelos (1999) a palavra *projecto* vulgarizou-se e ao mesmo tempo conduziu há existência de diferentes apropriações e interpretações. Costa (1997) vai um pouco mais longe e refere que as apropriações que as diferentes áreas do conhecimento fizeram do conceito de *projecto* conduziu a que hoje se torne “[...] difícil precisar a sua identidade conceptual e semântica.” (Costa, 1997, p.17).

²¹³ Kilpatrick (1918) definiu *projecto* como sendo uma actividade previamente determinada, na qual a intenção dominante é a finalidade real que orienta os procedimentos e lhe confere uma motivação.

perspectivas sobre os grandes princípios orientadores do fenómeno educativo.” (Morgado, 2000, p.83). Nas palavras de Charlot (1994) é a “[...] arte de adaptar a acção pedagógica e educativa à diversidade e heterogeneidade do público, um modo de mobilizar os actores locais, um instrumento para avaliar e ajustar as acções à medida que se desenvolvem, um meio de organizar e gerir recursos, uma forma de articular a política nacional com o trabalho local.” (Charlot (1994), cit: Morgado, 2000b, p.83)

No entanto, como referem Llavador (2000) uma

“[...] tarefa tão complexa como a educação institucional requer projectos que aglutinem pretensões e esforços; uma exigência que não decorre exclusivamente da complexidade da tarefa mas sobretudo da indeterminação constitutiva da própria acção educativa; por outras palavras [...] requer-se um instrumento simbólico com capacidade para representar de maneira harmoniosa os diferentes interesses manifestados no dia-a-dia da escola, conferindo um sentido partilhado às suas práticas.”

(Llavador, 2000, p.73)

É, nesta linha de pensamento, que situamos o projecto educativo e projectos curriculares.

4.2. Projecto educativo como projecção e referencial colectivo da acção educativa.

Uma escola, que pretende que as suas práticas sejam coerentes, necessita de construir e organizar um conjunto de guias de acção que influenciem articulada e racionalmente os elementos básicos de uma organização e que, ao mesmo tempo, sirvam de orientação às actuações de todos os intervenientes.

Esses guias (com objectivos e finalidades distintas), para além de poderem racionalizar as actuações individuais e colectivas dos intervenientes na organização escolar e processo educativo, devem ser, também, orientadores e clarificadores das opções ideológicas e organizativas tomadas, tornando possível práticas escolares coordenadas, coerentes e não contraditórias.

O projecto educativo é um desses instrumentos, provavelmente o mais importante, que coordena e regula a orientação das práticas educativas da escola.

Só faz sentido falar de projecto educativo de escola à luz de um determinado conceito de escola. Dito de outro modo, o conceito de projecto educativo encontra-se ligado umbilicalmente, por um lado, ao conceito de autonomia dos estabelecimentos de ensino e, por outro, associado à imagem de escola como democracia e escola entendida como comunidade educativa.

Diríamos, portanto, que o projecto educativo, deve ser a expressão de uma identidade e afirmação de autonomia, constituindo-se como uma opção para a definição de uma lógica que dê coerência ao funcionamento da escola, ou seja, deve ser um projecto de finalidades, que abranja a organização e estabeleça, sobretudo valores e grandes perspectivas (Carvalho, 1993), em torno das quais foi/é possível estabelecer acordos entre os diferentes intervenientes. Neste sentido, podemos dizer que o projecto educativo exprime o modo como a comunidade educativa toma consciência da sua própria identidade, afirma a sua autonomia e define o sentido da sua acção colectiva (Carvalho, 1994).

Em consequência, deve ser um documento concebido com um carácter simples, realista e prático, mas, ao mesmo tempo, coerente com os diversos condicionalismos internos e externos aos quais a escola está sujeita, isto é, com as margens de autonomia que os normativos permitem, com as características do ambiente circundante e da própria escola.

Ele não pode, como afirma Sarmiento (1999), ser entendido como um mero documento de planeamento da acção educativa, desarticulado da acção realizada ou a realizar (assumindo-se, neste contexto, fundamentalmente, como um documento técnico-instrumental²¹⁴), mas sim um “[...] elemento dinâmico que se revela na acção educativa e que decorre de um processo de interpretação e decisão política que se exprime em torno de opções sobre a vida da escola/agrupamento.” (Sarmiento, 1999, p.22).

O projecto educativo, como configurador da autonomia da escola, faz convergir, de forma livre, para a sua construção diferentes opiniões e interesses dos diversos grupos relacionados com a mesma. A liberdade não é extrínseca ao projecto, mas exercida durante a elaboração do mesmo de forma a adequá-lo às necessidades específicas do contexto (Llavador, 2000).

O formato de um projecto educativo deve, assim, responder a uma necessidade sentida por parte da comunidade educativa, a problemas identificados, a aspirações de mudança ou melhoria do trabalho desenvolvido na escola.

²¹⁴ A este propósito Sarmiento (1999) refere que a desarticulação do projecto educativo com a acção realizada e a sua institucionalização e subordinação a uma racionalidade técnico-instrumental “[...] fazem do projecto educativo uma espécie de fetiche, isto é, um objecto verbal que se idolatra ou se olvida, mas que não tem um sentido, isto é, não permite autodesafiar-se como instrumento de interpretação da acção em curso” (Sarmiento, 1999, p.22).

Em consonância, ele deve ter uma forte capacidade agregadora e mobilizadora, contando com uma certa consistência temporal, funcionando como matriz de suporte a um conjunto de documentos que o vão operacionalizar e, posteriormente, viabilizar a sua avaliação.

Como já referimos, na e da escola existem diferentes visões e perspectivas. Como consequência, a construção de um projecto educativo assume-se como um “[...] acto cultural de decifração de crenças, valores e opções colectivamente empreendidas” (Sarmiento, 1999, p.22) sobre a mesma. Assim sendo, nas escolas é necessário criar espaços que possam acolher no seu seio a grande pluralidade de opiniões e posições (por vezes contraditórias), relativamente às suas metas específicas e ao modo como podem ser alcançadas, que facilite e coloque em acção procedimentos que viabilizem a deliberação e iniciem a articulação e a criação de consensos entre os diversos agentes implicados.

Daqui resulta que será com base na negociação que se desenrola entre os diferentes parceiros que se assegura um compromisso conjuntural sobre os princípios que vão construir a referência fundamental que é o próprio projecto (Macedo, 1995).

Como consequência, o projecto educativo assume-se ou deve ser um projecto democrático, já que todos os intervenientes são, ou devem ser, actores dos processos educativos e, como tal, são responsáveis tanto pelos objectivos definidos como pela sua execução.

O sucesso do projecto educativo depende, pois, decisivamente, da efectiva implicação de cada um relativamente ao desafio comum. Tal passa pelo seu grau de convicção e pela existência de acordos de base que orientam os procedimentos, na medida em que, as articulações das actuações educativas requerem colegialidade e interlocução entre os diversos intervenientes.

Podemos dizer, na linha de pensamento de Pacheco (2001), que se

“[...] a noção de projecto supõe uma maneira de pensar a educação relativamente às intenções e uma negociação, então o projecto educativo não é mais do que a definição das opções de formação por parte da escola – observáveis nas intenções e nas práticas de dinamização do plano global de formação – entendida como uma comunidade integrada num território educativo”

(Pacheco, 2001, p.90).

Em conformidade, ele deve ser:

- Um elemento mobilizador de todos os intervenientes em torno de uma identidade comum procurando que a diversidade existente seja um factor positivo;

- Um elemento identificador e realçador dos pontos fortes da organização escolar e seja sustentáculo para abordagem dos pontos fracos;
- Um elemento impulsionador da negociação, dado que é um instrumento de diálogo com a comunidade, administração e os parceiros sociais;
- Um elemento enquadrador das programações e planificações, na medida que indica as prioridades definidas e acordadas, assumindo-se, assim, como um factor agregador e o tronco comum de onde partem, ou devem partir, os vários projectos existentes na escola, dando-lhes sentido, estabelecendo nós e esquemas de articulação entre si.

É com esta definição operativa do que deve ser um Projecto Educativo que vamos estruturar o nosso trabalho empírico.

4.3. Projectos curriculares de escola e turma como enquadreadores e operacionalizadores das práticas educativas

Já aqui deixámos expresso que o ensino básico se caracteriza pelo seu carácter universal, bem como pela obrigatoriedade e gratuidade. Também referimos que um dos seus objectivos principais é o de assegurar uma formação geral de qualidade a todos os cidadãos. Ora, tais intenções só são passíveis de concretizar se existir igualdade de oportunidades quer no acesso e, fundamentalmente, de sucesso para todos.

Como consequência, tal só é possível materializar-se se a escola oferecer, a cada aluno, as aprendizagens necessárias de modo a que, os mesmos, se possam desenvolver como pessoas e cidadãos, adquirindo conhecimentos, aptidões, atitudes e valores básicos, fundamentais para viver em sociedade e para se desenvolverem futuramente na vida académica e profissional.

Ora, tendo em conta que existe uma grande diversidade cultural, de capacidades, ritmos e experiências prévias dos alunos, é necessário conciliar a formação básica geral com a já referida diversidade. Se juntarmos estes factores à complexidade dos contextos em que o processo educativo ocorre, só é possível ultrapassarmos estas dificuldades se encararmos o currículo de forma aberta flexível (Roldão, 1999a; Leite, 2001; Pacheco 2002). Tal só é possível à luz do conceito de projecto (Roldão, 1999a) e, mais concretamente, projectos curriculares.

É importante começar por dizer que a utilização do conceito de projecto curricular, na realidade portuguesa, é muito recente (Pacheco, 2002) e aparece associado às recentes políticas de descentralização educativa e integração curricular.

Já deixamos escrito noutro ponto deste trabalho, que a integração curricular possui várias características: organização do currículo à volta de problemas e questões que têm significado pessoal e social no mundo real; as experiências de aprendizagem são planificadas de forma a integrar o conhecimento pertinente no contexto educativo onde se vão desenvolver, o conhecimento é desenvolvido e usado para responder a esse contexto, os alunos participam na planificação do currículo (Beane, 2002). Nesse sentido, é necessário, como afirmam Pacheco (1998) e Alonso (2001a), que se respeitem os critérios de articulação²¹⁵ e de equilíbrio²¹⁶, por forma a que as diferentes peças que formam o currículo estejam ligadas entre si, permitindo, assim, que as aprendizagens que se pretende que os alunos realizem sejam relevantes e, ao mesmo tempo, se tornem significativas para eles. Isto só é possível numa lógica de flexibilização e autonomia curricular.

Em consonância, um projecto curricular assim legitimado deve resultar de uma reconstrução constante, por parte dos professores, do currículo nacional em função das especificidades de cada escola e dos alunos.

Em consequência podemos dizer que projecto curricular é

“[...] a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”
(Roldão, 1999a, p.44).

Em conformidade, os projectos curriculares de escola e turma são uma componente central do projecto educativo (Alonso, 1996; Leite, 2001b).

Como já dissemos, só faz sentido falar de projecto se, o mesmo, estiver associado à concretização. Ele necessita de ser construído numa lógica profissional que concilie e estabeleça a ponte entre a cultura oficial (externa) e a(s) cultura(s) particulare(s) e diferente(s) existente(s) nas escolas (interna(s)); entre o currículo formal e o currículo real.

²¹⁵ Este critério “[...] acentua a ideia de que o currículo, enquanto projecto global, deve apresentar uma estrutura continuada e integrada, possibilitando a articulação vertical e horizontal [...] das decisões e das práticas, permitindo aos alunos adquirir uma formação consistente e significativa” (Alonso, 1994, p.19).

²¹⁶ Refere-se “[...] à maneira como estão representados, no currículo, os diferentes domínios da cultura e da formação humana, de modo a salvaguardar o desenvolvimento global e harmonioso do aluno em todas as suas dimensões e capacidades” (idem).

Como afirma Pacheco (2002)

“[...] construir o projecto curricular de escola [e de turma] na base de uma lógica profissional é navegar no rio de mudança, rumo à margem da experiência, da inovação, da autonomia conquistada, da responsabilidde partilhada, abandonando o flanco da regulação, da aplicação da norma , da autonomia decretada”

(Pacheco, 2002, p.36).

Nesse sentido, a construção dos projectos curriculares de escola e de turma, na mesma linha do projecto educativo, devem responder a necessidades de uma determinada organização escolar, através de uma contextualização e concretização curriculares sentidas e desejadas pelos professores, e não como resposta a uma determinação administrativa. Tal pressupõe a existência de processos reflexão e de análise, sobre o ensino e aprendizagem, que favoreçam o trabalho colaborativo entre professores fomentando, assim, a emergência de uma cultura de equipa e de partilha (Leite, 2001a)

Sendo necessário um documento formal que explicita às intenções educativas e sirva de guia às práticas pedagógicas a desenvolver, isto é, sendo inevitável passar a escrito o “pensado” para o projecto²¹⁷ curricular, na elaboração do mesmo devem estar subjacentes um conjunto de linhas de acção que possibilitem a consensualização e estruturação das práticas educativas e, conseqüentemente, seja um elemento de referência, um factor facilitador e de reforço da própria acção pedagógica, viabilizando a modelação e adaptação dos conteúdos propostos às particularidades de cada contexto escolar e às especificidades dos alunos (Pacheco, 2002), ao nível do contexto turma.

Daqui resulta, como já vimos, que o projecto curricular de turma, aliás, como o projecto curricular de escola, procura adequar o currículo nacional à especificidade dos alunos. No entanto, distingue-se do projecto curricular de escola, na medida em que este se define em função do currículo nacional e do projecto educativo (as prioridades da escola, as competências essenciais e transversais, tendo como referência uma análise vertical dos programas), enquanto que no projecto curricular de turma, a sua definição tem por base o projecto curricular de escola, e é feita para responder às especificidades da turma, ao mesmo tempo que permite uma articulação ao nível horizontal e vertical quer dos programas quer da acção dos diversos docentes da turma²¹⁸ (Leite, 2001d).

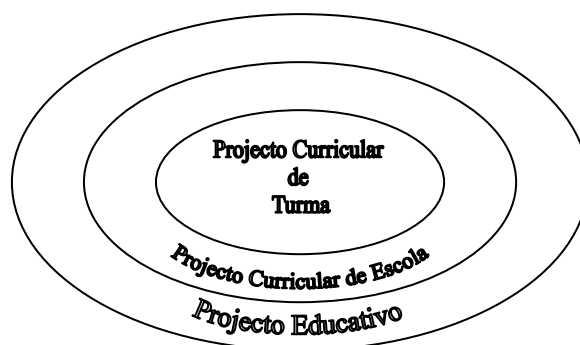
²¹⁷ Lembra-se que “projecto” para além de planeamento é também execução e avaliação.

²¹⁸ Estamos-nos a referir neste caso aos 2º e 3º Ciclos, na medida em que no 1º Ciclo existe um único programa e predomina a monodocência, muito embora, esta tenha a tendência para ser cada vez mais coadjuvada, quer por força da presença de professores de apoio educativo, quer pela presença de professores ligados às áreas das expressões.

Para além disto, enquanto a construção do segundo se faz ao nível do conselho pedagógico (com o apoio das estruturas intermédias de coordenação curricular, departamentos curriculares e conselhos de docentes), concretizando-se em toda a escola/agrupamento, o primeiro constrói-se ao nível do conselho de turma (2º e 3º Ciclos) e do professor (1º Ciclo), concretizando-se na turma.

Resulta, portanto, do que acabamos de dizer, uma interligação entre o projecto educativo, projecto curricular de escola e projecto curricular de turma (Figura II.8), o que implica uma articulação curricular entre os três documentos e as acções que lhes estão inerentes.

Figura II.8 – Representação gráfica da relação entre projecto educativo, projecto curricular de escola e projecto curricular de turma



Resumindo, podemos, dizer, que as instituições escolares, como qualquer outra instituição, necessitam de definir uma proposta integral de desenvolvimento, que possibilite orientar e dirigir os seus processos de intervenção – projecto educativo. Nele devem estar explicitados os princípios, convicções e os objectivos que se pretendem atingir, assim como, a estrutura organizativa que se utilizará para o conseguir. A sua construção deve ser realizada de forma democrática e participada, devendo ser uma referência e o local onde se devem encontrar as razões e as justificações das opções e decisões que se tomam ou se devem tomar continuamente na escola/agrupamento.

Como consequência, o projecto educativo deve ser aberto e flexível, no sentido, de possibilitar o melhoramento e uma articulação constante através e entre outros instrumentos educativos, nomeadamente, os projectos curriculares de escola e turma.

Os projectos curriculares de escola e de turma, integrados e articulados com o projecto educativo, necessitam de um maior grau de abertura e flexibilização em relação ao espaço curricular, até aqui muito normatizado pelo decisor central, e implicam,

também, trabalho participativo / colaborativo. Estes (como também o projecto educativo), tendo como referência as políticas educativas nacionais, justificam-se enquanto dispositivos para melhorar a actuação educativa (Leite, 2000a). No entanto, cada um deles refere-se a contextos diferentes e porque são projectados em órgãos diferentes, implicam concretizações diferentes.

O processo de construção dos projectos curriculares (como o projecto educativo) tornam-se em espaços importantes, quer de “[...] discussão sobre os problemas educativos fundamentais, [...], quer de tomada de decisões pedagógicas – didácticas para melhorar as práticas educativas” (Alonso, 2001, p.60), quer, ainda, em torno de questões relativas ao núcleo central das aprendizagens básicas, sabendo, no entanto, os professores, que a sua margem de flexibilização necessita de ser reequilibrada, de acordo quer com a dinâmica dos projectos curriculares, quer com os critérios que estão na base de uma cultura básica comum (Pacheco, 2002) – currículo nacional.

Nesse sentido, os projectos, utilizando as palavras de Pacheco (2002), funcionam na escola como “[...] um pêndulo que estabelece o equilíbrio entre o que é local, ligado ao que pode ser, e o nacional, o que deve ser, mas desde que a oscilação não seja imperativa do lado nacional para o local.” (Pacheco, 2002, p.27), o que implica que a administração central reconheça que a escola passa a ser o centro fundamental de decisão educativa, e o professor, quer individualmente, quer em grupo, adquire um papel de decisor e gestor do processo curricular

No entanto, como vimos, a autonomia curricular da escola e dos professores “[...] é uma complexa realidade, balizada por fronteiras de acção que instituem não só formas directas e indirectas de controlo, mas também uma co-responsabilização dos diversos intervenientes no processo de desenvolvimento do currículo” (Pacheco, 1995a, p.40).

Como consequência, existe a necessidade de reequacionar prioridades e modos de funcionamento das escolas e das suas estruturas já que a lógica centralizadora e uniforme não pode responder adequadamente às realidades inerentes a uma lógica de reconhecimento “[...] da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo.” (Abrantes, 2001a, p.17).

Torna-se, também, necessário equacionar as estruturas organizacionais da escola, não só pelo modelo de escola que se perfilha, como também pela concepção

processual e prática que se pretende dar ao currículo, já que a estrutura organizacional deve possibilitar e facilitar:

- o trabalho colegial / colaborativo;
- a emergência de lideranças colegiais e solidárias que incentivem uma prática de flexibilidade crítica, assim como, a coordenação e articulação efectiva entre as várias estruturas;
- o estabelecimento de parcerias com a comunidade envolvente;
- a participação activa dos pais / encarregados de educação;
- a implementação de esquemas de auto-avaliação institucional, uma das dimensões mais sensíveis do desenvolvimento organizacional²¹⁹.

Daqui resulta a necessidade, por um lado, da definição de tempos e espaços para reuniões, entre os intervenientes, para o trabalho colaborativo necessário à gestão flexível e articulada do currículo e, por outro, a criação de uma cultura de avaliação²²⁰.

Por último, é preciso:

“[...] que a autonomia individual se transforme numa autonomia colectiva [...], passar da lógica, da norma e da regra, à lógica da negociação e do acordo [...], criar na Escola instâncias de regulação das diferenças, de interesses e pontos de vista, entre alunos, entre professores, entre pais e entre outros elementos do meio social local.”

(Barroso, 1999a, p.90).

Enfim, criar uma nova cultura organizacional.

Em síntese:

Como fomos evidenciando ao longo deste capítulo, o currículo e o desenvolvimento curricular poderão ser influenciados e influenciar a dimensão organizacional da escola.

Em consonância, podemos afirmar que os problemas por que passam as nossas escolas e, conseqüentemente, o sistema educativo, só são possíveis de ultrapassar se existir uma postura diferente na organização dos contextos educacionais, associada a uma nova postura do poder político, das escolas e dos seus actores. Tais propósitos assentam na transformação da matriz curricular que suporta e dá sentido a todo o sistema educativo, ou seja, na implementação de uma distinta concepção de currículo e

²¹⁹ A este propósito Alonso (2001b) refere que é necessário “[...] introduzir a avaliação como elemento intrínseco e regulador do próprio processo de aprendizagem, necessário à mudança das concepções, das metodologias e das práticas desejáveis num processo de inovação [...]” (Alonso, 2001b, p.63).

²²⁰ “São três as potencialidades de criar uma cultura de avaliação nas escolas: a) a prestação social de contas que permite também identificar em grande escala indicadores de qualidade das inovações; b) a melhoria dos processos de inovação envolvendo os actores na compreensão e direcção da mudança; e c) o desenvolvimento profissional dos professores, através dos processos formativos inerentes às actividades avaliativas.” (idem).

de desenvolvimento curricular, para a qual pensamos ter apresentado algumas pistas de reflexão.

É nesse sentido que aponta a proposta de reorganização curricular legislada pelo Decreto-Lei nº6 / 2001, de 18 de Janeiro, já que coloca a tónica nos processos de desenvolvimento curricular, processos esses centrados na escola. Estes encontram-se ancorados em diversos pressupostos e procedimentos que permitem e levam à construção de projectos ao nível da escola “[...] que são ao mesmo tempo uma forma de resolução dos conflitos existentes entre o que deve ser, no plano curricular nacional, e o que pode ser, no plano da organização curricular ao nível da escola e da sala de aula” (Pacheco, 2002, p.14).

Isso implica que existam condições políticas, organizacionais e profissionais nas escolas que possibilitem a (re)construção de novas concepções e práticas curriculares que, partindo de uma constatação e aceitação do pluralismo cultural, da diversidade de necessidades e ritmos de aprendizagem, não esquecendo a complexidade dos contextos em que decorrem, proporcionem aos alunos diferentes e melhores experiências de aprendizagem, de modo aberto e flexível.

A verificação destas necessidades conduziu, em Portugal, à construção e elaboração de dispositivos legais e outros que pretendem sustentar as mudanças anteriormente referidas. Na nossa opinião, parece-nos que o actual quadro legislativo, ao ter colocado os alunos (ou cada aluno na sua diversidade) e a sua aprendizagem no centro das preocupações curriculares e pedagógicas; ao ter atribuído às escolas em geral e aos professores em particular um papel preponderante no desenvolvimento do currículo, atribuindo-lhes uma autonomia partilhada na sua gestão flexível e integrada; ao associar as dimensões curriculares com as organizacionais e formativas; ao possibilitar o encontrar de soluções diversas e apropriadas às características dos diferentes contextos (quer organizativas, quer curriculares), poderá contribuir para aquilo que Alonso (2001b) considera importante realizar num processo de mudança, que é “desestruturar – reestruturar concepções e práticas”.

Trata-se, como afirma Pacheco (2002), de um

“[...] repto democrático ao debate e à participação efectiva dos professores nas decisões curriculares que hão-de conformar o panorama educativo de cada instituição escolar, um processo que, apesar do facto dos eventuais benefícios que transporta, requer uma outra mentalidade e uma outra postura por parte dos docentes na procura de mudanças educativas produtivas”

(Pacheco, 2002, p.40)

Assim sendo, parece-nos que se torna importante conhecer as práticas que se desenvolvem nas escolas e as representações dos docentes que lhes dão sentido, na medida em que uma coisa são as intenções, outras bem diferentes são as práticas²²¹, de molde a promover reflexões que nos permitam enriquecer o nosso conhecimento sobre as realidades e, ao mesmo tempo, possibilite o melhoramento do trabalho e das práticas desenvolvidas.

É nessa linha que poderemos enquadrar o trabalho empírico que realizámos e do qual daremos conta no capítulo seguinte.

²²¹ Neste ponto de vista, as experiências ocorridas em Portugal, têm-nos demonstrado, claramente, que nem sempre as primeiras, mesmo num sistema fortemente centralizado, se conseguem “impor” às segundas. Nesse contexto gostaríamos de lembrar o quanto foi difícil a introdução de mudanças (se é que se introduziram) a quando da reforma educativa iniciada em 1986.

TRABALHO EMPÍRICO

CAPÍTULO III

COMPONENTES METODOLÓGICAS

1. Formulação do problema e objectivos

A escola, como realidade institucional, é uma construção social. Necessidades e interesses de ordem política, económica, social e cultural determinaram o seu aparecimento e continuam a ser o seu grande sustentáculo.

Hargreaves (2003), a propósito do aparecimento da escolaridade obrigatória e da sua difusão mundial, afirma que se tem

“[...] esperado que a educação pública seja a salvação da sociedade. Tem-se desejado que as escolas e os seus professores resgatem as crianças da pobreza e da penúria; [...] que desenvolvam a literacia universal enquanto plataforma para a sobrevivência económica; que preparem trabalhadores qualificados [...]; que promovam o sentido de tolerância entre as crianças; [...] que mantenham os países desenvolvidos economicamente competitivos e ajudem aqueles que estão em vias de desenvolvimento a adquirirem essa característica e que eliminem as drogas, acabem com a violência [...] reformulando o modo como preparam as gerações futuras. [e conclui] As expectativas em relação à escola pública sempre foram elevadas, mas nem sempre expressas da mesma forma”

(Hargreaves, 2003, p.25-26).

Estas palavras bastam para compreendermos a estreita ligação escola-sociedade e a forte dependência daquela em relação a esta. Embora esta realidade não sofra, genericamente, qualquer contestação²²², dela decorre um variadíssimo e complexo conjunto de problemas.

As mudanças nas sociedades contemporâneas processam-se, a um ritmo alucinante, em todos os campos: organizacional, cultural, axiológico, epistemológico, técnico.

Com a passagem de uma sociedade estável, simples e repetitiva, onde predominava a “memória”, já que os princípios a transmitir eram imutáveis e os modelos utilizados encontravam-se padronizados, para uma sociedade instável, inventiva e inovadora, onde sobressai a noção de projecto e os modelos são constantemente postos em causa (Carneiro, 2001), os modos clássicos e tradicionais de educação e socialização assumidos pela escola tornam-se desadequados e não constituem uma resposta eficaz aos desafios que, ao nível político, económico e sociocultural, a sociedade lhe coloca²²³.

²²² “Entende-se que a educação é central para qualquer aspecto do sistema de estratificação social e, por isso, existe considerável preocupação com a igualdade no acesso, progressão e sucesso escolar” (Meyer, 2000, p. 16).

²²³ Como afirma Trindade (1998) “O reconhecimento do divórcio entre o projecto de educação escolar tradicional e as exigências políticas, sociais, económicas, tecnológicas e culturais do mundo contemporâneo é hoje objecto de consenso suficientemente alargado, que resulta do facto de se constatar que a formação escolar não constitui uma resposta eficaz [...] em face das novas necessidades e exigências da actividade laboral [e] em face das necessidades de natureza política e sociocultural [...]” (Trindade 1998, p.37); ou como diz Morgado (2001), referindo-se à Educação Básica portuguesa, “[...] de uma

A escola existe para que cada um progrida, todos os dias e todos os anos na direcção de uma maior qualidade do pensar, do sentir e do agir; para que haja a possibilidade de se aprender a viver em comum para produzir igualdade de acesso, de oportunidades e de resultados²²⁴. Assim sendo, esta deve ser um local onde se elaboram respostas às questões que o mundo e a sociedade lhe colocam. Torna-se, por isso, necessário adaptar os sistemas educativos e as escolas em particular, às mudanças ocorridas e às novas realidades educacionais, o que origina a procura, a determinação e promoção, pelos poderes políticos, de novas políticas educativas²²⁵.

Segundo Morgado (2000b) “[...] em Portugal, o sistema educativo tem vivido, sobretudo a partir da década de 70, em constantes e permanentes reajustamentos, estruturações e transformações [...]” (Morgado 2000b, p.8). Dito de outro modo, o nosso sistema educativo tem vivido e sofrido, sucessivamente, um conjunto de reformas, numa tentativa de reabilitá-lo perante as sempre novas e, cada vez mais, complexas exigências sociais.

Mas, como afirma Freitas (2001),

“[...] a “reforma” por que muitos suspiram, a grande reforma, é impossível. A verdade, que tem de ser assumida claramente, sem constrangimento nem temor, é que sempre que se pretende uma reforma educativa se definem expectativas demasiadamente elevadas para que a escola (que é onde a educação se concretiza) as possa cumprir [...]”²²⁶.

(Freitas 2001, p.18)

Apesar disto, e a coberto do conceito “inovação”, tem-se pretendido promover, implementar novas ideias e práticas nas escolas, isto é, tem-se procurado introduzir

maneira geral, a escola básica tem-se mostrado algo deficitária no apetrechar dos cidadãos com as competências essenciais à sua integração e intervenção na sociedade e de os dotar das destrezas imprescindíveis para criarem respostas aos complexos desafios que frequentemente são confrontados” (Morgado (2001, p.39).

²²⁴ É, a este nível, e nas palavras de Meyer (2000), que a escola falha – “É suposto a educação produzir igualdade de acesso, de oportunidades e de resultados, mas não só falha nestes aspectos como intensifica a desigualdade entre sexos, regiões, grupos étnicos, classes, raças” (Meyer, 2000, p.17).

Na mesma linha se situa Morgado (2000) quando refere: “Pese o facto das políticas educativas vigentes, fundamentalmente estatais, se regerem por princípios que preconizavam, tanto uma resposta eficaz ao acentuado crescimento económico, protagonizando mais educação e mais formação especializada, quanto uma maior democratização social a partir da escola, procurando garantir um igual acesso e sucesso educativos e uma maior justiça social, não foi possível evitar, [...] a emergência de uma crescente crise escolar, traduzida sobretudo por elevadas taxas de insucesso e desadaptação da escola às novas realidades.” (Morgado 2000b, p.64).

²²⁵ “A educação escolar não se pode limitar a prescrever normas de pensar, sentir e agir, ignorando as vicissitudes e a singularidade das experiências individuais.” (Trindade, 1998, p.39).

²²⁶ A este propósito Perrenoud (2002) vai um pouco mais longe quando afirma: “[...] talvez seja preciso ser ingénuo para pensar que se consegue reformar o sistema educativo. Só um poder novo pode conseguir tal, acreditando que uma reforma espectacular constitui, por si só, um progresso decisivo”. (Perrenoud 2002b, p.42).

mudanças no sistema educativo e mais especificamente nas escolas²²⁷. No entanto, as mesmas procuram reformar a Escola a partir do exterior partindo de concepções teóricas, que assentam, a maioria das vezes, mais em pressupostos ideológicos, numa lógica racional-burocrática e numa perspectiva tecnicista, em que se ignora a complexidade das práticas de ensino, assim como, a diversidade e a especificidade da cultura escolar e das práticas quotidianas existentes²²⁸.

Este não parecia²²⁹ ser o discurso da administração subjacente à reorganização curricular do ensino básico (consagrada no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro).

Na verdade, e num quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas, pretendia-se, a partir do regime de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio) e da supra citada reorganização curricular, alterar práticas escolares quotidianas nas escolas e induzir os vários agentes educativos a terem uma nova postura.

Como referia Alonso (2001b) encontrávamo-nos

“[...] pela primeira vez na história da educação em Portugal com a intenção de produzir mudanças estruturais de fundo que põem em causa o núcleo duro das invariáveis organizacionais da escola, apontando para um novo paradigma de currículo, de profissionalidade docente, do papel do aluno e da própria escola”.

(Alonso 2001b, p.28)

Nesse sentido, conferiu-se às escolas, pelo menos a nível legislativo, quer uma autonomia organizacional, quer uma autonomia pedagógica (posta em causa actualmente).

No entanto, a ideia e o desejo que se operarem mudanças ao nível do sistema educativo e, mais concretamente, ao nível das escolas mantém-se. As mesmas

²²⁷ Marques (1999) alerta para o facto de que a inovação educativa não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para atingir a qualidade educativa e introduzir “[...] melhorias nas aprendizagens. Entende-se aqui por melhorias da aprendizagem o aumento da qualidade, da igualdade de oportunidades e da excelência das aprendizagens” (Marques, 1999, p.71).

²²⁸ A este propósito Freitas (2001) afirma: “Repare-se que as reformas educativas aparecem, regra geral, como produto de esquemas gerados em ambientes de algum modo desligados da realidade das escolas que procuram reformar, reflectindo posições teóricas que, muitas vezes, são baseadas mais em pressupostos ideológicos do que na prática quotidiana [...]” (Freitas, 2001, p.18).

Por seu turno, Afonso (1998), a propósito dos “limites das reformas educativas” refere que: “[...] o delineamento das reformas educacionais é frequentemente mais congruente com uma concepção idealizada e racional-burocrática das escolas do que com o conhecimento da realidade concreta e das formas como as práticas educativas se estruturam” (Afonso, 1998, p.87).

Na mesma linha se situa Santos Guerra (2000) quando afirma: “[...] O modelo de mudança baseado no conhecimento dos especialistas e nas prescrições legais faz com que os professores acabem por se converter numa engrenagem passiva da mudança. As dinâmicas surgem de esferas exteriores à escola.” (Santos Guerra, 2000, p.74).

²²⁹ Ultimamente têm surgido nas escolas um elevado nº de orientações, despachos, quer de ordem pedagógica quer de ordem administrativa, que nos leva a questionar se não está posto em causa um dos princípios da reorganização curricular, que é o reconhecimento da autonomia da escola e, nesse sentido, voltamos a ter mudanças impostas do centro para a periferia. Por isso o uso do tempo verbal.

dependem, para além de outros factores²³⁰, do(s) papel(is) desempenhados pelas escolas e, principalmente, dos docentes, já que estes se assumem como os elementos fulcrais na construção das mudanças.

Se considerarmos que, por um lado, não é possível realizar-se uma flexibilização curricular, que tem por base o trabalho cooperativo, sem se alterar o modo tradicional de funcionamento da escola e, muito particularmente, o modo de trabalho dos professores (profundamente individualista) e as suas práticas²³¹ e, por outro, que a reorganização curricular centrada na escola e o conceito de autonomia são, para além do domínio da enunciação, sobretudo, do domínio da prática, então, como consequência, é nas escolas que se manifesta e afere do seu grau de concretização. É, pois, importante verificar os desenvolvimentos de que foram objecto estes dois conceitos (reorganização curricular centrada na escola e autonomia) e, principalmente, o modo como as escolas e professores têm conseguido lidar com os mesmos: como foram entendidos e têm sido praticados; dito de outro modo, **que imagens e que práticas têm os docentes das estruturas organizacionais de escola e da (re)organização curricular.**

Para a prossecução desta nossa intenção decidimos não formular um só problema de pesquisa, ou pergunta inicial de investigação e, nesse sentido, centrámos o nosso trabalho, a nível teórico e pesquisa empírica, num conjunto de questões, com alguma dependência entre si, para as quais procurámos elementos de resposta.

Como o estudo ia ser conduzido por nós, na posição de observador não participante, entendemos que podíamos clarificar, ou encontrar esses elementos, estudando, de forma limitada mas metodologicamente correcta, o que se passava, quanto aos aspectos que colocámos em destaque (Reorganização Curricular, Estruturas organizacionais e respectivas implicações), num Agrupamento de Escolas.

Do mesmo modo, porque o que se pretendia, era sobretudo, identificar e obter informações sobre as características organizacionais específicas do Agrupamento, o

²³⁰ Morgado (2001) refere cinco factores que poderão condicionar a requerida mudança das práticas curriculares: 1- “Confusão entre a educação básica e a escolaridade obrigatória”; 2- “Projectos curriculares de escola e de turma”; 3- “Estrutura curricular sequencializada”; 4- Poderes disciplinares instituídos; 5- “O período de incubação da revisão curricular”.

²³¹ Simões num estudo recente (2005) sobre a “Organização e gestão do Agrupamento de Escolas – A teia das lógicas de acção” ao analisar a gestão do currículo menciona: “A gestão curricular será o domínio mais delicado da organização escolar, por ser o nível mais próximo da acção educativa e dele tudo depender quanto à formação e resultados dos alunos, mas também por ser um domínio que sempre foi gerido na polarização entre o sistema central e o professor, com pouca mediação colectiva” e continua “Esta tendência parece persistir, tanto nas determinações normativas que decretam e regulamentam a flexibilidade curricular, como nas estratégias dos docentes que, [...] mantêm o privatismo das suas práticas” (Simões, 2005, p.94).

modo como se organiza(va) e como os intervenientes sentem(iam) e valorizam(vam) as políticas de flexibilização curricular, que se traduzem, segundo Morgado (2001, p. 49) “[...] na construção de projectos curriculares”. Por outras palavras, como era nossa ambição “[...] identificar as questões principais sentidas pelos vários participantes e audiências, e avaliar o mérito, o valor ou significados dos fenómenos [...]” (Tuckman, 2000, p.508) para os mesmos, organizamos essa nossa pretensão em função de um conjunto de questões que lhe estão associadas, que passamos a enunciar:

- Que imagem ou imagens organizacional(is) de escola se encontra(m) associada(s) ao modelo organizativo estabelecido para o Agrupamento de Escolas em estudo?
- Que concepções de currículo se praticam?
- Que representação têm os professores dos conceitos de autonomia, gestão curricular, níveis de decisão curricular e flexibilização?
- Que concepções têm os professores sobre o que é o seu papel de professor e o ofício do aluno?
- Que representações têm os professores de projecto curricular?
- Que práticas realizam para o concretizar?

De acordo com esta linha, assumimos como objectivos do nosso trabalho:

- Recolher informação sobre o Agrupamento, fundamentalmente, o modo como se encontra organizado e como se relacionam entre si as diferentes estruturas organizacionais, principalmente, as de cariz pedagógico.
- Saber se há diferenças, e quais, entre o pensamento e a actuação dos intervenientes (professores e gestores) no processo organizacional e curricular a nível do agrupamento;
 - Identificar se existe e como se manifesta a “mentalidade curricular” dos professores.
 - Clarificar o sentido ou sentidos correntes dos conceitos: Escola, Agrupamento, currículo, gestão curricular, níveis de decisão curricular, autonomia, flexibilização, na linguagem dos intervenientes;
 - Indagar como os professores valorizam os projectos curriculares de Agrupamento e de turma, interpretando posteriormente a forma como os mesmos valorizam cada um desses projectos.

- Identificar as dinâmicas criadas no agrupamento para a construção dos projectos curriculares;
- Averiguar se a estrutura organizacional condicionou as dinâmicas estabelecidas para a construção dos projectos curriculares.

2. Opção metodológica e descrição do estudo

A investigação educacional é um campo específico no âmbito das ciências sociais.

Como já deixámos expresso na introdução, reconhece-se, que

“[...] os estudos em educação [...] constituem uma «ciência prática», na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objectivo de sermos capazes de agir «melhor» do que anteriormente”

(Langeveld, 1965, cit: Bell, 1997, p.32).

Em conformidade, um investigador a nível da educação pode conhecer a realidade educativa a partir de diferentes perspectivas, assim como pode utilizar múltiplos modelos de investigação, recolhendo informação através de diversas e diferentes técnicas. Isto liga-se às diferentes concepções e modos de interpretar e conhecer o real. Entramos, pois, na esfera de como se produz conhecimento, e, neste caso, conhecimento científico, já que existem outros tipos de conhecimento, ou discursos (do senso comum, filosófico, religioso, estético). No entanto, estes distinguem-se uns dos outros por características que são específicas de cada um deles

“[...] um conhecimento só se constitui como científico se obedecer a determinados critérios, requisitos ou exigências. E entre essas condições básicas encontra-se, desde logo, a necessidade de definir um objecto e um método a partir do qual se possa constituir conhecimento acerca desse objecto”

(Fonseca, 1996, p.41).

É, também, necessário garantir o seu valor através de critérios de objectividade, fidelidade e validade (critérios de cientificidade) que devem incidir sobre todos os aspectos de um processo de investigação (Hébert, 1990).

Esta questão do valor do processo científico, fundamentalmente nas ciências humanas, tem dado origem a diferentes reflexões epistemológicas sobre se existe ou não

um único paradigma²³² aglutinador e hegemónico na construção de conhecimento científico.

O debate entre **quantitativo**, ou também denominado paradigma positivista ou empírico-analítico (que se liga à explicação causal – explicação), e o **qualitativo**, ou também denominado paradigma interpretativo (cujo enfoque se centra nas intenções, nos motivos e procura explicações para as razões, ou seja na dimensão hermenêutica numa linha compreensiva), utiliza como elemento de referência os objectos de estudo das ciências naturais e das ciências humanas. Esse debate teve início com grande acuidade nos finais do século XIX com Dilthey, Rikert, Windelband entre outros e tem aumentado no contexto que designamos por pós-moderno.

Uma das formas de abordar esta discussão (Hébert, 1990), será verificar quais as posições que os diversos investigadores tomam relativamente ao problema em causa. Podemos identificar duas atitudes diferentes: existem aqueles que defendem que os dois paradigmas são incompatíveis e aqueles que apontam para uma complementaridade dos mesmos. Os primeiros defendem que os paradigmas são epistemologicamente diferentes e, nesse sentido, devem ser entendidos como formas alternativas que competem entre si já que apresentam características que definem direcções diferentes. Sendo assim, o investigador ao estudar o fenómeno educativo deverá escolher uma determinada via metodológica associada a um dos dois paradigmas de investigação.

²³² Segundo Kuhn (1977) o termo paradigma pode ter dois sentidos: um global, abarcando todos os empenhamentos partilhados por um grupo científico, o outro isola um género particular mas importante de empenhamento, e é assim um subconjunto do primeiro.

O primeiro sentido “global” é definido pelo autor como sendo aquilo que “os membros de uma comunidade científica, e só eles, partilham” (Kuhn, 1977, p.335). É composto por “generalizações simbólicas” – assemelham-se “[...] a leis da natureza [...] funcionam em parte como leis e em parte como definições de alguns símbolos que eles empregam” (idem, 1991, p.227-228); “Modelos” – fornecem “[...] ao grupo as analogias preferidas ou, quando profundamente defendidas, uma antologia [...] são heurísticos [...] e são objectos de empenhamento metafísico” (idem, 1977, p.358). Auxiliam a determinar o que é aceite como explicação ou como solução para um determinado problema; “Valores” – são amplamente partilhados pelas diferentes comunidades científicas, são usados para julgar teorias completas, para realizar predições e servem para que a comunidade distribua os riscos e assegure o sucesso do seu empreendimento a longo prazo (idem, 1991); e “Exemplos”, entendidos como “[...] soluções concretas, aceites pelo grupo como paradigmas” (idem, 1977, p.389). É a este último elemento que o autor supra citado associa o segundo sentido do conceito paradigma e por nós atrás referenciado.

Os segundos, onde podemos encontrar autores como Miles e Huberman (1984), que, muito embora considerem que os paradigmas são distintos, referem que são ambos apropriados para estudar a realidade social. Dentro dessa linha defendem que os mesmos são compatíveis, podendo as suas contribuições ser integradas, ou seja, admitem a possibilidade de as combinar numa mesma investigação ou num mesmo programa investigativo.

Esta posição assume que existem dificuldades em agrupar os variados métodos de investigação em torno dos diferentes paradigmas, dado que, qualquer um deles, e em função da complexidade do objecto em estudo, fundamentalmente nas ciências humanas, não consegue explicar, na sua totalidade, os fenómenos observados já que deixa de fora elementos consideráveis e importantes.

Na procura de novos modelos de racionalidade/cientificidade, que resolvessem os problemas epistemológicos levantados pela investigação em educação e, ao mesmo tempo, possibilitassem a interpretação da realidade educativa, já que ela é uma complexa rede de interdependências, interacções e significados, autores como Morin (1982) e Kemmis, Carr (1988) apontam, também, para o paradigma imerso na corrente sociocrítica, justificando que a investigação em educação tem como último propósito chegar a um conhecimento que possa ser utilizado no contexto educativo, político ou prático e, nesse sentido, deve existir uma interacção entre a acção e a reflexão, uma aproximação entre o sujeito e o objecto de conhecimento.

Ressalta da reflexão que temos vindo a realizar que o “[...] conhecimento científico é uma construção social e histórica, organizada em paradigmas construídos no seio de comunidades e instituições científicas que reflectem e influenciam o contexto social em que se inserem” (Afonso, 2005b, p.19)

No entanto, na escolha das metodologias a utilizar num trabalho de investigação em educação, devemos ter em atenção a sua complexidade, e nesse sentido, como diz Caride Gómez (1995)

“[...] são precisas perspectivas metodológicas que captem as realidades educativas na sua complexidade, tal qual como se apresentam, com todas as suas particularidades e concreções, evitando formulações simplificadoras, abstractas e intelectualizadas. Neste sentido, considera-se que a mesma complexidade da educação deverá propiciar a complementaridade dos paradigmas, favorecendo a integração de diversas estratégias e procedimentos de investigação com o objectivo de obtenção de graus de abertura e de pluralidade conformes com a caracterização das próprias realidades educativas”.

(Caride Gómez, 1995, p.138-139)

Neste contexto, e como o nosso objecto de estudo são as representações e as práticas que os docentes têm ao nível das estruturas organizacionais de escola e

(re)organização curricular, optámos por desenvolver a nossa investigação seguindo as correntes fenomenológicas²³³ e o interaccionismo simbólico²³⁴, inserindo-a numa metodologia próxima do estudo de caso²³⁵.

Como já deixamos expresso, com o nosso estudo pretendíamos “[...] identificar as questões principais sentidas pelos vários participantes e audiências, e avaliar o mérito, o valor ou significados dos fenómenos para os participantes [...]” (Tuckman, 2000, p.508). Neste sentido, inserimo-nos no paradigma qualitativo e numa abordagem “interpretativa” (a utilização deste termo segue a linha de Erickson (1986) que justifica a utilização da expressão “investigação interpretativa” pela recusa, por um lado em definir o estudo de caso como uma abordagem essencialmente não quantitativa “[...] uma vez que determinadas quantificações são também possíveis no âmbito destes procedimentos.” (Hébert, 1990, p.32). Por outro lado, esta perspectiva partilha como as outras abordagens ditas qualitativas, de

“[...] um interesse fulcral pelo significado conferido pelos «actores» às acções nas quais se empenharam. Este significado é o produto de um processo de interpretação que desempenha um papel-chave na vida social;”

(ibidem).

Por conseguinte, o processo investigativo deve ser um processo interactivo progressivo e flexível em que a recolha da informação se faz através de estratégias

²³³ “A fenomenologia tal como foi criada por Husserl, é a ciência dos fenómenos, isto é, das coisas mesmas percebidas, tais como se dão à intencionalidade do sujeito; tais como aparecem na consciência deste. Essencial ao sujeito é, por isso, a sua consciência, que nunca é uma consciência vazia, mas sempre consciência de, isto é, intencional – uma relação dinâmica ao seu objecto. [...] A investigação fenomenológica consiste numa investigação do que é primário na experiência humana, isto é, investiga as percepções individuais e resulta na descrição dessas percepções. É muito pouco provável encontrar estruturas universais na experiência humana primária; é possível encontrar impressões comuns, tema padrões, mas não estruturas ou essências, pelo que é aconselhável cruzar este design investigativo com outras formas metodológicas.” (Lopes, 2004, p.184).

²³⁴ “O interaccionismo simbólico assenta no pressuposto que os processos de designação e interpretação dos fenómenos científicos resultam da interacção dos sujeitos entre si e nos contextos concretos em que participam e agem. São três os pressupostos fundamentais do interaccionismo simbólico: 1- O ser humano orienta os seus actos em relação às coisas em função do que elas significam para ele. Sejam elas objectos físicos, outras pessoas, categorias sociais, instituições, ideais, actividades e situações diversas da vida quotidiana; 2- O significado das coisas surge como consequência da interacção social que cada um mantém com os outros; 3 – Os significados manipulam-se e modificam-se mediante um processo interpretativo desenvolvido pela pessoa ao confrontar-se com as coisas que vai encontrando” (idem).

²³⁵ Bassey (1999) define “estudo de caso” em educação como sendo “[...] uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válida, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência[...]” (Bassey, 1999, cit: Afonso, 2005, p.70-71).

interactivas. Pretende-se, igualmente, conseguir uma compreensão profunda e directa da realidade educativa. Assim sendo e se considerarmos, por um lado, que

“[...] um critério importante de um estudo de caso é considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para um professor que trabalhe numa situação semelhante, de forma a poder relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo [...]” e “[...] forem prosseguidos sistematicamente e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, então podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional”

(Bassey, 1981, cit: Bell, 1997, p.24)

e por outro que

“Os projectos de pequena escala [...] o estabelecimento preciso dos objectivos é geralmente suficiente. O importante não é haver uma hipótese, mas sim, por um lado, debruçar-se cuidadosamente sobre o que vale ou não a pena investigar e, por outro, ponderar a forma como a investigação irá ser conduzida”

(Bell, 1997, p.36)

então temos justificada esta nossa opção metodológica.

3. Selecção do objecto, contexto de investigação e campo de análise

3.1. Selecção do objecto e contexto de investigação

Um dos primeiros elementos ao qual o investigador deve dar atenção é a selecção do contexto de investigação, dado que poderá estar aí um dos factores chave para o bom desenrolar da investigação²³⁶.

Embora o objecto de trabalho ajude a definir o campo de análise, não é tarefa fácil precisar explicitamente os limites dessa análise.

Em conformidade, ao longo do processo de planeamento do projecto de investigação, confrontamo-nos com realidades educativas muito diversas que suscitaram a tomada de decisões (opções e por vezes retrocesso sobre essas opções), tendo esse processo culminando com a escolha do agrupamento de escolas que serviu de contexto á nossa investigação.

Esta nossa opção assentava numa ideia chave, procurar que a investigação pudesse vir a revestir-se da maior profundidade possível e, consequentemente, de uma qualidade científica e de interesse aceitáveis.

²³⁶ Como afirma Afonso (2005) “[...] a excepcionalidade da garantia do acesso a um determinado contexto, actor, grupo de actores, ou a um processo singular pode transformar este estádio do projecto no verdadeiro pivot do projecto de pesquisa.” (Afonso, 2005, p.59).

Tínhamos e temos a consciência de que cada agrupamento representa uma realidade interna (física, material e humana) e externa (contexto sócio cultural envolvente) individualizada, dito de outro modo, possui um rosto próprio e único.

Em coerência com o que acabamos de dizer, definimos dois critérios, que tivemos em conta na selecção do contexto, que nos permitiu assegurar a nossa pretensão (garantir uma qualidade e um interesse científico aceitável). O primeiro foi, como não poderia deixar de ser, a especificidade do problema. Em consonância, era necessário assegurar que o agrupamento em causa tivesse um conjunto de características²³⁷ que nos possibilitasse responder de forma adequada às nossas questões investigativas. O segundo critério tinha que ver com a necessidade de as características do agrupamento se aproximarem, o mais possível da realidade educativa nacional, quer ao nível de dispersão da rede²³⁸, quer ao nível dos contextos sócio-culturais e educativos em que os estabelecimentos de ensino que o formam se encontram implantados²³⁹, aumentando, assim, o interesse científico do estudo, já que poderíamos em última análise considerá-lo um caso típico das realidades existentes noutros agrupamentos e, portanto, ver nos resultados e conclusões encontradas elementos de reflexão sobre a realidade educativa portuguesa.

Para além dos critérios atrás definidos, foram tidos em conta outros elementos: de ordem profissional (a experiência profissional do investigador²⁴⁰ e a sua actual actividade profissional – docente na área de Desenvolvimento Curricular e Supervisor na PPIII do 1º Ciclo²⁴¹); factores de carácter prático e procedimental tais como: a localização geográfica do agrupamento de escolas (relativamente próximo e acessível); o afastamento institucional que o investigador tinha do contexto de estudo; a

²³⁷ Apontaram-se para as seguintes características:

1ª- Fosse constituído pelos diferentes níveis de ensino que compõem a educação básica (Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos);

2ª- A sua dimensão – era necessário assegurar que o agrupamento possuía um número aceitável de docentes nos diferentes níveis de ensino;

3ª- O tempo de formação do mesmo, ou seja, era necessário que o mesmo nos garantisse uma certa estabilidade na organização e funcionamento;

4ª- A estabilidade docente, na medida que iriam ser eles os principais informantes para o desenvolvimento do nosso estudo. Nesse sentido, era necessário garantir que a maioria do corpo docente já trabalhasse no agrupamento há algum tempo.

²³⁸ Estávamos neste caso a pensar na dispersão dos estabelecimentos de ensino e, conseqüentemente, dispersão de alunos e docentes que levantam algumas questões de organização e articulação.

²³⁹ Estávamos a pensar em estabelecimentos de ensino cuja implantação se dá, fundamentalmente, em meio urbano e rural.

²⁴⁰ Docente que esteve na implementação do Decreto-lei nº 115-A/98, no processo de constituição de um agrupamento de escolas criado ao abrigo do Despacho nº27/97, como presidente da comissão instaladora.

²⁴¹ Permitiu com alguma facilidade o acesso ao campo de investigação e aos “informantes-chave”.

necessidade do investigador ganhar tempo (o contacto mantido com os elementos do agrupamento – órgãos de gestão e professores) na base da supervisão pedagógica, facilitou e acelerou o processo de negociação, relativamente ao acesso à organização, às pessoas e aos documentos, essenciais à nossa investigação.

3.2. Procedimentos metodológicos

Como já deixamos expresso, o nosso estudo aborda uma organização educativa.

Dissemos também que, em termos organizacionais, a escola (agrupamento) é uma realidade, heterogénea, problemática e ambígua, sendo vulnerável ao ambiente externo. Os processos organizativos desenvolvidos na mesma (planificação, tomadas de decisão, avaliação, etc.) assumem, muitas vezes, um carácter simbólico, o que dá à organização (escola) um carácter contingencial.

Como consequência, a escola tem uma dinâmica organizacional própria que é protagonizada pelos actores que a compõem, que pensam, agem e que se relacionam, de uma forma determinada, em função das suas convicções e perspectivas, tendo estas um carácter decisivo no modo como os mesmos desenvolvem a suas práticas. Nesse sentido, entendemos que o estudo das representações²⁴² e opiniões dos docentes, seriam o elemento chave para percebermos qual(is) o(s) significado(s) que os mesmos atribuíam às temáticas que pretendíamos estudar. Não fomos observar as práticas desenvolvidas pelos professores, antes lhes perguntámos a frequência de ocorrência de algumas actividades que se articulam com os conceitos de gestão e flexibilização curriculares. Em virtude desse facto, os resultados obtidos relativamente ao que, no estudo empírico, será referido como **as práticas**, dizem respeito, em rigor, às práticas referidas como usadas.

Para além do exposto “[...] no plano conceptual, a elaboração de um estudo de caso implica a consideração analítica de dimensões metodológicas” (Afonso, 2005b, p.72) que têm impacto no desenho de pesquisa.

²⁴² A representação de uma prática é sempre uma representação mental. Uma representação mental é, na esteira do construtivismo piagetiano, um quadro organizador de conhecimentos que são actualizados através da atribuição de significações a situações particulares. Com ela interpretam-se as práticas e confere-se-lhes densidade existencial.

Em consonância, e em face das especificidades das situações e problemáticas envolvidas no nosso estudo, existia a necessidade de adopção de uma perspectiva holística que tivesse na devida conta a complexidade das mesmas.

Assim, procurámos recolher informação junto dos docentes a leccionar no agrupamento (a que denominamos fonte de informação 1), com vista, quer a clarificar as representações que os mesmos tinham relativamente a alguns conceitos, quer para perceber como e de que forma valorizavam os projectos curriculares.

O facto dos docentes pertencerem a uma organização²⁴³ (agrupamento), muitos dos seus comportamentos, modos de agir, motivações e modos de pensar, encontram-se condicionados ou expressos por / em textos ou documentos que garantem uma estrutura formal, uma consistência, uma unidade e uma coerência, quer à organização quer às práticas que nele se desenvolvem.

Como resultado, e tendo como referentes os objectivos propostos, fazia todo o sentido analisar os documentos que dão forma ao agrupamento e sustentam as práticas que nele se desenvolvem (que designamos, para efeitos do nosso estudo, como fonte de informação documental). Estamos a referir-nos, mais concretamente, aos textos alusivos ao projecto educativo, projectos curriculares de escola de turma.

Deste modo pretendia-se, através de uma triangulação²⁴⁴ de dados, garantir a validade interna da investigação ou seja procurava-se assegurar uma “[...] efectiva relevância da informação produzida em relação ao conhecimento que se pretende produzir” (Afonso, 2005b, p.73).

3.3. Caracterização do Agrupamento em estudo e da Amostra

3.3.1. Caracterização do Agrupamento em estudo

Se, por um lado, a nossa pesquisa se centrava nas percepções e opiniões que um dos actores educativos, os professores, têm sobre as temáticas em estudo e, por outro, uma das nossas fontes de informação eram os documentos, fazia todo o sentido percebermos de que forma e em que circunstâncias, os docentes participaram na sua elaboração e, qual ou quais o(s) condicionalismos determinaram esses documentos.

²⁴³ Como vimos no corpo teórico do nosso trabalho, uma organização existe porque existem pessoas que lhe dão forma e a sustentam (Cf. Cap. I, p.24).

Por isso, sentirmos a necessidade de conhecer melhor o agrupamento em causa. Desta forma, optamos por caracterizá-lo, mesmo que de uma forma sucinta, procurando focar alguns elementos que poderão ter condicionado a elaboração das nossas fontes documentais.

A instituição em análise é um Agrupamento de Escolas considerado vertical, criado ao abrigo do Despacho nº1331/03, de 8 de Julho (a partir da junção de dois agrupamentos já existentes – um vertical e outro horizontal), enquadrado, em termos organizativos e funcionais pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

Integra estabelecimentos de educação / ensino localizados no interior centro do país, sítos em vinte e sete localidades / lugares, que compõem seis freguesias, posicionando-se num raio de 20 Km.

O Agrupamento integra 13 Jardins de Infância, 26 escolas do 1º CEB e 1 escola EB2, 3 – (Cf. Quadro III.1).

Quadro III.1 – Caracterização do Agrupamento

	Nº Est. Ensino	Nº alunos
Pré Escolar	13	343
1º CEB	26	552
EB 2, 3	1	687
Total	40	1832

Nele cumprem a escolaridade um total 1832 crianças / alunos, assim distribuídos por níveis: Educação Pré-Escolar – 343; 1º CEB – 552; EB 2, 3 – 687 (Cf. Quadro III.1).

O corpo docente é constituído, na sua globalidade, por 192 elementos, assim distribuídos: 23 Educadoras de Infância, o que corresponde a 12% dos docentes do Agrupamento; 71 Professores do 1º Ciclo, o que corresponde a 37% dos docentes do Agrupamento e 98 professores dos 2º e 3º Ciclos, o que corresponde a 51% dos docentes do Agrupamento (Cf. Quadro III.2)

Deve registar-se que 73 (38%) dos 192 professores se encontravam a leccionar pela 1ª vez este ano (2005/06), no Agrupamento: 8 – 4,2%, educadores(as); 30 – 15,6% do 1º ciclo e 35 – 18,2% do 2º e 3º ciclo (Cf. Quadro III.2).

²⁴⁴ “A triangulação envolve a avaliação do material empírico recolhido e da plausibilidade do discurso interpretativo produzido pelo investigador, através da utilização de diversas estratégias e procedimento” (Afonso, 2005, p.73).

QuadroIII. 2 – N° de docentes no agrupamento

N. Ensino	Ano lectivo 2005/06					
	menos de 1 ano		1 ou + anos		Total	
	N	%	N	%	N	%
Pré-Escolar	8	4,2	15	7,8	23	12,0
1º Ciclo	30	15,6	41	21,4	71	37,0
2º e 3º ciclo	35	18,2	63	32,8	98	51,0
Total	73	38,0	119	62,0	192	100

No que diz respeito à estrutura organizacional do agrupamento ela encontra-se definida no regulamento interno sintetizada através de um organograma existente no projecto educativo.

Da análise destes dois elementos e no que se refere à componente pedagógica (na medida em que é esta que mais interessa para o presente trabalho) existe um estrutura central – Conselho Pedagógico, onde têm assento, o Presidente do Conselho Executivo, os Coordenadores das Estruturas de Orientação Educativa – Departamentos Curriculares (oito – Departamento de Língua Portuguesa e Espanhol, Departamento de Inglês, Departamento de Francês Departamento de Matemática, Departamento de Ciências Físico-Químicas e Naturais, Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Expressões I e Departamento de Expressões II), os Coordenadores dos Conselhos de Docentes (Quatro – um Conselho de Docentes do Pré-Escolar, três Conselhos de Docentes do 1º CEB), os Coordenadores de Directores de Turma (dois – 2º ciclo e 3º ciclo), o Coordenador de Projectos, o Coordenador dos Serviços Especializados de Apoio Educativo, o representante do Pessoal Não Docente e o representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação.

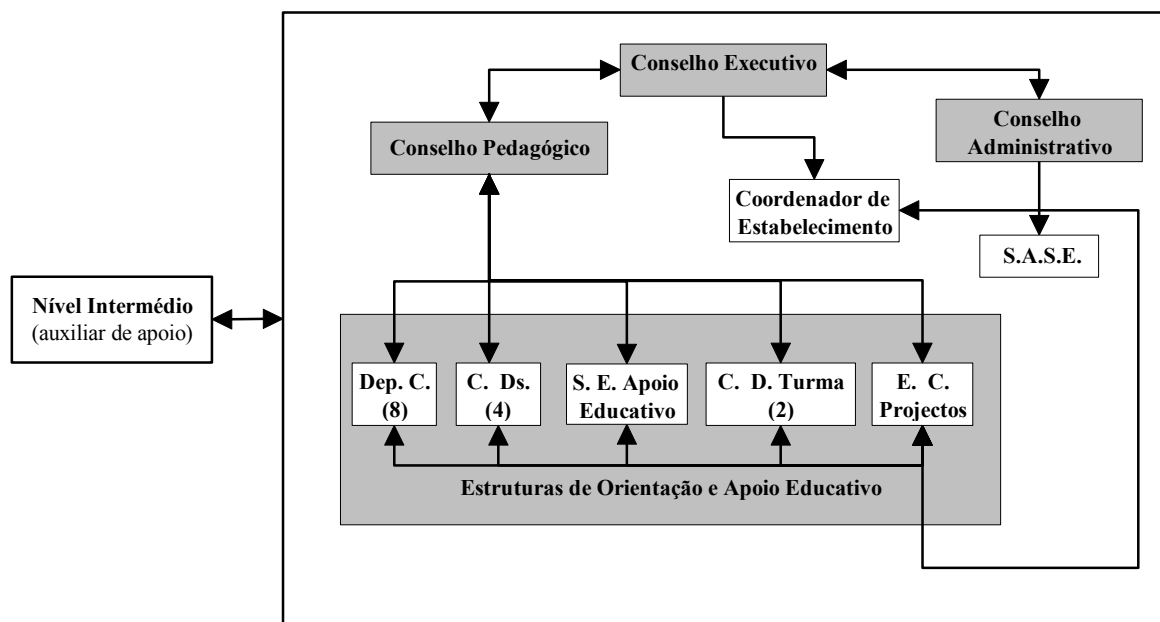
A esta estrutura (Conselho Pedagógico) compete entre outras coisas: elaborar a proposta de projecto educativo do agrupamento, definir os critérios e princípios gerais nos domínios da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos, da articulação e diversificação curriculares, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar, propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação no âmbito do agrupamento.

O Conselho Pedagógico é assessoriado, para o efeito, pelas estruturas de orientação educativa, cujas competências genéricas são: reforçar a articulação curricular na aplicação dos planos de estudos definidos a nível nacional, organizar, acompanhar e

avaliar as actividades da turma ou grupo de alunos, coordenar pedagogicamente cada ano e/ou ciclo de forma articulada.

Aplicando o esquema referente aos níveis de intervenção presente neste trabalho²⁴⁵, no que ao nível intermédio (auxiliar de apoio) diz respeito, ao organigrama existente no Projecto Educativo e à estrutura definida no Regulamento Interno do Agrupamento, teríamos (Figura III.1):

Figura III.1– Níveis de decisão do Agrupamento – Nível Intermédio



Do que ficou expresso, fica claro que são o Conselho Pedagógico e às Estruturas de Orientação Educativa os responsáveis pela elaboração de propostas e definição de directrizes para a elaboração dos documentos chave (Projecto Educativo e Projectos Curriculares de Escola e de Turma), ao mesmo tempo que são os responsáveis pelo seu acompanhamento e avaliação.

3.3.2. Caracterização das fontes de informação

3.3.2.1. Caracterização da fonte de informação 1 (amostra)

Como já dissemos a nossa fonte de informação 1 é constituída pelos docentes a leccionar no agrupamento.

²⁴⁵ Capítulo I, Figura I.5, p.89

No entanto, não fazia sentido questionar os professores que estavam há muito pouco tempo no agrupamento, já que o conhecimento que os mesmos teriam do agrupamento era escasso, o que os impedia, de forma correcta e conscienciosa, dar a sua opinião sobre alguns aspectos que estavam em estudo, podendo, desse modo, enviar os resultados. Acresce dizer a recolha de dados de processou durante o 1º período do ano lectivo 2005/06, mais precisamente entre os finais de Novembro e princípios de Dezembro de 2005.

Nesse sentido decidimos restringir esta fonte de informação a uma amostra constituída por todos os docente que leccionaram no agrupamento até ao ano lectivo 2004/05 e que ainda se encontravam a leccionar no agrupamento, ou seja, todos os docentes que se encontravam a leccionar no agrupamento há um ou mais anos de serviço, num total de 119 docentes. Contudo, este número não veio a ser definitivo dado que 8 deles invocaram o direito à não participação, para o não preenchimento do instrumento de recolha de dados e portanto não foram contabilizados.

Assim, a amostra passou a integrar 111 docentes (N=111). A mesma é composta maioritariamente por docentes do género feminino (72,1%) (Cf. Quadro III.3).

Ao nível da sua distribuição pelos diferentes níveis de ensino que existem no agrupamento 13,5% são educadores(as) de infância, 36,9% docentes do 1º ciclo, 23,4 % docentes do 2º ciclo e 26,1% docentes do 3º ciclo (Cf. Quadro III.3).

Quadro III.3 – Caracterização da fonte de informação 1 (amostra)

Variáveis	Categorias	N	%
Género	Feminino	81	72,1
	Masculino	31	27,9
Grau de Ensino	Ed Infância	15	13,5
	1º Ciclo	41	36,9
	2º Ciclo	26	23,4
	3º Ciclo	29	26,1
Tempo de Serviço	≤ 7 anos	20	18,0
	> 7 anos	91	82,0
Tempo de serviço no Agrupamento	- 2 anos	50	45,0
	2 anos	15	13,5
	+ 2 anos	46	41,4

São docentes que apresentam já alguma experiência profissional na medida em que 82,0% possuem mais de 7 anos de serviço, enquanto 18,0% possuem 7 ou menos anos de serviço (Cf. Quadro III.3).

No que se refere ao tempo de serviço prestado no agrupamento, 41,4% dos inquiridos já exerce funções docentes neste agrupamento há mais de 2 anos, enquanto 13,5% o faz há 2 anos e 45,0 % há menos de 2 anos (Cf. Quadro III.3).

Gostaríamos de acrescentar que, muito embora o instrumento de recolha de dados (questionário) incluísse duas questões (uma sobre habilitações académicas e outra sobre exercício de cargos), decidimos não as referenciar nesta caracterização, na medida em que os dados aí contidos não vão ser utilizados aquando da respectiva análise, já que as respostas obtidas, nas questões em causa, são quase todas de sentido único, isto é, no primeiro caso os docentes indicam que são licenciados e, no segundo, que não exerceram nenhum cargo no agrupamento.

3.3.2.2. Caracterização das fontes de informação documental

As nossas fontes de informação documental são constituídas pelo projecto educativo, projectos curriculares de escola e projectos curriculares de turma (N= 124). Foram elaborados pelos docentes do agrupamento em estudo, estiveram em vigor no ano lectivo 2005/06, para os respectivos estabelecimentos de ensino e turmas e encontravam-se arquivados na escola sede. Das mesmas fazem parte 1 projecto educativo, e 123 projectos curriculares, assim distribuídos: 21 projectos curriculares de escola²⁴⁶, 84 projectos curriculares de turma e 18 projectos curriculares de escola / turma²⁴⁷ (Cf. Quadro III.4).

Quadro III.4 – Número de projectos por tipo e nível de ensino

Níveis de Ensino	Projectos							
	P. Educativo		P.C. Escola		P.C. Turma		P.C. Escola/ P.C. Turma	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pré-Escolar			6	4,8	11	8,9	7	5,6
1º Ciclo	1	0,8	14	11,3	46	37,1	11	8,9
2º Ciclo			1	0,8	13	10,5	0	0,0
3º Ciclo			14	11,3	14	11,3	0	0,0
Sub-total	1	0,8	21	16,9	84	68,7	18	14,5
Total	124							

²⁴⁶ O número elevado de projectos curriculares de escola deve-se ao entendimento que o agrupamento faz do conceito de escola, que associa um estabelecimento de ensino a uma identificação própria (código do GIASE e DGRHE), muitas vezes a um edifício, muito na linha, aliás, de uma das definições referenciadas por Formosinho e já por nós apresentada no corpo teórico deste trabalho (Cf. Cap.I, p.41).

²⁴⁷ Estes projectos funcionam tanto como projectos curriculares de escola como de turma, já que foram elaborados e destinados a estabelecimentos de ensino de lugar único.

4. Recolha de dados

Considerando as técnicas de investigação como “conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa” (Almeida, 1982, p.78), seleccionámos, de entre as técnicas empíricas mais usuais aquelas que nos pareceram mais adequadas ao estudo que nos propusemos realizar e foram elas a análise documental e o inquérito por questionário.

Sem termos a pretensão de estudar ou analisar tudo, procurámos, deste modo, recolher o maior número de dados possíveis que nos permitisse analisar o objecto em estudo de forma o mais aprofundado possível, de forma a poder saber que imagens e que práticas têm os docentes das estruturas organizacionais de escola e da (re)organização curricular.

4.1. A análise documental

Dada a natureza da investigação (estudo de caso) e os objectivos a que se propôs, a análise documental revelou-se fundamental não só como uma técnica de pesquisa, mas também como complemento da recolha feita pela técnica do inquérito por questionário, já que nos possibilitou realizar um exercício de triangulação de dados, permitindo-nos interpretar de forma mais correcta o modo como os docentes valorizam os projectos curriculares, quer de escola, quer de turma, e possibilitando-nos, ao mesmo tempo, identificar as dinâmicas criadas no agrupamento para a construção dos mesmos.

4.1.1. Procedimentos

A pesquisa dos documentos por nós seleccionados (Projecto Educativo, Projectos Curriculares de Escola e Projectos Curriculares de Turma) foi precedida da elaboração de duas grelhas de categorias (uma para o Projecto Educativo – Quadro III.5; outra para os Projectos Curriculares de Escola e de Turma – Quadro III.6), a partir das quais se realizou a leitura e análise dos documentos.

Quadro III.5 – Grelha de categorias – Projecto Educativo

Categorias	
1.	Mobiliza os intervenientes em torno de uma identidade;
2.	Identifica os pontos fortes e fracos da organização;
3.	Articula a estrutura organizacional com a comunidade, e os parceiros;
4.	Enquadra os Projectos Curriculares de Escola e Turma

Quadro III. 6 – Grelha de categorias – Projectos Curriculares

Categoria	Subcategoria	Classificação		
1. Estrutura do Projecto	1. Caracterização Escola/turma	Sim	Não	
	2. Objectivos / competências			
	3. Estratégias/metodologias			
	4. Avaliação			
2. Integração Curricular	1. Coerência entre a vida e a escola	Existe	Não existe	Não foi possível avaliar
	2. Coerência entre os diferentes conteúdos que cada disciplina trabalha			
3. Integração entre saberes	1. Ocasional - Patchwork	Existe	Não existe	Não foi possível avaliar
	2. Sistemática – Projectos			
4. Significância com as capacidades dos alunos	1. À priori	Existe	Não existe	Não foi possível avaliar
	2. Contextualizados (em função dos alunos)			
5. Coerência com o Projecto Educativo ao nível do domínio organizacional	1. Estrutura local	Existe	Não existe	Não foi possível avaliar
	2. Estrutura territorial			

Gostaríamos de salientar que na análise das fontes de informação documental, não era nosso intuito avaliar a forma como os documentos, que faziam parte das mesmas, estavam elaborados. Dito de outra forma, não era nossa intenção verificar se os mesmos estavam bem construídos, mas, tão só, tentar estabelecer uma relação entre eles e as respostas que os docentes tinham dado no questionário, isto é, perceber qual era a perspectiva prática que os mesmos tinham sobre os diferentes documentos em causa.

Em consonância, para a elaboração da grelha de categorias que serviu para analisar o projecto educativo, utilizamos por referência a definição e caracterização que fizemos do mesmo no corpo teórico deste trabalho (Cf. Cap. II, p.155-156).

No caso dos projectos curriculares, utilizámos como referência alguns dos princípios orientadores definidos no documento da reorganização curricular (Decreto-Lei Nº 6/2001, de 18 de Janeiro): integração curricular e dos saberes, a diversidade de ofertas educativas tomando em consideração as necessidades dos alunos, à qual

associamos a necessidade de articulação entre estes documentos e o projecto educativo, ou seja, perceber a existência de coerência entre os três documentos.

As grelhas foram, depois, submetidas à apreciação de um especialista, para a respectiva validação em função dos objectivos pretendidos. Após a mesma e tendo-se verificado que as grelhas se encontravam em conformidade procedeu-se à codificação e pontuação das respectivas categorias e subcategorias.

Da grelha respeitante aos projectos curriculares construiu-se um quadro de registo de dados, projecto a projecto, a partir da qual se construíram quadros síntese que serviram de base à interpretação dos dados.

Para uma melhor análise, começamos por separar os projectos formando três grupos: o 1º grupo constituído pelo projecto educativo; 2º grupo constituído pelos projectos curriculares de escola; 3º grupo constituído pelos projectos de turma. Estes últimos foram separados por níveis de ensino e, posteriormente, em cada nível de ensino, agrupamo-los por estabelecimento de ensino. De seguida realizamos uma primeira leitura de todos os projectos, procurando assim familiarizarmo-nos com a informação contida nos mesmos, e, ao mesmo tempo, perceber a melhor forma de prosseguir com a análise. Dessa primeira leitura veio a verificar-se que era necessário associar os projectos curriculares de turma ao projecto curricular de escola correspondente, já que deste modo nos possibilitava e facilitava uma leitura vertical dos projectos de cada estabelecimento de ensino. Após a associação referida anteriormente procedeu-se à análise dos referidos documentos por níveis de ensino.

No final do estudo referenciado anteriormente, veio a verificar-se que poderia mostrar-se interessante confrontar os projectos curriculares de escola dos estabelecimentos de ensino do pré-escolar e 1º ciclo que funcionavam no mesmo edifício, para verificarmos o grau de articulação entre eles, pelo que se procedeu a um reagrupamento dos projectos agrupados segundo aquele critério.

4.2. O inquérito por questionário

Como já referimos o outro instrumento de recolha de dados foi o inquérito por questionário.

Os questionários possibilitam aos investigadores transformar em dados a informação comunicada por uma pessoa (ou sujeito) e permitir cobrir diferentes áreas da recolha da informação: “[...] o que o respondente sabe (conhecimento ou

informação) [...] o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências) [...] o que o respondente pensa ou crê (atitudes e convicções)” (Afonso, 2005b, p.103).

Os mesmos são instrumentos muito utilizados nas Ciências Sociais para adquirir dados sobre o objecto em estudo. Assim sendo, devem possuir um conjunto de questões organizadas e estruturadas segundo uma determinada ordem e de acordo com determinados objectivos.

Nas palavras de Ghiglione (1993): “Um questionário, por definição, é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem.” (Ghiglione, 1993, p.121). As questões têm de ser perfeitamente claras e sem qualquer ambiguidade.

Muito embora, o questionário seja, actualmente, um instrumento um pouco frágil, não só porque existe um certo cansaço dos respondentes face à proliferação de questionários, o que pode reduzir a fiabilidade do mesmo, mas também porque este instrumento implica que os respondentes assumam uma atitude cooperativa e que digam o que efectivamente pensam, sabem ou querem²⁴⁸, pareceu-nos, face à limitação temporal e ao contexto em que o trabalho se iria desenrolar, que este seria o instrumento adequado.

4.2.1. Procedimentos

Na construção do referido instrumento procurámos ter como orientação as fases de preparação sugeridas por autores como Pinto (1990), Alborello (1995), Tuckman (2000) e Afonso (2005). Procedemos, inicialmente, à delimitação do campo, determinação dos objectivos e conseqüente quadro teórico, assim como, escolhemos o formato das questões e o tipo de respostas pretendidas. De seguida realizámos um primeiro projecto, tentando conciliar os objectivos que nos propúnhamos alcançar com o questionário, com o tipo de linguagem acessível aos sujeitos da amostra, submetendo-o à apreciação de um perito para avaliação em termos de substância das questões e das suas características técnicas. Finalmente, o mesmo foi ensaiado através da aplicação de

²⁴⁸ Como afirma Afonso (2005), “A informação recolhida através da técnica do questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem” (Afonso, 2005 p.103).

um pré-teste²⁴⁹ (o pré-teste foi aplicado a uma amostra composta por oito docentes que no ano lectivo 2004/2005 leccionaram no agrupamento²⁵⁰, mas que no presente ano não se encontram a trabalhar no mesmo – 2 pertencentes ao Pré-Escolar, 2 ao 1º Ciclo, 2 ao 2º Ciclo e 2 ao 3º Ciclo).

Depois da realização da pré-testagem, e tendo verificado que o instrumento apresentava pequenas incorrecções e ambiguidades, procedeu-se à eliminação das mesmas em função dos elementos recolhidos no grupo que realizou o pré-teste. Posteriormente entregámo-los directamente aos actores educativos a que se destinavam, tendo sido o seu preenchimento realizado de forma presencial.

O questionário é do tipo estruturado sendo constituído por dois blocos.

O primeiro bloco, com perguntas fechadas, serviu para caracterizar a amostra (aspectos pessoais dos sujeitos quanto à sua situação e experiência profissional, tempo de permanência no Agrupamento, etc.). Algumas das informações relativas aos inquiridos funcionarão como variáveis independentes (género, grau de ensino, tempo de serviço e tempo de serviço no agrupamento).

O segundo bloco é composto por sete grupo de questões. Os cinco primeiros, constituídos por questões²⁵¹ em forma de afirmação com respostas²⁵² por escala (escala de Likert de 5 níveis). Todas possuem uma nota introdutória (onde procuramos esclarecer os inquiridos quanto aos objectivos de cada um dos grupos). O sexto grupo é composto por quatro questões abertas.

São objectivos destes seis grupos:

- Saber se há diferenças, e quais, entre o pensamento e a actuação dos intervenientes (professores e gestores) no processo organizacional e curricular a nível do agrupamento;
- Identificar se existe e como se manifesta a “mentalidade curricular” dos professores.

²⁴⁹ Tuckman (2000) chama-lhe de teste-piloto e consiste em “[...] determinar se os itens do questionário possuem as qualidades inerentes à medição e discriminabilidade referidas”(Tuckman, 2000, p.335).

²⁵⁰ Relembramos que a nossa amostra é constituída pelos docentes que leccionaram no agrupamento até ao ano lectivo 2004/2005 e que ainda se encontram no mesmo.

²⁵¹ Tuckman (2000) classifica as questões em “directas versus indirectas”, “específicas versus não-específicas”, “factos versus opinião”, “Questões versus afirmações” e “questões com resposta determinada versus questões de resposta chave” (Tuckman, 2000, p.309-311).

²⁵² Tuckman (2000) classifica as respostas em “respostas não estruturadas”, “respostas com espaço a preencher”, resposta por tabela”, “resposta por escala”, “respostas ordenadas”, respostas por listagem” e respostas por categorias” (Tuckman, 2000, p.311-320).

- Clarificar o sentido ou sentidos correntes dos conceitos: Escola, Agrupamento, currículo, gestão curricular, níveis de decisão curricular, autonomia, flexibilização, na linguagem dos intervenientes;
- Indagar como os professores valorizam os projectos curriculares de Agrupamento e de turma, interpretando posteriormente a forma como o fazem.
- Identificar as dinâmicas criadas no agrupamento para a construção dos projectos curriculares;
- Averiguar se a estrutura organizacional condicionou as dinâmicas estabelecidas para a construção dos projectos curriculares.

O sétimo grupo é constituído por uma questão aberta e tem como objectivo possibilitar aos docentes acrescentarem algum dado ou opinião.

Em anexo²⁵³ encontra-se um exemplar do questionário.

4.2.2. Fidelidade do instrumento

A fidelidade²⁵⁴ dos instrumentos de recolha de dados depende da sua capacidade para suscitar respostas representativas e consistentes relativamente a uma dada questão. Qualquer opinião têm subjacente um enorme conjunto de experiências e vivências do respondente, que condicionam as suas respostas. A inconsistência de um teste cria distorções de instrumentação, uma fonte de alguns factores que afectam a validade interna de qualquer investigação.

Das várias técnicas²⁵⁵ possíveis para avaliar a fidelidade do instrumento de recolha de dados, utilizamos como referência a divisão-a-meio, teste das metades (Split-half). Nesse sentido, as questões encontram-se emparelhadas (a uma questão A corresponde uma questão B). De referir que as questões emparelhadas²⁵⁶ se referem aos mesmos atributos e características do conceito em estudo, no entanto, foram utilizadas duas estratégias:

²⁵³ In: Volume de anexos, Anexo 2, p.8

²⁵⁴ Tuckman (2000) afirma: “A fidelidade (reliability) de um teste significa que o teste é consistente” (Tuckman, 2000, p.255).

²⁵⁵ Segundo Tuckman (2000) existem quatro processos que nos permitem garantir a fidelidade de um teste: o teste-reteste, utilização de formas alternativas, divisão-a-meio, teste das metades (Split-half) e fórmula de Kuder-Richardson.

²⁵⁶ Em anexo esquema de emparelhamento e respectiva expectativa para o coeficiente de correlação (In: Volume de anexos, Anexo 3, p.15).

a) O emparelhamento é feito com uma de sentido contrário, ou seja, quem responder afirmativamente a questões de um bloco (exemplo: bloco A) terá poucas probabilidades de responder do mesmo modo às questões correspondentes do outro bloco (bloco B). Diríamos portanto, que neste caso é de esperar um coeficiente de correlação negativo;

b) O emparelhamento é feito com uma de sentido idêntico, ou seja, quem responder afirmativamente a questões de um bloco (exemplo: bloco A) terá muitas probabilidades de responder do mesmo modo às questões correspondentes do outro bloco (bloco B). Diríamos portanto, que neste caso é de esperar um coeficiente de correlação positivo.

4.2.3. Protocolo de aplicação

A recolha de informação foi precedida de uma negociação com os diversos intervenientes. Os questionários foram entregues e preenchidos de forma presencial. Aquando da entrega, depois de uma conversa prévia, para uma explicação e esclarecimentos tidos como pertinentes, foi solicitado que as respostas fossem sinceras, garantindo-se o total anonimato dos inquiridos.

Como já deixámos expresso, dos 119 potenciais inquiridos responderam ao questionário 111, por recusa dos restantes, correspondendo, assim, a 94,1% da nossa amostra.

4.2.4. Técnicas estatísticas

Uma vez recolhidos os dados através dos questionários, procedeu-se à sua codificação e pontuação.

Muitas das perguntas já se encontravam pré-codificadas e pré-pontuadas. No entanto, por questões de ordem processual (aplicação posterior de testes estatísticos do tipo inferencial – T-Teste e Anova) procedemos a uma (re)pontuação de acordo com o Quadro III.7.

Quadro III.7 – (Re)pontuação das classificações existentes no questionário

Classificação	Pontuação	
	Questionário	Tratamento de dados
Discordo em absoluto	1	1
Discordo	2	2
Não tenho opinião	3	0
Concordo	4	3
Concordo em absoluto	5	4

De seguida procedeu-se à construção de um quadro de registo de dados, sujeito a sujeito. Foi a partir deste quadro de registo que procedemos a toda a análise estatística. Começamos por submeter os dados a uma análise descritiva, utilizando, fundamentalmente, frequências, percentagens. Servimo-nos, ainda de algumas medidas de tendência central (média e desvio padrão). Posteriormente sujeitamos todas as respostas obtidas a um teste de correlação (Correlação de Pearson) com dois objectivos: 1º procedermos à validação do questionário, dando assim operacionalidade ao definido no ponto (4.2.2.) deste nosso trabalho; 2º - Analisarmos a congruência das respostas dadas pelos inquiridos. De seguida sujeitamos as respostas obtidas nas questões 1, 2 (2.1, 2.2 e 2.3), 3, 4 (4.1 e 4.2) e 5 a um tratamento estatístico do tipo inferencial com o intuito de estabelecer relações de significância entre estas e as variáveis independentes. Para isso, utilizamos o “T-Teste e o Anova” para as variáveis: “Género”, “Grau de Ensino”, “Tempo de serviço”, “Tempo de permanência no agrupamento (nº de anos)”. Cada uma destas variáveis foi dividida em subgrupos. Assim, no que se refere: à variável “Género” formaram-se dois subgrupos (“Masculino” e “Feminino”); à variável “Grau de ensino” quatro subgrupos (Pré-Escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo); à variável “Tempo de serviço” dois subgrupos²⁵⁷ (≤ 7 anos, > 7 anos) e à variável “Tempo de serviço no Agrupamento” três subgrupos²⁵⁸ (– de 2 anos de serviço; 2 anos de serviço; + de 2 anos de serviço).

²⁵⁷ Para a formação dos dois subgrupos teve-se como referência a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, que instituiu o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas do Ensino Básico e Secundário, ou seja procurou-se associar a cada subgrupo dois momentos temporais distintos ao nível da gestão e administração das escolas e que correspondem a duas vivências distintas a nível dos docentes, fundamentalmente para os que trabalhavam na educação pré-escolar e 1º ciclo (dependiam hierarquicamente das delegações escolares ao nível administrativo e dos conselhos consultivos – Educação Pré-Escolar e Conselhos Escolares – 1º Ciclo, a nível pedagógico).

²⁵⁸ Para a formação destes três subgrupos foi utilizado como referência o ano 2003, ano em que ocorreu a reestruturação dos agrupamentos a partir da publicação do Despacho nº13313/03, de 8 de Julho e consequente formação do agrupamento em estudo tal como se conhece hoje. Desta forma procuramos associar, cada subgrupo, espaços temporais diferentes que correspondem a vivências diferenciadas. Assim, os docentes que possuem menos de dois anos de serviço no agrupamento ingressaram no mesmo após a sua reorganização; Os que possuem dois anos de serviço no agrupamento, estavam no

Refira-se que o grau de confiança existente em todos os testes aplicados é de 95%, valor de referência nas Ciências Sociais e Humanas.

Nas respostas às perguntas 6 (6.1 e 6.2) e 7 procedemos a uma análise de conteúdo.

Esta é uma técnica muito utilizada na investigação empírica realizada nas ciências humanas e sociais. Com diz Vala (1986) “[...] a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação [...]” (Vala, 1986, p.101), aplicável a um corpo muito vasto: as comunicações²⁵⁹. Diríamos, portanto, que todos os materiais de comunicação podem ser submetidos a um processo de análise de conteúdo, já que, todos eles são portadores de mensagens e informações. Nesse sentido, também as questões de tipo aberto podem ser submetidas a esta técnica, como é o caso das respostas às questões 6 e 7.

Sevindo-nos da definição utilizada Krippendorf (1980) sobre análise de conteúdo diríamos que é “[...] uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”²⁶⁰ (Krippendorf, 1980, cit: Vala, 1986, p.103).

Actualmente, o termo análise de conteúdo utiliza-se para designar

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência²⁶¹ de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

(Bardin 1977, p.42).

Com esta definição passa-se de uma simples descrição para a inferência, desaparecendo a referência exclusiva ao conteúdo manifesto, prescindindo-se da

mesmo aquando da sua reorganização e conseqüentemente no momento da discussão, elaboração e aprovação dos documentos de referência (Projecto Educativo e Regulamento Interno). Para além disso, os docentes podem ter vivências diferenciadas já que existe uma grande probabilidade de muitos deles serem provenientes dos agrupamentos que deram origem ao que se encontra em estudo (um vertical e um horizontal); Os que possuem mais de dois anos de serviço no agrupamento são docentes que já faziam parte de um agrupamento vertical já existente.

²⁵⁹ Afigura-se-nos neste contexto, citar Bardin (1977) “P. Henry e S. Moscovici (1968) referem que «tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo»” (Cit: Bardin, 1977, p.33).

²⁶⁰ Berelson (1971), define análise de conteúdo esta “uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (Berelson, 1971, cit: Bardin 1977, p.36).

²⁶¹ “**Inferência**: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceite como verdadeiras.” (Bardin, 1977, p.39).

exigência, obrigatória, de análise quantitativa, demonstrando que o rigor não é exclusivo da quantificação²⁶².

Como o centro de análise é a mensagem e o que pretendíamos era o seu conteúdo manifesto optámos por uma análise categorial temática, ou seja, por uma análise de conteúdo clássica²⁶³.

Para a sua realização seguimos os passos definidos por Afonso (2005)²⁶⁴.

Começámos por realizar uma leitura das respostas, analisámos o seu conteúdo, segmentando-o em unidades de sentido, utilizando como referência categorias temáticas, procurando que as mesmas fossem claras e bem adaptadas ao nosso estudo. Foi assim que elegemos a frase como a unidade de registo.

Para a elaboração da primeira grelha de categorias referidas anteriormente, partimos dos nossos objectivos e expectativas e servimo-nos para isso do processo dedutivo.

Posteriormente, a grelha sofreu reajustes tendo em atenção o que foi, de facto, o discurso dos entrevistados para o que se utilizou um processo mais indutivo, partindo do que era o nosso “corpus” de análise.

A categorização feita, foi depois rectificada por mais dois observadores de modo a explorar as divergências de aplicação da mesma até se encontrar o consenso.

A grelha de análise especificava as respostas às questões já referidas em diferentes dimensões a saber:

- a) Expressão que caracteriza cada uma das figuras organizativas: Escola e Agrupamento.
 - 1. Dimensão – Política / Institucional
 - 2. Dimensão – Pedagógica
- b) Vantagens de cada uma das figuras organizativas: Escola e Agrupamento
 - 1. Dimensão – Administrativa
 - 2. Dimensão – Pedagógica

²⁶² A este respeito Vala (1986) afirma: “o rigor não é exclusivo da quantificação, nem tão pouco a quantificação garante por si a validade e fidedignidade que se procura”. (Vala, 1986, p.103).

²⁶³ “Esta pretende tomar em consideração a totalidade de um «texto», passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (Bardin, 1977, p.37).

²⁶⁴ Este autor, citando Marshall e Rossman (1999) apresenta seis fases para a realização de análise de dados qualitativos: organização de dados, produção de categorias, temas e padrões, codificação dos dados, testagem das interpretações, busca de explicações alternativas e produção do texto final” (Afonso, 2005, p.120).

3. Dimensão – Materiais / Financeira
4. Dimensão – Social
- c) Desvantagens de cada uma das figuras organizativas: Escola e Agrupamento
 1. Dimensão – Administrativa
 2. Dimensão – Pedagógica
 4. Dimensão – Social
 5. Dimensão – Conhecimento profissional dos professores
- d) Outros elementos – Sentido dos comentários

Estes para efeitos de aplicação foram desdobrados em categorias e subcategorias (grelha de análise in: Volume de anexos, Anexo 4, p.19).

Como já referimos a análise utilizada foi a categorial temática, pelo que o texto das nossas questões foi dividido em fragmentos (utilizámos como unidade de registo as frases ou parágrafos), que foram distribuídos pelas várias categorias²⁶⁵ e subcategorias já por nós referenciadas em função da ideia expressa, na unidade de registo, pelo que muitas vezes o mesmo fragmento foi distribuído por mais de uma categoria, num processo de codificação aberto²⁶⁶.

Após a categorização efectuada, decidimos aglutinar as subcategorias 1.3.5 e 1.3.3²⁶⁷, já que os dados obtidos indicavam a existência de uma união entre as mesmas.

A análise das questões iniciou-se com o processo de codificação das unidades de registo, permitindo deste modo ordená-las e organizá-las de uma forma sistemática e coerente. Nesse processo, feito por três codificadores, usámos o cálculo da homogeneidade proposto por Vala (1986, p.113) para aferir a fiabilidade²⁶⁸. Obtivemos um índice de 0,91 o que pode ser considerado de muito bom.

²⁶⁵ “Hogenraad (1984) define uma categoria como «um certo número de sinais da linguagem que representam uma variável na teoria do analista». Neste sentido, uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 1986, p.111). Por outras palavras, as categorias são rubricas significativas em função das quais o conteúdo é classificado e eventualmente quantificado. A categorização visa simplificar a diversidade para potenciar a apreensão e, se possível, a explicação (idem).

²⁶⁶ Maroy (1995) indica que cada unidade de texto (análise) pode, e deve, ser atribuída a tantas categorias quantas as possíveis – princípio da codificação aberta.

²⁶⁷ Subcategorias pertencentes à dimensão 1. (“Política / Institucional”) e à categoria 3 (“Serviço local hierarquicamente determinado”), respeitante à questão que solicitava aos inquiridos que indicassem uma expressão que caracterizasse cada uma das figuras organizativas: Escola e agrupamento.

²⁶⁸ A fórmula corresponde ao quociente entre o número de acordos entre codificadores pelo total de categorizações efectuada por cada um. Quadro de cálculo da referida homogeneidade in: Volume de anexos, Anexo 5, Quadro (anexo 5) 1, p.22.

Os dados categorizados pelo menos por dois codificadores, de modo idêntico, foram agrupados em unidades de enumeração que nos permitiram construir quadros de frequência. Foi sobre estes últimos que nós trabalhamos.

Procedemos, finalmente, à análise e interpretação dos dados à luz dos objectivos do trabalho.

5. Validade da investigação

Quanto à “validade”²⁶⁹ e dado que a nossa investigação se situa no âmbito de um estudo de caso e nesse sentido, quer as amostras, quer o objecto estudado, (agrupamento) possuem características próprias que as distinguem de outros agrupamentos e populações, os resultados obtidos não poderão nem deverão ser generalizados a outros contextos – validade externa.

Dado que a investigação empírica decorreu num curto espaço de tempo e a mortalidade experimental não é significativa (8 em 119 elementos), pensamos que os únicos factores que poderão afectar a validade interna²⁷⁰ da investigação serão os que se relacionam com os instrumentos utilizados.

²⁶⁹ Existem dois tipos de validade: Validade Interna – ligada ao processo; Validade Externa – ligada à generalização.

²⁷⁰ Existem quatro tipos de validade interna: validade preditiva – quando o investigador mede satisfatoriamente o que é essencial; validade de conteúdo – quando os resultados estão em função dos objectivos; validade concorrencial – quando os resultados estão definidos em função de um determinado critério exterior; validade de construção – quando a informação é recolhida em função da hipótese.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Apresentação dos resultados

Após o levantamento dos dados e respectivo tratamento definimos a metodologia que nos permitiu, de forma lógica e organizada, proceder à sua apresentação e interpretação.

Assim, organizámos o nosso trabalho em duas categorias diferentes, de acordo com a natureza dos instrumentos utilizados: questionário e análise documental.

A fim de facilitar a leitura e permitir uma melhor visualização dos dados recolhidos, sintetizámo-los em quadros. A disposição dos dados nos quadros não é feita por ordem numérica das afirmações, mas de acordo com o emparelhamento que foi realizado para as mesmas, em função do quadro teórico que lhe está subjacente. Para todos eles foram realizadas breves análises.

Optámos por apresentar, em primeiro lugar, os dados recolhidos através do questionário pois era nossa convicção que os mesmos nos poderiam ajudar a entender e analisar os dados compilados através da análise documental.

1.1. Apresentação dos dados recolhidos através do questionário

Em função dos objectivos do nosso estudo e da estrutura do questionário utilizado para a recolha dos dados, dividimos este ponto em 8 tópicos (sub pontos): “Modo como os inquiridos interpretam e perspectivam o conceito de Currículo” (1.1.1), “Modo como os inquiridos exprimem a sua opinião na implementação do conceito Flexibilizar” (1.1.2), “Modo como os inquiridos exprimem a sua opinião e práticas referidas como usadas na implementação do conceito gerir” (1.1.3), “Modo como os inquiridos interpretam e perspectivam o conceito de autonomia” (1.1.4), “Modo como os inquiridos exprimem a sua opinião sobre o reordenamento da rede – formação de agrupamentos” (1.1.5), “Modo como os inquiridos exprimem a sua opinião sobre a organização do agrupamento em estudo” (1.1.6), “Modo como os inquiridos exprimem a sua opinião sobre as implicações do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, nas práticas de trabalho dos professores e na qualidade educativa” (1.1.7), “Modo como os inquiridos caracterizam as figuras organizativas *Escola / Agrupamento*. Vantagens e desvantagens” (1.1.8)

Em cada sub-ponto, por questões de coerência metodológica, exporemos e analisaremos os dados, numa fase inicial, de forma descritiva ao mesmo tempo que

procuraremos fazer uma primeira interpretação dos resultados; de seguida pretendemos lê-los à luz das diferentes concepções teóricas existentes sobre os diversos temas por nós abordados, para, numa fase subsequente, indagarmos sobre o que poderá ter interferido nos resultados obtidos, buscando, em simultâneo, algumas explicações para os mesmos, terminando com a tentativa de uma primeira resposta às nossas questões de investigação.

Como já referimos, sujeitamos os dados obtidos a um tratamento estatístico de tipo inferencial utilizando a correlação de Pearson, o T-Teste e o ANOVA.

Após uma primeira aplicação dos testes referidos, verificámos que existia uma contradição entre as percentagens globais obtidas e as respectivas médias. A título exemplificativo apresentamos os dados referentes à afirmação – C 1 (“Um plano formal de organizar a aprendizagem num contexto escolar, a partir de finalidades e com a determinação de objectivos comportamentais precisos”):

Como se pode verificar, pela análise do Quadro IV.1, mais de metade dos docentes (53,2%) concorda ou concorda em absoluto com a afirmação. No entanto a média ($\bar{X} = 2,15$) indica-nos que os docentes têm tendência a discordar da afirmação.

Tal contradição pareceu-nos que poderia ser devida ao número de docentes que indicaram não ter opinião, pelo que decidimos aplicar os mesmos testes mas retirando os dados referentes aos mesmos.

Quadro IV.1 – Comparação entre os dados globais com e sem a categoria “Não tenho opinião”

	Não tenho opinião (0)	Discordo em absoluto (1)	Discordo (2)	Concordo (3)	Concordo em absoluto (4)	Total		Mean (\bar{X})	Std. Deviation (s)
	%	%	%	%	%	N	%		
Val. Globais com não tenho opinião	16,2	7,2	23,4	51,4	1,8	111	100	2,15	1,138
Val. Globais sem não tenho opinião		8,6	28,0	61,3	2,2	93	100	2,57	0,682

Os resultados obtidos vieram a comprovar a nossa suspeição na medida em que as médias (\bar{X}) encontradas passaram a coincidir com a tendência das percentagens (Cf. Quadro IV.1).

Como consequência, decidimos, na apresentação geral dos dados e na aplicação dos testes T-Teste e ANOVA, não entrar em linha de conta com os correspondentes aos docentes que não deram opinião. No entanto, os valores percentuais relativos a esta categorização aparecerão nos quadros e serão fruto de uma análise específica.

Após esta pequena nota introdutória passemos, então, à apresentação dos dados.

1.1.1. Modo como os inquiridos perspectivam o conceito de currículo

Da análise dos dados, é observável que, relativamente ao modo como os inquiridos interpretaram e perspectivaram o conceito de currículo, existe um número razoável de docentes que indicaram não ter opinião sobre as afirmações (com valores entre os 5,4% e os 19,8%) (Cf. Quadro IV.2).

Quadro IV.2 – Distribuição dos dados da categoria “Não tenho opinião”, por afirmação e por variável independente, relativamente ao conceito de “Currículo”.

Variáveis independentes		Afirmações										
		N Total	C 1 %	C 2 %	C 3 %	C 4 %	C 5 %	C 6 %	C 7 %	C 8 %	C 9 %	C 10 %
Total		111	16,2	11,7	11,7	16,2	19,8	10,8	11,7	5,4	12,6	12,6
Género	Feminino	80	10,8	6,3	5,4	12,6	10,8	7,2	9,9	5,4	10,8	9,0
	Masculino	31	5,4	5,4	6,3	3,6	9,0	3,6	1,8	0,0	1,8	3,6
Grau de Ensino	Pré-Escolar	15	2,7	0,9	1,8	5,4	1,8	0,0	2,7	0,0	4,5	3,6
	1º Ciclo	41	5,4	5,4	5,4	5,4	5,4	3,6	4,5	3,6	4,5	5,4
	2º Ciclo	26	4,5	3,6	1,8	5,4	7,2	7,2	1,8	0,0	3,6	3,6
	3º Ciclo	29	3,6	1,8	2,7	0,0	5,4	0,0	2,7	1,8	0,0	0,0
Tempo de Serviço	≤ 7 anos	20	1,8	0,9	0,0	2,7	9,0	0,9	3,6	2,7	4,5	1,8
	> 7 anos	91	14,4	10,8	11,7	13,5	10,8	9,9	8,1	2,7	8,1	10,8
Tempo de Serviço no Agrupamento	- 2 anos	50	6,3	6,3	8,1	12,6	10,8	2,7	7,2	2,7	9,0	9,0
	2 anos	15	1,8	0,0	0,0	1,8	1,8	0,0	1,8	0,0	3,6	1,8
	+ 2 anos	46	8,1	5,4	3,6	1,8	7,2	8,1	2,7	2,7	0,0	1,8

Legenda:

- C 1 – “Um plano formal de organizar a aprendizagem num contexto escolar, a partir de finalidades e com a determinação de objectivos comportamentais precisos”
- C 2 – “Conjunto de matérias a ensinar, pré-determinadas e constantes de documentos orientadores.”
- C 3 – “Coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre.”
- C 4 – “Um plano entendido como um todo organizado, em função de questões previamente concebidas /pensadas pela escola.”
- C 5 – “É uma realidade social e política que se constrói e se modifica no seu processo de desenvolvimento, através das condições contextuais reais em que se desenvolvem as acções educativas”
- C 6 – “Compete à administração central tomar todas as decisões a nível do currículo, cabendo aos professores executá-las.”
- C 7 – “É o que se deve ensinar e aprender, o que se ensina e aprende na prática, é algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação.”
- C 8 – “Compete ao poder político definir orientações claras a nível do desenvolvimento curricular; às escolas compete determinar o currículo para um grupo de alunos; aos professores compete construir com os alunos o currículo real.”
- C 9 – “É o conjunto das disciplinas e respectivos programas.”
- C 10 – “Conjunto de aprendizagens e competências essenciais a desenvolver pelos alunos.”

Numa observação mais pormenorizada dos dados, no que a esta classificação diz respeito (“Não tenho opinião”), constatamos que dentro das variáveis independentes é, genericamente, nos grupos com mais efectivos que encontramos a maior percentagem de docentes que não omitiram opinião (“Género” – feminino; “Grau de ensino” – 1º Ciclo; “Tempo de serviço” – > 7 anos; e “Tempo de serviço no Agrupamento” – -2

anos). Ressalva-se: a afirmação C. 3, na variável “Gênero”, em que é no masculino onde se observa maior valor percentual (6,3%); as afirmações C. 4, C. 5 C. 6 e C. 9, na variável “Grau de ensino” em que é nos grupos de docentes da Educação Pré-Escolar, na primeira e última expressão das referenciadas (5,4% e 4,5%), e 2º Ciclo, nas três finais, que tal acontece (5,4% e 7,2% nas duas derradeiras); a C. 8, na variável “Tempo de serviço”, em que o valor encontrado nos dois grupos (≤ 7 anos e > 7 anos) é idêntico; e, por último, as C. 1, C. 6 e C. 8 na variável “Tempo de serviço no agrupamento”, em que é no grupo de professores com +2 anos de serviço no agrupamento, que apresenta valores mais altos (8,1% nas duas primeiras e 2,7% na última).

O relativo valor percentual elevado encontrado nos docentes que disseram “não ter opinião” pode ter origem em duas ordens de razões: a primeira é os docentes não terem mesmo opinião relativamente a esta afirmação, o que nos parece muito estranho, em função quer do enorme conjunto de escritos (oficiais e não oficiais), quer de formação, que se tem produzido e/ou realizado ao longo dos últimos anos sobre o tema currículo; a segunda é aquilo que poderemos designar de “auto-defesa”, isto é, como a opinião pessoal (docentes da amostra) não coincide com a posição oficial (a expressa nos documentos oficiais), será preferível referir que não se tem opinião.

Passando para a análise dos dados correspondentes aos docentes que demonstraram ter opinião, é visível, pela análise do Quadro IV.3, que a maioria concordou ou concordou em absoluto com todas as afirmações, excepto com a C. 6 e C. 9, em que discordam e discordam em absoluto (Cf. Quadro IV.3). Isto é constatável quer pelos valores percentuais, quer pelas médias observadas: nas afirmações onde há concordância os valores variam entre os $56,1\% = 52,0\% + 4,1\% / \bar{X} = 2,48$ na C. 2 e $92,1\% = 64,0\% + 28,1\% / \bar{X} = 3,20$ na C. 5; onde há discordância os valores alternam entre os $63,9\% = 55,7\% + 8,2\% / \bar{X} = 2,28$, registados na C. 9 e os $92,0\% = 44,5\% + 47,5\% / \bar{X} = 1,63$ na C. 6.

Quadro IV. 3 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Currículo” (valores percentuais, médias e desvio padrão)

Afirmações	Discordo em absoluto	Discordo	Concordo	Concordo em absoluto	Total de docentes com opinião		Mean (X̄)	Std. Deviation (s)
	(1)			(4)	N	%		
	%	%	%	%				
C. 1	8,6	28,0	61,3	2,2	93	83,8	2,57	0,682
C. 5	0,0	7,9	64,0	28,1	89	80,2	3,20	0,568
C. 2	12,2	31,6	52,0	4,1	98	88,3	2,48	0,763
C. 4	5,4	17,2	58,1	19,4	93	83,8	2,91	0,761
C. 6	47,5	44,5	6,1	2,0	99	89,2	1,63	0,694
C. 8	5,7	13,3	61,0	20,0	105	94,6	2,95	0,752
C. 9	8,2	55,7	36,1	0,0	97	87,4	2,28	0,608
C. 3	4,1	27,6	62,2	6,0	98	88,3	2,70	0,646
C. 10	2,1	15,5	69,1	13,4	97	87,4	2,94	0,609
C. 7	0,0	16,3	73,5	10,2	98	88,3	2,94	0,514

Legenda:

- C. 1 – “Um plano formal de organizar a aprendizagem num contexto escolar, a partir de finalidades e com a determinação de objectivos comportamentais precisos”
- C. 2 – “Conjunto de matérias a ensinar, pré-determinadas e constantes de documentos orientadores.”
- C. 3 – “Coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre.”
- C. 4 – “Um plano entendido como um todo organizado, em função de questões previamente concebidas/pensadas pela escola.”
- C. 5 – “É uma realidade social e política que se constrói e se modifica no seu processo de desenvolvimento, através das condições contextuais reais em que se desenvolvem as acções educativas”
- C. 6 – “Compete à administração central tomar todas as decisões a nível do currículo, cabendo aos professores executá-las.”
- C. 7 – “É o que se deve ensinar e aprender, o que se ensina e aprende na prática, é algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação.”
- C. 8 – “Compete ao poder político definir orientações claras a nível do desenvolvimento curricular; às escolas compete determinar o currículo para um grupo de alunos; aos professores compete construir com os alunos o currículo real.”
- C. 9 – “É o conjunto das disciplinas e respectivos programas.”
- C. 10 – “Conjunto de aprendizagens e competências essenciais a desenvolver pelos alunos.”

Saliente-se, que nesta última expressão (C. 6), dos 92% dos professores que tiveram uma opinião negativa, a grande maioria (47,5%) o faz de forma muito acentuada (discordam em absoluto), o que parece querer demonstrar que os docentes rejeitam, de uma forma muito marcada, a possibilidade de ser exclusivamente a administração central a tomar todas as decisões sobre o currículo. Dito de outra forma, os docentes recusam-se a ser meros executores / funcionários.

Esta ilação parece-nos tanto ou mais evidente se olharmos para os valores encontrados na afirmação C. 8 (o conteúdo da mesma é de sentido oposto à C. 6), em que a grande maioria dos docentes (81,0%) teve uma opinião positiva em relação à mesma, o que era de esperar em função quer do ponto de vista teórico quer dos resultados obtidos na C. 6.

Uma outra dedução a tirar dos resultados obtidos em muitas das afirmações anteriores é que parece existir alguma incongruência nas respostas dadas pelos docentes, na medida em que os conteúdos das expressões C. 1 / C. 5, C. 2 / C. 4, C. 6 / C. 8, C. 9 / C. 3 e C. 10 / C. 7 pressupõem perspectivas e modos de encarar o currículo diferenciadas; logo, se há uma concordância ou discordância com a primeira de cada

par, dificilmente se poderá ter a mesma opinião da segunda. Mas não é isso que os dados nos permitem verificar.

A ser verdadeira esta nossa leitura, tal poderá querer significar que os docentes ainda não possuem uma ideia clara acerca do conceito de currículo.

Para conferirmos as interpretações realizadas até ao momento, aplicámos o coeficiente de correlação do momento – produto de Pearson (R) no conjunto de pares anteriormente formados.

No caso do primeiro par (afirmação C. 1 / C. 5), observa-se que os docentes maioritariamente têm uma opinião positiva sobre as duas expressões, o que configura uma certa inconsistência.

Esta nossa inferência não é totalmente confirmada, já que o valor encontrado é $R = -0,149$, correlação negativa, ou seja de sentido contrário (negando a nossa dedução, mas em linha com o que seria de esperar em função do conteúdo das expressões). No entanto, a mesma é considerada muito fraca²⁷¹ e não significativa, já que o nível de significância (p) é $> 0,05$ (Cf. Quadro IV.4).

Quadro IV.4 – Análise de associação entre as afirmações 1 / 5 e 2 / 4, relativas ao conceito de “Currículo” – Coeficiente de correlação de Pearson

Afirm.	C.5	C. 4
C.1	$R = -0,149$ (Esp. – Negativa) ²⁷² $p = 0,120 > 0,05$	
C. 2		$R = 0,314$ (Esp. – Negativa) $p = 0,001 < 0,01$

Legenda:

- C. 1 – “Um plano formal de organizar a aprendizagem num contexto escolar, a partir de finalidades e com a determinação de objectivos comportamentais precisos”
- C. 2 – “Conjunto de matérias a ensinar, pré-determinadas e constantes de documentos orientadores.”
- C. 4 – “Um plano entendido como um todo organizado, em função de questões previamente concebidas/pensadas pela escola.”
- C. 5 – “É uma realidade social e política que se constrói e se modifica no seu processo de desenvolvimento, através das condições contextuais reais em que se desenvolvem as acções educativas”

No segundo par (afirmações C. 2 / C. 4), os valores observados seguem a mesma linha dos encontrados no anterior, isto é, a maioria dos respondentes concorda ou concorda em absoluto com as afirmações. Tal facto pode indicar, como no par anterior, que existe uma contradição nas respostas dos inquiridos.

²⁷¹ Valores de $R < 0,20$ – associação muito baixa; entre 0,20 e 0,39 – baixa, entre 0,4 e 0,69 – moderada, entre 0,7 e 0,89 – alta e entre 0,9 e 1 – muito alta.

²⁷² Como já deixamos expresso no corpo do texto, as questões emparelhadas estão associadas a perspectivas de currículo distintas e de sentidos opostos. Como consequência o resultado a esperar, para o valor de R, da aplicação do produto de Pearson deve ser negativo, pelo menos a nível teórico.

Os resultados obtidos pela aplicação da correlação confirmaram a nossa inferência, na medida em que ela é positiva ($R = 0,314$) e estatisticamente muito significativa ($p = 0,001 < 0,01$), muito embora seja considerada uma associação fraca (Cf. Quadro IV.4). Daqui resulta que as respostas dos inquiridos nestas duas afirmações seguem a mesma tendência. Esta nossa ilação é contrária àquilo que seria de esperar, já que as afirmações estão associadas a perspectivas de currículo diferentes e contraditórias.

Dado que a nossa amostra é composta por docentes de diferentes níveis de ensino, que possuem vivências curriculares diferenciadas (na Educação Pré-Escolar, só há muito pouco tempo existe um documento de âmbito curricular²⁷³, entendido pelos docentes como orientações; no 1º Ciclo, um currículo integrado; e nos 2º e 3º Ciclos um currículo marcadamente de orientação disciplinar), decidimos procurar perceber qual destes grupos de docentes (pertencentes à variável “Grau de ensino”) poderá estar a influenciar os resultados obtidos e referidos anteriormente.

Nesse sentido, decidimos voltar a aplicar o produto de Pearson mas agora de forma parcelar. Começámos por aplicá-lo só aos dados pertencentes aos docentes da Educação Pré-Escolar e 1º ciclo; de seguida só aos dados do grupo formado pelos docentes dos 2º e 3º Ciclos.

Em resultado desta operação, podemos afirmar que existe uma grande probabilidade de serem os docentes pertencentes à Educação Pré-Escolar e ao 1º Ciclo que mais inconsistência apresentam nas respostas dadas a estas duas afirmações, já que foi para estes dois grupos que a correlação (produto de Pearson) se mostrou mais forte ($R = 0,464$ – associação moderada) e com um grau mais elevado de significância ($p = 0,000 < 0,01$) (Cf. Quadro IV.5).

Quadro IV.5 – Análise da associação (produto de Pearson) entre as afirmações 2 / 4, relativas ao conceito de “Currículo”, em função da variável independente “Grau de Ensino”

Amostra	Pearson Correlacion (R)	Sig. (2-Tailed) (p)	Esperada	Observada
E. Infância e 1º Ciclo (N=55)	0,464 R – Moderada	0,000 < 0,01	Correlação negativa	Correlação positiva
2º e 3º Ciclo (N=56)	0,09 R – Muito baixa	0,516 > 0,05	Correlação negativa	Correlação positiva

Um outro dado que conduz à mesma ilação é o resultado obtido para os docentes dos 2º e 3º Ciclos. Aqui, a correlação é muito baixa ($R = 0,009$ – valor muito

²⁷³ As chamadas Orientações Curriculares saíram em 1997 de acordo com a publicação do Despacho nº 5220/97, de 10 de Julho.

próximo do 0, que corresponde a não existente) e não significativa ($p = 0,516 > 0,05$) (Cf. Quadro IV.5).

No terceiro par, composto pelas afirmações C. 6 / C. 8, o modo como se encontram distribuídos os dados pelas diferentes classificações parece demonstrar que existe uma certa consistência nas respostas dos docentes, já que a um valor percentual superior a 50% de discordâncias numa afirmação (C. 6) contrapõe-se, também, um valor superior a 50% de concordâncias na outra afirmação (C. 8), como era esperado (Cf. Quadro IV.6).

Apesar disso verificamos que a relação entre estas duas afirmações é praticamente nula ($R = 0,092$, associação muito baixa) e não significativa ($p = 0,334 > 0,05$) (Cf. Quadro IV.6), o que coloca em causa uma das interpretações por nós realizada e que apontava para a recusa por parte dos docentes de serem meros executores do currículo.

Quadro IV.6 – Análise de associação entre as afirmações 6 / 8, relativas ao conceito de “Currículo” – Coeficiente de correlação de Pearson

Afirm.	C. 8
C. 6	$R = 0,092$ (Esp. – Negativa) $p = 0,334 > 0,05$

Legenda:

C. 6 – “Compete à administração central tomar todas as decisões a nível do currículo, cabendo aos professores executá-las.”

C. 8 – “Compete ao poder político definir orientações claras a nível do desenvolvimento curricular; às escolas compete determinar o currículo para um grupo de alunos; aos professores compete construir com os alunos o currículo real.”

A ilação anterior levanta-nos algumas questões ao nível da tentativa de explicação para tal situação, já que nem o factor “não tenho opinião” nos poderá ajudar muito. Na verdade, quando se efectuou o cálculo da correlação entre as duas afirmações sem os dados dos docentes que não deram a sua opinião, a mesma mostrou-se não significativa ($p = 0,061 > 0,05$) (Cf. Quadro IV.7).

Quadro IV.7 – Análise da associação (coeficiente de correlação de Spearman) entre as afirmações 6 / 8, relativas ao conceito de “Currículo”, sem os dados da categoria “Não tenho opinião”

Spearman’s rho (ρ)	Sig. (2-Tailed) (p)	Esperada	Observada
-0,191	0,061 > 0,05	Correlação negativa	Correlação negativa

Uma explicação possível poderá estar, por um lado, associada ao entendimento que os docentes poderão ter de currículo como programa (o que não é muito evidente, já que a maioria dos docentes rejeita a afirmação *É o conjunto de disciplinas e respectivos programas* – C. 9), e por outro, às vivências que os docentes tiveram durante anos e que

assentavam na obediência e no cumprimento absoluto e rigoroso das normas emanadas do poder central ou de quem por ele tomava as decisões. Estará, portanto, aqui em causa o tempo de serviço (elemento a confirmar mais à frente).

Como no par anterior, também no par formado pelas afirmações C.3 / C. 9 parece existir uma certa consistência nas respostas; no entanto, não é possível estabelecer uma associação entre as duas afirmações, na medida em que, e de acordo com os resultados obtidos e expressos no Quadro IV.8, a conexão existente é muito baixa ($R = 0,058$) e não significativa ($p = 0,548 > 0,05$).

Ao contrário dos pares anteriores, no par constituído pelas afirmações C. 7 / C. 10, afigura-se a presença de alguma fragilidade nas respostas obtidas.

Tal não se veio a confirmar, já que o valor do produto de Pearson, embora seja positivo (em linha com a nossa ilação, mas contrário ao que seria de esperar já que as afirmações correspondem a diferentes visões e perspectivas de currículo), indica que a associação entre estas duas afirmações é muito baixa ($R = 0,177$). O grau de significância encontrado ($p = 0,063$) considera-se não significativo, já que é $p > 0,05$ (Cf. Quadro IV.8).

Quadro IV.8 – Análise de associação entre as afirmações 6 / 8, relativas ao conceito de “Currículo” – Coeficiente de correlação de Pearson

Afirm.	C. 3	C. 7
C. 9	$R = 0,058$ (Esp. – Negativa) $p = 0,548 > 0,05$	
C. 10		$R = 0,177$ (Esp. – Negativa) $p = 0,063 > 0,05$

Legenda:

- C. 3 – “Coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre.”
- C. 7 – “É o que se deve ensinar e aprender, o que se ensina e aprende na prática, é algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação.”
- C. 9 – “É o conjunto das disciplinas e respectivos programas.”
- C. 10 – “Conjunto de aprendizagens e competências essenciais a desenvolver pelos alunos.”

Dos dados apresentados até aqui, resulta que mais de metade dos respondentes concorda com a maioria das afirmações, excepção feita às afirmações C. 6 – *Compete à administração central tomar todas as decisões a nível do currículo, cabendo aos professores executá-las*, e C. 9 – *É o conjunto das disciplinas e respectivos programas*, em que acontece exactamente o contrário, isto é, mais de metade ou discorda ou discorda em absoluto com as afirmações em causa. De salientar a afirmação C. 6, em que a grande maioria discorda em absoluto (47,5%) (Cf. Quadro IV.3).

Esta nossa constatação é comprovada pelas médias obtidas em cada uma das afirmações, na medida em que, à excepção das ligadas às afirmações anteriormente referidas (C. 6 e C. 9), todas apresentam valores iguais ou superiores a 2,5 (Cf. Quadro IV.3).

Verificamos que, embora existindo valores percentuais que perspectivavam opiniões contrárias em alguns dos pares de afirmações, em quase todos os emparelhamentos as respectivas associações eram baixas ou muito baixas e não significativas, exceptuando o par composto pelas afirmações C. 2 e C. 4, em que a mesma era muito significativa (Cf. Quadro IV.4).

Havia, pois, necessidade de se apurar como se comportavam os diferentes grupos, por nós elaborados, nas distintas variáveis independentes.

No que se refere à variável “Género”, constata-se que as médias nas diversas afirmações variam em função do género a que os docentes pertencem (Cf. Quadro IV.9).

Quadro IV.9 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Currículo” em função da variável independente “Género”

Afirmações	Médias (\bar{X})			df	T-Teste (t)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – Género (gen.)					
	Feminino	Masculino	Geral			
C. 1	2,44	2,92	2,57	91	-3,143	0,002 < 0,01
C. 5	3,18	3,29	3,20	87	-0,769	0,444 > 0,05
C. 2	2,45	2,56	2,48	96	-0,609	0,544 > 0,05
C. 4	2,85	3,07	2,91	91	-1,302	0,196 > 0,05
C. 6	1,54	1,85	1,63	97	-2,012	0,047 < 0,05
C. 8	3,09	2,61	2,95	103	3,118	0,002 < 0,01
C. 9	2,31	2,21	2,28	95	0,754	0,453 > 0,05
C. 3	2,64	2,92	2,70	96	-1,881	0,063 > 0,05
C. 10	2,86	3,15	2,94	95	-2,148	0,035 < 0,05
C. 7	2,91	3,00	2,95	96	-0,763	0,448 > 0,05

Legenda:

- C 1 – “Um plano formal de organizar a aprendizagem num contexto escolar, a partir de finalidades e com a determinação de objectivos comportamentais precisos”
 C 2 – “Conjunto de matérias a ensinar, pré-determinadas e constantes de documentos orientadores.”
 C 3 – “Coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre.”
 C 4 – “Um plano entendido como um todo organizado, em função de questões previamente concebidas /pensadas pela escola.”
 C 5 – “É uma realidade social e política que se constrói e se modifica no seu processo de desenvolvimento, através das condições contextuais reais em que se desenvolvem as acções educativas”
 C 6 – “Compete à administração central tomar todas as decisões a nível do currículo, cabendo aos professores executá-las.”
 C 7 – “É o que se deve ensinar e aprender, o que se ensina e aprende na prática, é algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação.”
 C 8 – “Compete ao poder político definir orientações claras a nível do desenvolvimento curricular; às escolas compete determinar o currículo para um grupo de alunos; aos professores compete construir com os alunos o currículo real.”
 C 9 – “É o conjunto das disciplinas e respectivos programas.”
 C 10 – “Conjunto de aprendizagens e competências essenciais a desenvolver pelos alunos.”

Conferimos, também, que as diferenças entre as médias só são estatisticamente significativas ou muito significativas nas afirmações C. 1 (para um df = 91, p = 0,002 < 0,01 – muito significativa), C. 6 (para um df = 97, p = 0,046 < 0,05 – significativa), C. 8

(para um $df = 103$, $p = 0,002 < 0,01$ – muito significativa) e C. 10 (para um $df = 95$, $p = 0,035 < 0,05$ – significativa) (Cf. Quadro IV.9).

As análises precedentes levam-nos a concluir que os docentes, em média, não apresentaram opiniões diferenciadas em função do género, excepto nas afirmações referidas anteriormente.

Assim, na afirmação C. 1, os docentes do género feminino, em média, responderam que discordam da afirmação e os docentes do género masculino, em média, concordaram.

Na C. 6, muito embora a média da variável indique que os docentes discordaram da afirmação, as opiniões dos respondentes do género feminino aproximam-se, em média, mais da classificação “discordo em absoluto”, enquanto no outro grupo (masculino) se aproxima da classificação “discordo”.

Já na expressão C. 8, embora as diferenças entre as médias sejam estatisticamente significativa (como vimos), o que indica que os docentes responderam de modo diferente em função do género a que pertencem, a média de cada um dos grupos situa-se no intervalo da mesma classificação (“concordo”). No entanto, enquanto nos docentes do género masculino a média se aproxima da classificação “discordo”, nos docentes do género feminino a média corresponde, claramente, à classificação “concordo”.

Por fim na C. 10 acontece o inverso da anterior, ou seja, nos primeiros (masculino) a média situa-se no patamar superior da classificação “concordo”, e nos segundos (feminino) no patamar inferior da mesma.

Como na variável anterior, também, na variável “Grau de Ensino” se observa que as médias associadas aos diversos grupos que a compõem variam de afirmação para afirmação, situando-se entre os 1,44 encontrados na afirmação C. 6 – 2º Ciclo e os 3,31 na afirmação C. 5 – Educação Pré-Escolar (Cf. Quadro IV.10).

É visível, ainda, que apesar de se notarem tais discrepâncias elas não são consideradas estatisticamente significativas, excepção feita às encontradas nas afirmações C. 4 e C. 8.

Esta nossa leitura encontra-se alicerçada nos valores de significância (p) que vêm associados ao teste ANOVA (que estão expressos no Quadro IV.10), onde se vê que o mesmo é $> 0,05$ em todas as expressões, menos nas anteriormente mencionadas, já que na primeira (C. 4) $p = 0,004 < 0,01$ (valor considerado muito significativo) e na

segunda (C. 8) $p = 0,000 < 0,01$ (valor, também, muito significativo) (Cf. Quadro IV.10).

Como resultado das interpretações feitas, é possível afirmar que existe uma grande probabilidade de um ou mais grupos de docentes, dentro desta variável, poderem ter respondido de modo diferente a estas duas afirmações (C. 4 e C. 8), quando comparados entre si.

Quadro IV.10 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Currículo” em função da variável independente “Grau de Ensino”

Afirmações	Médias (\bar{X})					df	ANOVA (F)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – Grau de Ensino (g. e.)							
	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Geral			
C. 1	2,33	2,66	2,81	2,36	2,57	3	2,434	0,070 > 0,05
C. 5	3,31	3,14	3,11	3,30	3,20		0,672	0,571 > 0,05
C. 2	2,43	2,46	2,68	2,37	2,48		0,724	0,540 > 0,05
C. 4	3,22	2,60	2,85	3,24	2,91		4,854	0,004 < 0,01
C. 6	1,53	1,59	1,44	1,83	1,63		1,356	0,261 > 0,05
C. 8	3,20	3,27	2,85	2,48	2,95		7,701	0,000 < 0,01
C. 9	1,90	2,36	2,41	2,21	2,28		2,051	0,112 > 0,05
C. 3	2,69	2,71	2,96	2,46	2,70		2,590	0,057 > 0,05
C. 10	2,91	3,11	2,82	2,83	2,94		1,617	0,191 > 0,05
C. 7	2,83	3,06	2,75	3,00	2,95		2,054	0,112 > 0,05

Legenda:

- C 1 – “Um plano formal de organizar a aprendizagem num contexto escolar, a partir de finalidades e com a determinação de objectivos comportamentais precisos”
 C 2 – “Conjunto de matérias a ensinar, pré-determinadas e constantes de documentos orientadores.”
 C 3 – “Coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre.”
 C 4 – “Um plano entendido como um todo organizado, em função de questões previamente concebidas /pensadas pela escola.”
 C 5 – “É uma realidade social e política que se constrói e se modifica no seu processo de desenvolvimento, através das condições contextuais reais em que se desenvolvem as acções educativas”
 C 6 – “Compete à administração central tomar todas as decisões a nível do currículo, cabendo aos professores executá-las.”
 C 7 – “É o que se deve ensinar e aprender, o que se ensina e aprende na prática, é algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação.”
 C 8 – “Compete ao poder político definir orientações claras a nível do desenvolvimento curricular; às escolas compete determinar o currículo para um grupo de alunos; aos professores compete construir com os alunos o currículo real.”
 C 9 – “É o conjunto das disciplinas e respectivos programas.”
 C 10 – “Conjunto de aprendizagens e competências essenciais a desenvolver pelos alunos.”

Em função da inferência feita anteriormente, procurámos perceber qual dos grupos o terá feito em cada uma das expressões. Para isso socorremo-nos do teste estatístico Bonferroni (também conhecido como de comparações múltiplas), que se encontra associado ao ANOVA.

Numa primeira observação, verificamos que na afirmação C. 4 as dissemelhanças entre as médias dos diversos grupos variam entre 0,019 e 0,641.

Constatámos, ainda, que só a diferença entre a média associada aos docentes do 3º ciclo e aos do 1º Ciclo é considerada estatisticamente muito significativa, na medida em que o valor de “p” é inferior a 0,01 ($p = 0,004$), sendo a do primeiro grupo superior em 0,641 relativamente ao segundo (Cf. Quadro IV.11).

Por seu turno, na afirmação C. 8 averigua-se que a diferença de médias existente entre os docentes do 3º Ciclo e Educação Pré-Escolar é estatisticamente significativa ($p = 0,010 < 0,05$) e entre os primeiros e o 1º ciclo é muito significativa ($p = 0,000 < 0,01$), não o sendo para os restantes pares (Cf. Quadro IV.11).

Ainda relativamente às médias do 3º Ciclo, verifica-se que elas são inferiores às encontradas para a Educação Pré-Escolar (em 0,719) e 1º Ciclo (em 0,789) (Cf. Quadro IV.11).

Quadro IV.11 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 4 e 8, sobre o conceito de “Currículo”

Variável dependente	Variável Independente		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. (p)
	(I) Grau Ensino	(J) Grau Ensino			
Afirmação (C. 4)	3º Ciclo	Pré-Escolar	0,019	0,274	1,000 > 0,05
		1º Ciclo	0,641	0,180	0,004 < 0,01
		2º Ciclo	0,391	0,209	0,383 > 0,05
Afirmação (C. 8)	3º Ciclo	Pré-Escolar	-0,719	0,222	0,010 < 0,05
		1º Ciclo	-0,789	0,174	0,000 < 0,01
		2º Ciclo	-0,365	0,189	0,399 > 0,05

Legenda:

C 4 – “Um plano entendido como um todo organizado, em função de questões previamente concebidas /pensadas pela escola.”

C 8 – “Compete ao poder político definir orientações claras a nível do desenvolvimento curricular; Às escolas compete determinar o currículo para um grupo de alunos; aos professores compete construir com os alunos o currículo real.”

Como consequência, podemos afirmar que as opiniões dos docentes, em média, não variam entre si dentro de cada afirmação, com excepção das expressões C. 4 e C.8.

Na primeira (C. 4), as dos docentes do 3º ciclo são, em média, significativamente diferentes (superiores) às do 1º Ciclo, não o sendo relativamente aos restantes níveis de ensino.

Na segunda (C. 8), as dos docentes da Educação Pré-Escolar, 1º e 2º Ciclo são, em média, inferiores às do 3º Ciclo (sendo as dos dois primeiros grupos consideradas significativamente diferentes quando comparadas com o último).

Na variável “Tempo de Serviço”, mais uma vez se constata que, genericamente, nas diversas afirmações, as médias variam em função do tempo de serviço dos docentes, reserva feita à afirmação C. 5, em que as médias encontradas nos dois grupos são idênticas ($\bar{X} = 3,20$).

Verifica-se, ainda, que essa variação não é considerada estatisticamente significativa em quase todas as expressões salvaguardando as observadas nas afirmações C. 6 e C. 8. Na verdade, é exclusivamente nestas duas que encontramos um valor de significância para o T-Teste $< 0,05$ (Cf. Quando IV.12).

Assim, na afirmação C. 6 observamos que para um $df = 97$, $t = 2,694$ e $p = 0,008 < 0,01$ (valor entendido como muito significativo) e na afirmação C. 8 para um $df = 103$, $t = -4,256$ e $p = 0,000$ (também muito significativo) (Cf. Quadro IV.12).

Quadro IV.12 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Currículo” em função da variável independente “Tempo de Serviço”

Afirmações	Médias (\bar{X})			df	T-Teste (t)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – T. Serviço (t.s.)					
	≤ 7 anos	> 7 anos	Geral			
C. 1	2,78	2,52	2,57	91	1,449	0,151 > 0,05
C. 5	3,20	3,20	3,20	87	- 0,013	0,989 > 0,05
C. 2	2,63	2,44	2,48	96	0,967	0,336 > 0,05
C. 4	3,24	2,84	2,91	91	1,954	0,054 > 0,05
C. 6	2,00	1,54	1,63	97	2,694	0,008 < 0,01
C. 8	2,29	3,08	2,95	103	-4,256	0,000 < 0,01
C. 9	2,27	2,28	2,28	95	-0,081	0,936 > 0,05
C. 3	2,65	2,72	2,70	96	-0,418	0,677 > 0,05
C. 10	2,89	2,95	2,94	95	-0,378	0,706 > 0,05
C. 7	3,00	2,93	2,95	96	0,519	0,605 > 0,05

Legenda:

- C 1 – “Um plano formal de organizar a aprendizagem num contexto escolar, a partir de finalidades e com a determinação de objectivos comportamentais precisos”
 C 2 – “Conjunto de matérias a ensinar, pré-determinadas e constantes de documentos orientadores.”
 C 3 – “Coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre.”
 C 4 – “Um plano entendido como um todo organizado, em função de questões previamente concebidas /pensadas pela escola.”
 C 5 – “É uma realidade social e política que se constrói e se modifica no seu processo de desenvolvimento, através das condições contextuais reais em que se desenvolvem as acções educativas”
 C 6 – “Compete à administração central tomar todas as decisões a nível do currículo, cabendo aos professores executá-las.”
 C 7 – “É o que se deve ensinar e aprender, o que se ensina e aprende na prática, é algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação.”
 C 8 – “Compete ao poder político definir orientações claras a nível do desenvolvimento curricular, Às escolas compete determinar o currículo para um grupo de alunos; aos professores compete construir com os alunos o currículo real.”
 C 9 – “É o conjunto das disciplinas e respectivos programas.”
 C 10 – “Conjunto de aprendizagens e competências essenciais a desenvolver pelos alunos.”

Da leitura realizada anteriormente, resulta que os docentes, em função do tempo de serviço, têm opiniões significativamente diferentes sobre estas duas afirmações, não se verificando o mesmo relativamente às restantes.

Os resultados obtidos nas afirmações C. 6 e C. 8 contrariam, em parte, a tentativa de explicação efectuada anteriormente quanto ao papel dos docentes na tomada de decisões sobre o currículo, já que, ao contrário do que seria de esperar em função do que avançámos, são exactamente os professores com mais tempo de serviço os que rejeitam (a primeira) / concordam (com a segunda), com mais veemência, respectivamente com as expressões *Compete à administração central tomar todas as decisões a nível do currículo, cabendo aos professores executá-las.* (C. 6) e *Compete ao poder político definir orientações claras a nível do desenvolvimento curricular; às escolas compete determinar o currículo para um grupo de alunos; aos professores compete construir*

com os alunos o currículo real. (C. 8), o que nos leva a pensar que uma coisa é o que pensam os docentes teoricamente, outra bem diferente é o que executam na prática.

Por último, no que concerne à variável “Tempo de serviço no Agrupamento”, as médias observadas variam de afirmação para afirmação e, dentro de cada uma, de grupo para grupo (Cf. Quadro IV.13).

A média mais baixa encontra-se na afirmação C. 6, no grupo de docentes com 2 anos de serviço e a mais alta na afirmação C. 5 para o grupo com +2 anos de tempo de serviço no agrupamento (Cf. Quadro IV.13).

Apesar das médias serem discordantes, só relativamente às encontradas nas frases C. 2 e C. 9 se pode dizer que são estatisticamente significativas, pois o valor do grau de significância associado a estas duas expressões é $< 0,05$ ($p = 0,001 < 0,01$ – muito significativo e $p = 0,019 < 0,05$ – significativo) (Cf. Quadro IV.13).

Nestas duas afirmações, existe, portanto, pelo menos um grupo que, em média, as classifica de forma diferente.

Quadro IV.13 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Currículo” em função da variável independente “Tempo de Serviço no Agrupamento”

Afirmações	Médias (\bar{X})				df	ANOVA (F)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – T. S. Agrupamento (t.s.a.)						
	- 2 anos	2 anos	+ 2 anos	Geral			
C. 1	2,49	2,69	2,62	2,57	2	0,618	0,541 > 0,05
C. 5	3,21	3,00	3,26	3,20		1,049	0,355 > 0,05
C. 2	2,16	2,67	2,75	2,48		7,575	0,001 < 0,01
C. 4	2,97	2,69	2,93	2,91		0,664	0,517 > 0,05
C. 6	1,57	1,53	1,73	1,63		0,672	0,513 > 0,05
C. 8	2,83	3,20	3,00	2,95		1,541	0,219 > 0,05
C. 9	2,08	2,36	2,43	2,28		4,120	0,019 < 0,05
C. 3	2,73	2,73	2,67	2,70		0,121	0,886 > 0,05
C. 10	2,90	2,85	3,00	2,94		0,448	0,640 > 0,05
C. 7	2,95	3,00	2,91	2,95		0,186	0,831 > 0,05

Legenda:

- C 1 – “Um plano formal de organizar a aprendizagem num contexto escolar, a partir de finalidades e com a determinação de objectivos comportamentais precisos”
- C 2 – “Conjunto de matérias a ensinar, pré-determinadas e constantes de documentos orientadores.”
- C 3 – “Coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre.”
- C 4 – “Um plano entendido como um todo organizado, em função de questões previamente concebidas /pensadas pela escola.”
- C 5 – “É uma realidade social e política que se constrói e se modifica no seu processo de desenvolvimento, através das condições contextuais reais em que se desenvolvem as acções educativas”
- C 6 – “Compete à administração central tomar todas as decisões a nível do currículo, cabendo aos professores executá-las.”
- C 7 – “É o que se deve ensinar e aprender, o que se ensina e aprende na prática, é algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação.”
- C 8 – “Compete ao poder político definir orientações claras a nível do desenvolvimento curricular; às escolas compete determinar o currículo para um grupo de alunos; aos professores compete construir com os alunos o currículo real.”
- C 9 – “É o conjunto das disciplinas e respectivos programas.”
- C 10 – “Conjunto de aprendizagens e competências essenciais a desenvolver pelos alunos.”

Analisando de forma mais pormenorizada os dados correspondentes a estas duas expressões, constatamos que a coluna correspondente à diferença de médias (*Mean Difference*), mostra que, para a afirmação C. 2, as classificações médias dos docentes

com -2 anos de serviço no agrupamento são inferiores às dos docentes com 2 anos e + 2 anos, respectivamente, em 0,504 e 0,587 (Cf. Quadro IV.14), o mesmo acontecendo na afirmação C. 9, mas com diferenças menores (0,289 e 0,360, respectivamente).

Constata-se ainda que as diferenças de médias por nós observadas, nesta variável e para a primeira afirmação (C. 2), entre os docentes com -2 anos e +2 anos, são estatisticamente muito significativas, na medida em que apresentam um $p = 0,001 < 0,01$, não acontecendo o mesmo entre os restantes grupos e entre o primeiro (-2 anos) e grupo de docentes com 2 anos (Cf. Quadro IV.14). O mesmo acontece na segunda afirmação (C. 9) e para os mesmos grupos, só que agora é só significativa ($p = 0,017 < 0,05$) (Cf. Quadro IV.14).

Quadro IV.14 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 2 e 9 sobre o conceito de “Currículo”

Variável dependente	Variável Independente		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. (p)
	(I) T. Serviço Agrupamento	(J) T. Serviço Agrupamento			
Afirmação (C. 2)	- 2 anos	2 anos	-0,504	0,215	0,063 > 0,05
		+ 2 anos	-0,587	0,157	0,001 < 0,01
Afirmação (C. 9)	- 2 anos	2 anos	-0,289	0,201	0,460 > 0,05
		+ 2 anos	-0,360	0,127	0,017 < 0,05

Legenda:

C 2 – “Conjunto de matérias a ensinar, pré-determinadas e constantes de documentos orientadores.”

C 9 – “É o conjunto das disciplinas e respectivos programas.”

Assim, podemos inferir que os docentes, independentemente do tempo de serviço prestado no agrupamento, classificaram, em média, do mesmo modo cada afirmação, exceptuando os docentes com -2 anos de serviço no agrupamento que classificaram significativamente e de modo inferior (valor negativo da diferença das médias) as afirmações C. 2 e C. 9 comparativamente ao grupo com +2 anos. Porém, não se consideram significativamente divergentes as diferenças de médias encontradas entre os outros grupos para estas mesmas expressões.

Após a apresentação dos dados relativamente ao conceito de currículo, passaremos a sintetizar as principais ilações que fomos realizando ao longo da exposição dos mesmos.

Numa primeira leitura, verifica-se que existe alguma dificuldade de se estabelecer uma relação coerente entre a “teoria” e a “prática”, entre o julgado “politicamente correcto” e a “actividade docente”.

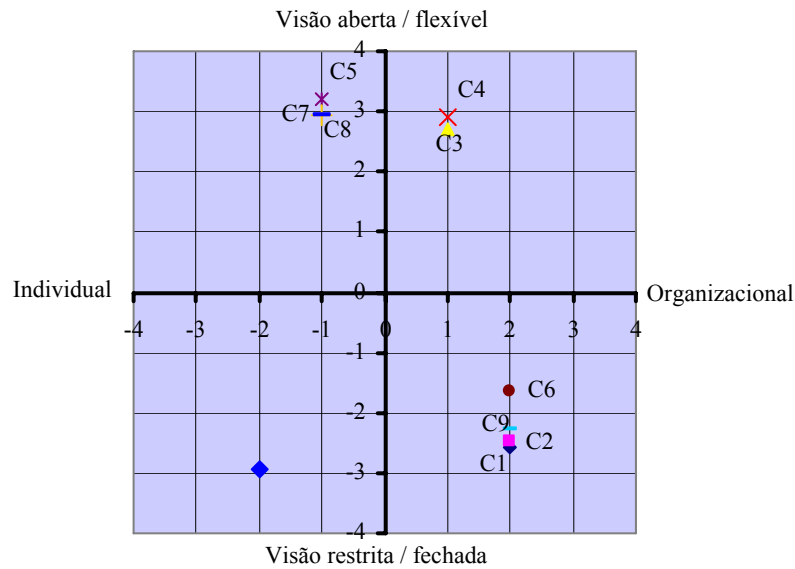
Foi notório que, relativamente ao conceito em causa, existe, ainda, alguma dificuldade em os docentes discernirem entre a teoria e a prática, já que, como vimos,

existe uma concordância com a afirmação *É uma realidade social e política que se constrói e se modifica no seu processo de desenvolvimento, através das condições contextuais reais em que se desenvolvem as acções educativas* por parte de todos os docentes (o que é correcto dizer-se actualmente) e a afirmação *Um plano formal de organizar a aprendizagem num contexto escolar, a partir de finalidades e com a determinação de objectivos comportamentais precisos* (a prática, ainda desenvolvida pelos docentes). A concordância com duas afirmações que incluem elementos contraditórios mostra uma má compreensão do assunto ou uma aceitação acrítica das declarações feitas e que se encontram generalizadas no discurso oficial.

Esta nossa dedução torna-se mais evidente quando olhamos para os resultados obtidos nas afirmações *Um plano entendido como um todo organizado, em função de questões previamente concebidas/pensadas pela escola, e Conjunto de matérias a ensinar, pré-determinadas e constantes de documentos orientadores*, em linha com os resultados obtidos nas afirmações anteriores (concordam genericamente com elas, salvaguardando os docentes com -2 anos no agrupamento que discordam da afirmação) e os obtidos nas afirmações *Coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre e É o conjunto das disciplinas e respectivos programas.*) onde a lógica do “politicamente correcto” é mais evidente, em que os docentes concordam com a primeira e discordam da segunda, como seria previsível.

Daqui resulta que não nos é possível responder, de forma categórica, que os docentes praticam uma determinada ideia de currículo, já que tanto defendem posições ligadas a concepções restritas e fechadas do mesmo, como pelo contrário advogam orientações abertas e flexíveis, como é visível pelo modo como as afirmações se encontram distribuídas pelo Gráfico IV.1.

Gráfico IV.1 – Distribuição das afirmações em função de posições conceptuais de “Currículo” – Restrita e fechada / aberta e flexível; Individual / Organizacional



Legenda:

- C 1 – “Um plano formal de organizar a aprendizagem num contexto escolar, a partir de finalidades e com a determinação de objectivos comportamentais precisos”
- C 2 – “Conjunto de matérias a ensinar, pré-determinadas e constantes de documentos orientadores.”
- C 3 – “Coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre.”
- C 4 – “Um plano entendido como um todo organizado, em função de questões previamente concebidas /pensadas pela escola.”
- C 5 – “É uma realidade social e política que se constrói e se modifica no seu processo de desenvolvimento, através das condições contextuais reais em que se desenvolvem as acções educativas”
- C 6 – “Compete à administração central tomar todas as decisões a nível do currículo, cabendo aos professores executá-las.”
- C 7 – “É o que se deve ensinar e aprender, o que se ensina e aprende na prática, é algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação.”
- C 8 – “Compete ao poder político definir orientações claras a nível do desenvolvimento curricular; às escolas compete determinar o currículo para um grupo de alunos; aos professores compete construir com os alunos o currículo real.”
- C 9 – “É o conjunto das disciplinas e respectivos programas.”
- C 10 – “Conjunto de aprendizagens e competências essenciais a desenvolver pelos alunos.”

Parece-nos interessante registar que, relativamente ao desenvolvimento do currículo e respectivos níveis de decisão, existe genericamente entre os docentes uma consciência de que há níveis de decisão e responsabilidades diferentes e que “todos” devem partilhar essas decisões e responsabilidades. No entanto, torna-se difícil, para nós, afirmar que essa consciência se deva a convicções existentes, sustentadas através de leituras e/ou formação realizadas, ou que são consequência da aplicação da reorganização curricular e, como tal, reaceamos que só ao nível do discurso isso seja considerado correcto e assim repetido. Por isso, torna-se difícil perceber se os docentes entendem que são meros executores de currículo ou, pelo contrário, são decisores do mesmo.

Refira-se, aliás, que é em torno de uma afirmação ligada aos níveis de decisão (*Compete ao poder político definir orientações claras a nível do desenvolvimento curricular; às escolas compete determinar o currículo para um grupo de alunos; aos professores compete construir com os alunos o currículo real.*) que verificamos que existe uma interferência das variáveis “Género”, “Grau de ensino” e “Tempo de serviço”, no modo como os docentes a classificaram. É, também, entre esta e a afirmação *Compete à administração central tomar todas as decisões a nível do currículo, cabendo aos professores executá-las*, que não conseguimos estabelecer uma correlação negativa entre as respostas dos docentes, como seria de esperar pelo conteúdo das mesmas, nem encontrar uma explicação para tal facto.

Um outro registo que devemos fazer, ainda, quanto ao desenvolvimento do currículo e respectivos níveis de decisão, é que os docentes do 3º Ciclo ainda se interrogam quanto à partilha de decisões e responsabilidades, na medida em que discordam da afirmação *Compete ao poder político definir orientações claras a nível do desenvolvimento curricular; às escolas compete determinar o currículo para um grupo de alunos; aos professores compete construir com os alunos o currículo real*. Ficamos sem saber qual dos três elementos (poder político, escola, professores) concorre para essa discordância na medida em que também discordam da afirmação *Compete à administração central tomar todas as decisões a nível do currículo, cabendo aos professores executá-las*.

Parece-nos, no entanto, que um dos motivos da discordância poderá estar nas vivências dos docentes deste ciclo e na necessidade de cumprirem um programa que é emanado do poder político.

A pouca clareza que os docentes possuem sobre o conceito de currículo e/ou a forma pouco reflectida com que se pronunciaram sobre o mesmo (constatadas anteriormente), poderá vir a reflectir-se no modo como os professores encaram e perspectivam conceitos como “Flexibilizar” e “Gerir”, já que se encontram intimamente ligados com este.

1.1.2. Modo como os inquiridos exprimem a sua opinião e práticas referidas como usadas na implementação do conceito “Flexibilizar”

1.1.2.1. Modo como os inquiridos exprimem a sua opinião relativamente ao conceito “Flexibilizar”

Como nas afirmações relativas ao conceito de currículo, também, no conjunto de afirmações alusivas ao conceito de “Flexibilizar”, encontramos docentes que não deram a sua opinião.

Os valores encontrados na classificação “não tenho opinião, no conjunto das afirmações, vêm, em certa medida, ao encontro dos observados ao nível do conceito de currículo.

Da análise do Quadro IV.15 (alusivo ao modo como os docentes sem opinião se distribuíram pelas diferentes expressões) verificamos que é na frase OpF. 7 onde encontramos o maior número de docentes que assinalaram não ter opinião (17,1%). Seguem-se as afirmações OpF. 6 e OpF. 1, com 13,5% e 12,6%, respectivamente.

De salientar a afirmação OpF. 4, em que os inquiridos evidenciaram ter opinião sobre o conteúdo da mesma.

Quadro IV.15 – Distribuição dos dados da categoria “não tenho opinião”, por afirmação e por variável independente, relativamente ao conceito “Flexibilizar” (opinião).

Variáveis independentes		Afirmações								
		N Total	OpF. 1 %	OpF. %	OpF. %	OpF. %	OpF. %	OpF. %	OpF. %	OpF. %
Total		111	12,6	7,2	10,8	0,0	1,8	13,5	17,1	6,3
Género	Feminino	80	7,2	5,4	1,8	0,0	0,0	6,3	13,5	2,7
	Masculino	31	5,4	1,8	9,0	0,0	1,8	7,2	3,6	3,6
Grau de Ensino	Pré-Escolar	15	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,9	2,7	0,0
	1º Ciclo	41	4,5	0,9	3,6	0,0	0,0	6,3	9,9	4,5
	2º Ciclo	26	5,4	1,8	1,8	0,0	1,8	6,3	1,8	1,8
	3º Ciclo	29	2,7	4,5	5,4	0,0	0,0	0,0	2,7	0,0
Tempo de Serviço	≤ 7 anos	20	4,5	4,5	5,4	0,0	0,0	1,8	3,6	0,0
	> 7 anos	91	8,1	2,7	5,4	0,0	1,8	11,7	13,5	6,3
Tempo de Serviço no Agrupamento	- 2 anos	50	8,1	4,5	9,0	0,0	1,8	6,3	8,1	1,8
	2 anos	15	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	+ 2 anos	46	4,5	2,7	1,8	0,0	0,0	7,2	9,0	4,5

Legenda:

OpF. 1 – Significa simplificar, reduzir o que está determinado para ser ensinado na escola.

OpF. 2 – Implica uniformizar segundo um modelo comum e único, pois o currículo uniforme tem vantagens para os alunos.

OpF. 3 – Significa organizar as aprendizagens de forma aberta tornando-as mais adequadas aos alunos.

OpF. 4 – Implica a implementação de práticas e metodologias que respeitem a heterogeneidade e a diversidade da população escolar e o contexto onde se vão desenvolver.

OpF. 5 – Significa empobrecer as aprendizagens dos alunos.

OpF. 6 – Significa não depender de outros na definição e organização do currículo.

OpF. 7 – Significa deslocar e diversificar os centros de decisão curricular.

OpF. 8 – Significa adequar, no sentido em que a aprendizagem pretendida ocorra, seja significativa e faça sentido para quem a adquire e incorpora.

Refira-se, ainda, o elevado número de docentes do género masculino que patentearam não ter opinião relativamente às afirmações OpF. 3 e OpF. 6 (9,0% e 7,2%, respectivamente), assim como os valores percentuais de 4,5% e 5,4% encontrados no grupo de docentes do 3º Ciclo, respectivamente nas afirmações OpF. 2 e OpF. 3, quando comparados com os docentes do 1º Ciclo (Cf. Quadro IV.15).

Outros valores a ter em atenção são os ligados ao 2º Ciclo, na afirmação OpF. 1 (5,4%) e docentes com tempo de serviço ≤ 7 nas afirmações OpF. 2 e OpF. 3 (de 4,5% e 5,4%, respectivamente (Cf. Quadro IV.15).

Os valores aqui encontrados, parecem, mais uma vez, evidenciar o conflito existente nos docentes entre a “teoria” e a “prática”, entre o “discurso” e a “realidade”, entre “o que se pensa” e “o que se diz ou deve dizer”, entre a “actividade docente” e o “politicamente correcto”, e nesse sentido refugiam-se no “não tenho opinião”.

No que se refere à distribuição dos dados dos docentes que indicaram ter opinião, é visível que a grande maioria discorda ou discorda em absoluto das afirmações OpF. 1 (81,4% = 53,6% + 27,8%), OpF. 2 (94,2% = 44,7% + 49,5%), OpF. 5 (98,2% = 77,1% + 21,1%) e OpF. 6 (87% = 53,1% + 34,4%), com as médias a variarem entre os 1,25 na OpF. 5 e os 1,93 na OpF. 1 (Cf. Quadro IV.16).

Quadro IV.16 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Flexibilizar” – opinião (valores percentuais, médias e desvio padrão)

Afirmações	Discordo em absoluto (1)	Discordo (2)	Concordo (3)	Concordo em absoluto (4)	Total de docentes com opinião		Mean (\bar{X})	Std. Deviation (s)
	%	%	%	%	N	%		
OpF. 1	27,8	53,6	16,5	2,1	97	87,4	1,93	0,725
OpF. 3	0,0	0,0	60,6	39,4	99	89,2	3,39	0,491
OpF. 2	49,5	44,7	5,8	0	103	92,8	1,56	0,605
OpF. 4	0,0	0,0	40,5	59,5	111	100	3,59	0,493
OpF. 5	77,1	21,1	1,8	0	109	98,2	1,25	0,474
OpF. 8	0,0	0,0	51,0	49,0	104	93,7	3,49	0,502
OpF. 6	34,4	53,1	12,5	0,0	96	86,5	1,78	0,652
OpF. 7	5,4	25,0	63,1	6,5	92	82,9	2,71	0,672

Legenda:

OpF. 1 – Significa simplificar, reduzir o que está determinado para ser ensinado na escola.

OpF. 2 – Implica uniformizar segundo um modelo comum e único, pois o currículo uniforme tem vantagens para os alunos.

OpF. 3 – Significa organizar as aprendizagens de forma aberta tornando-as mais adequadas aos alunos.

OpF. 4 – Implica a implementação de práticas e metodologias que respeitem a heterogeneidade e a diversidade da população escolar e o contexto onde se vão desenvolver.

OpF. 5 – Significa empobrecer as aprendizagens dos alunos.

OpF. 6 – Significa não depender de outros na definição e organização do currículo.

OpF. 7 – Significa deslocar e diversificar os centros de decisão curricular.

OpF. 8 – Significa adequar, no sentido em que a aprendizagem pretendida ocorra, seja significativa e faça sentido para quem a adquire e incorpora.

No pólo oposto, ou seja expressões com que os docentes maioritariamente concordam ou concordam em absoluto, encontramos as OpF. 3 (100% = 60,6% + 39,4%), OpF. 4 (100% = 40,5% + 59,5%), OpF. 7 (69,6% = 63,1% + 6,5%) e OpF. 8 (100% = 51,0% + 49,0%), com as médias a situarem-se entre os 2,71, na OpF. 7 e os 3,59 na OpF. 4 (Cf. Quadro IV.16).

De salientar, por um lado o elevado valor percentual observado na afirmação OpF. 2 na categoria “discordo em absoluto”, o que poderá querer indicar que os docentes entendem que a existência de um currículo único e uniforme não tráz vantagens para os alunos e, por outro a unanimidade, ao nível da valorização positiva (concordando ou concordado em absoluto) presenciada nas expressões OpF. 3, OpF. 4 e OpF. 8, confirmando, aparentemente, a leitura anterior, já que o conteúdo destas afirmações valoriza o aluno como pessoa e ser aprendente com características e necessidades próprias e individuais, exactamente em oposição ao teor da OpF. 2.

Ao contrário do que aconteceu relativamente ao conceito anterior (existência de alguma incoerência nas respostas dos docentes), no conceito agora em análise (“Flexibilizar”), numa primeira leitura, observa-se uma maior consistência das mesmas.

No entanto, tal não se veio a mostrar totalmente sólido, em função dos resultados obtidos após o cálculo do produto de Pearson em alguns pares de afirmações por nós formados (formamos numa primeira abordagem os seguintes pares de afirmações de sentido oposto – OpF. 1 / OpF. 3, OpF. 2 / OpF. 4, OpF. 5 / OpF. 8 e OpF. 6 / OpF. 7).

Os valores observados foram contrários ao esperado em função, quer do quadro teórico que serviu de base para o emparelhamento das frases, quer das expectativas criadas pelos valores percentuais encontrados nas expressões dos pares emparelhados.

Concretizando, no primeiro par (OpF. 1 / OpF. 3), começamos por verificar que as médias são aparentemente bem distintas ($\bar{X} = 1,93$ na primeira afirmação e $\bar{X} = 3,39$ na segunda, Cf. Quadro IV.16). Tal quererá dizer que existe uma oposição de opiniões entre as duas expressões. No entanto, o resultado encontrado no produto de Pearson ($R = -0,160$) só confirma em parte esta ilação, na medida em que, o mesmo, é negativo como era esperado (as duas afirmações muito embora medindo o mesmo atributo – flexibilizar, apresentam formas de o fazer opostas). Refira-se, entretanto, que a associação é muito fraca ($R = -0,160 < 0,20$) e não significativa ($p = 0,092 > 0,05$) (Cf. Quadro IV.17).

Já no segundo par (OpF. 2 / OpF. 4) a relação assimétrica encontrada através das médias (na primeira $\bar{X} = 1,56$ e na segunda $\bar{X} = 3,59$, Cf. Quadro IV.16) é comprovada pelo resultado obtido no produto de Pearson, já que se encontrou um valor negativo para R ($R = -0,356$, que corresponde a uma associação baixa) e um grau de significância muito significativo ($p = 0,000 < 0,01$) (Cf. Quadro IV.17).

Quadro IV. 17 – Análise de associação entre as afirmações 1 / 3, 2 / 4, 5 / 8 e 6 / 7, relativas ao conceito “Flexibilizar” (opinião) – Coeficiente de correlação de Pearson

Afirm.	OpF.3	OpF. 4	OpF. 8	OpF. 7
OpF.1	$R = -0,160$ (Esp. – Negativa) $p = 0,092 > 0,05$			
OpF. 2		$R = -0,356$ (Esp. – Negativa) $p = 0,000 < 0,01$		
OpF. 5			$R = 0,023$ (Esp. – Negativa) $p = 0,810 > 0,05$	
OpF. 6				$R = 0,393$ (Esp. – Negativa) $p = 0,000 < 0,01$

Legenda:

OpF. 1 – Significa simplificar, reduzir o que está determinado para ser ensinado na escola.

OpF. 2 – Implica uniformizar segundo um modelo comum e único, pois o currículo uniforme tem vantagens para os alunos.

OpF. 3 – Significa organizar as aprendizagens de forma aberta tornando-as mais adequadas aos alunos.

OpF. 4 – Implica a implementação de práticas e metodologias que respeitem a heterogeneidade e a diversidade da população escolar e o contexto onde se vão desenvolver.

OpF. 5 – Significa empobrecer as aprendizagens dos alunos.

OpF. 6 – Significa não depender de outros na definição e organização do currículo.

OpF. 7 – Significa deslocar e diversificar os centros de decisão curricular.

OpF. 8 – Significa adequar, no sentido em que a aprendizagem pretendida ocorra, seja significativa e faça sentido para quem a adquire e incorpora.

No terceiro par (OpF. 5 / OpF. 8) da análise das médias associadas a cada uma das afirmações (na primeira $\bar{X} = 1,25$ e na segunda $\bar{X} = 3,49$, Cf. Quadro IV.16) poderá ficar a ideia que existe uma oposição de opiniões nas duas afirmações, quando comparadas entre si. Tal facto não veio a ser comprovado com a aplicação do teste de associação, ou seja, não existe nenhuma relação entre a discordância de uma com a conrância na outra, já que o valor de $R = 0,023$, corresponde a uma associação muito baixa e $p = 0,810 > 0,05$, que indica que esta relação não é significativa (Cf. Quadro IV.17).

Pensamos que para a obtenção destes últimos resultados muito poderão ter contribuído o número de docentes que não tiveram opinião (1,8% na primeira afirmação e 6,3% na segunda, Cf. Quadro IV.15)²⁷⁴.

Por último no par OpF. 6 / OpF. 7, os resultados parecem querer demonstrar que existe uma associação negativa entre estas duas afirmações, isto é, que os docentes responderam maioritariamente e de forma negativa à afirmação OpF. 6 e de forma contrária à afirmação OpF. 7 (Cf. Quadro IV.16).

Esta leitura não se veio a confirmar, na medida em que obtivemos um $R = 0,393$ e $p = 0,000$, que indica que a correlação existente é positiva (as respostas vão no mesmo sentido), baixa (muito próximo do moderado) e estatisticamente muito significativa $p < 0,01$ (Cf. Quadro IV.17).

Era necessário, então, perceber como se comportavam os dados associados aos diferentes níveis de ensino.

Da observação do Quadro IV.18 parece-nos que existe uma grande probabilidade de serem os grupos dos 2º e 3º Ciclos a terem um maior peso na associação positiva que foi encontrada nas afirmações anteriores.

Esta nossa inferência advém dos resultados obtidos após a aplicação da correlação de Pearson nos diferentes sub-grupos por nós formados e expressos no Quadro IV.18.

Quadro IV.18 – Análise da associação (produto de Pearson) entre as afirmações 2 / 4 opinião), relativas ao conceito “Flexibilizar” em função da variável independente “Grau de Ensino”

Amostra	Pearson Correlacion (R)	Sig. (2-Tailed) (p)	Esperada	Observada
Pré-Escolar e 1º Ciclo (N=55)	0,174 R – Muito baixa	0,205 > 0,05	Correlação negativa	Correlação positiva
2º e 3º Ciclo (N=56)	0,594 R – Moderada	0,000 < 0,01	Correlação negativa	Correlação positiva

²⁷⁴ Comprovamos posteriormente esta nossa inferência com a aplicação do teste de correlação de Spearman (muito embora seja um teste não paramétrico, de acordo com Pestana (2000), ele pode aplicar-se igualmente a variáveis intervalo/rácio como alternativa ao R de Pearson, quando neste último se viola a normalidade, como era o caso neste segundo cálculo), na medida em que $\rho = -0,462$ (valor correspondente a uma associação moderada, mas negativa como o esperado, de acordo com o quadro teórico, e os valores percentuais pareciam querer demonstrar) e $p = 0,000 < 0,01$ (que significa que a relação é muito significativa).

Spearman's rho (p)	Sig. (2-Tailed) (p)	Esperada	Observada
-0,462	0,000 < 0,01	Correlação negativa	Correlação negativa

Como podemos ver quando a nossa amostra é composta pelos docentes da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo a associação é positiva, mas baixa ($R = 0,174$) e não significativa ($p = 0,205 > 0,05$), enquanto que, quando a amostra é formada pelos professores dos 2º e 3º Ciclos a associação é positiva e do tipo moderado ($R = 0,594$) e muito significativa ($p = 0,000 < 0,01$) (Cf. Quadro IV.18).

Em função dos resultados obtidos nas associações estabelecidas entre as afirmações (OpF. 1 / OpF. 3 e OpF. 5 / OpF. 8), procuramos conhecer, também, qual a perspectiva de flexibilização ligada ao conteúdo das afirmações estaria a contribuir para os resultados obtidos.

Nesse sentido, fomos calcular a correlação existente entre as afirmações OpF. 1 / OpF. 5 e OpF. 3 / OpF. 8 (os pares assim formados representam, cada um deles, uma concepção e perspectiva idêntica do conceito de flexibilizar, mas opostas entre si). Em função do quadro teórico é de esperar uma correlação positiva em cada um dos pares formados.

Como resultado, verificamos que: relativamente ao OpF. 1 / OpF. 5 a correlação existente é baixa, mas muito próxima do moderado e muito significativa ($R = 0,388$ e $p = 0,000 < 0,01$) enquanto no par OpF. 3 e OpF. 8, ela é muito baixa e não significativa ($R = 0,170$ e $p = 0,075 > 0,05$) (Cf. Quadro IV.19).

Quadro IV.19 – Análise de associação entre as afirmações 1 / 5 e 3 / 8 (opinião), relativas ao conceito de “Flexibilizar” – Coeficiente de correlação de Pearson

Afirm.	OpF. 5	OpF. 8
OpF. 1	$R = 0,388$ (Esp. – Positiva) $p = 0,000 < 0,01$	
OpF. 3		$R = 0,170$ (Esp. – Positiva) $p = 0,075 > 0,05$

Legenda:

OpF. 1 – Significa simplificar, reduzir o que está determinado para ser ensinado na escola.

OpF. 3 – Significa organizar as aprendizagens de forma aberta tornando-as mais adequadas aos alunos.

OpF. 5 – Significa empobrecer as aprendizagens dos alunos.

OpF. 8 – Significa adequar, no sentido em que a aprendizagem pretendida ocorra, seja significativa e faça sentido para quem a adquire e incorpora.

Como consequência somos levados a concluir que é relativamente à perspectiva de flexibilização defendida por muitos dos proeminentes curriculistas actuais (associada às afirmações OpF. 3 e OpF. 8) que se verifica, ainda, alguma perplexidade e dúvida, que poderá advir da dificuldade que os docentes têm em conciliar a teoria e a prática. Dito de outro modo, a questão é como pôr em prática uma flexibilização sem, em simultâneo, empobrecer a aprendizagem.

Quanto ao modo como as respostas se distribuem em função das diversas variáveis seleccionadas nas diferentes frases, averiguamos ao nível da variável “Género”, que as médias variam de afirmação para afirmação e de grupo para grupo, excepto na expressão OpF. 6, em que se observa que as mesmas são idênticas, o que equivale a dizer que todos os docentes, independentemente do género, tiveram a mesma opinião (Cf. Quadro IV.20).

Constata-se, ainda, que é fundamentalmente no grupo de docentes do género masculino onde encontramos as médias mais altas quando comparadas com as das suas colegas do género feminino (Cf. Quadro IV.20).

Verificamos, também, que, muito embora as médias sejam genericamente distintas, só nas frases OpF. 2, OpF. 7 e OpF. 8, as mesmas são entendidas como estatisticamente significativas (nas duas primeiras significativas $p = 0,039 < 0,05$ e $p = 0,043 < 0,05$, respectivamente e muito significativa, na última $p = 0,000 < 0,019$) (Cf. Quadro IV.20).

Quadro IV. 20 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito “Flexibilizar”, em função da variável independente “Género”

Afirmações	Médias (\bar{X})			df	T-Teste (t)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – Género (gen.)					
	Feminino	Masculino	Geral			
OpF.1	1,89	2,04	1,93	95	-0,897	0,372 > 0,05
OpF. 3	3,36	3,52	3,39	97	-1,371	0,173 > 0,05
OpF. 2	1,49	1,76	1,56	101	-2,086	0,039 < 0,05
OpF. 4	3,55	3,71	3,59	109	-1,540	0,126 > 0,05
OpF. 5	1,26	1,21	1,25	107	0,539	0,591 > 0,05
OpF. 8	3,36	3,85	3,49	102	-4,785	0,000 < 0,01
OpF. 6	1,78	1,78	1,78	94	-0,011	0,991 > 0,05
OpF. 7	2,62	2,93	2,71	90	-2,054	0,043 < 0,05

Legenda:

OpF. 1 – Significa simplificar, reduzir o que está determinado para ser ensinado na escola.

OpF. 2 – Implica uniformizar segundo um modelo comum e único, pois o currículo uniforme tem vantagens para os alunos.

OpF. 3 – Significa organizar as aprendizagens de forma aberta tornando-as mais adequadas aos alunos.

OpF. 4 – Implica a implementação de práticas e metodologias que respeitem a heterogeneidade e a diversidade da população escolar e o contexto onde se vão desenvolver.

OpF. 5 – Significa empobrecer as aprendizagens dos alunos.

OpF. 6 – Significa não depender de outros na definição e organização do currículo.

OpF. 7 – Significa deslocar e diversificar os centros de decisão curricular.

OpF. 8 – Significa adequar, no sentido em que a aprendizagem pretendida ocorra, seja significativa e faça sentido para quem a adquire e incorpora.

Como consequência, diremos que globalmente os docentes tiveram a mesma opinião sobre as afirmações em causa, menos nas expressões supra citadas, em que os professores do género masculino responderam de forma significativamente diferente das suas colegas do género feminino.

Em síntese podemos dizer que a variável “Género” pouco interveio no modo como os docentes opinaram sobre o conceito “Flexibilizar”, excepção feita às frases OpF. 2, OpF. 7 e OpF. 8.

No que toca à segunda variável por nós equacionada – “Grau de Ensino”, notamos uma discrepância de médias em cada frase e entre os diferentes grupos (Cf. Quadro IV.21).

Apesar disso, só a encontrada nas expressões OpF. 1 e OpF. 6, é considerada estatisticamente significativa, pois é nelas que observamos um valor de significância para o teste F (ANOVA) < 0,05 (p = 0,014 < 0,05 na primeira e p = 0,024 < 0,05 na segunda) (Cf. Quadro IV.21).

Quadro IV.21 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito “Flexibilizar”, em função da variável independente “Grau de Ensino”

Afirmações	Médias (\bar{X})					df	ANOVA (F)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – Grau de Ensino (g. e.)							
	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Geral			
OpF.1	2,13	1,81	2,30	1,69	1,93	3	3,700	0,014 < 0,05
OpF. 3	3,33	3,38	3,33	3,52	3,39		0,723	0,540 > 0,05
OpF. 2	1,40	1,55	1,75	1,50	1,56		1,228	0,304 > 0,05
OpF. 4	3,73	3,66	3,46	3,55	3,59		1,342	0,256 > 0,05
OpF. 5	1,20	1,27	1,38	1,14	1,25		1,175	0,323 > 0,05
OpF. 8	3,47	3,56	3,33	3,55	3,49		1,144	0,335 > 0,05
OpF. 6	1,86	1,88	2,00	1,48	1,78		3,296	0,024 < 0,05
OpF. 7	3,00	2,57	2,75	2,69	2,71		1,244	0,299 > 0,05

Legenda:

OpF. 1 – Significa simplificar, reduzir o que está determinado para ser ensinado na escola.

OpF. 2 – Implica uniformizar segundo um modelo comum e único, pois o currículo uniforme tem vantagens para os alunos.

OpF. 3 – Significa organizar as aprendizagens de forma aberta tornando-as mais adequadas aos alunos.

OpF. 4 – Implica a implementação de práticas e metodologias que respeitem a heterogeneidade e a diversidade da população escolar e o contexto onde se vão desenvolver.

OpF. 5 – Significa empobrecer as aprendizagens dos alunos.

OpF. 6 – Significa não depender de outros na definição e organização do currículo.

OpF. 7 – Significa deslocar e diversificar os centros de decisão curricular.

OpF. 8 – Significa adequar, no sentido em que a aprendizagem pretendida ocorra, seja significativa e faça sentido para quem a adquire e incorpora.

Analisando mais pormenorizadamente os resultados obtidos nestas duas afirmações, constata-se que na primeira frase (OpF. 1) a diferença significativa encontrada se deve aos docentes do 2º Ciclo e 3º Ciclo (p = 0,025 < 0,05), isto é, os primeiros responderam, em média, de forma superior (em 0,608) comparativamente com os docentes do 3º Ciclo (Cf. Quadro IV.22).

Isto significa que os docentes do 3º Ciclo, muito embora em média tenham discordado da afirmação como todos os seus colegas, o fazem de modo significativamente diferente dos docentes do 2º Ciclo, não o fazendo relativamente aos docentes dos restantes níveis de ensino. Os outros níveis, por sua vez, e em média, não diferiram entre si na forma como responderam (discordaram da afirmação).

Na segunda (OpF. 6) verifica-se que é a diferença de médias existente entre os docentes do 2º e 3º Ciclo que se mostra estatisticamente significativa ($p = 0,039 < 0,05$), não o sendo entre os restantes níveis de ensino (Cf. Quadro IV.22). Diremos até que a média dos docentes do 2º Ciclo é superior à do 3º Ciclo em 0,517 (Cf. Quadro IV.22).

Quadro IV.22 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 1 e 6 sobre o conceito “Flexibilizar”

Variável dependente	Variável Independente		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. (p)
	(I) Grau Ensino	(J) Grau Ensino			
Afirmação (OpF. 1)	2º Ciclo	Pré-Escolar	0,167	0,238	1,000 > 0,05
		1º Ciclo	0,494	0,194	0,075 > 0,05
		3º Ciclo	0,608	0,207	0,025 < 0,05
Afirmação (OpF. 6)	2º Ciclo	Pré-Escolar	0,143	0,222	1,000 > 0,05
		1º Ciclo	0,118	0,180	1,000 > 0,05
		3º Ciclo	0,517	0,186	0,039 < 0,05

Legenda:

OpF. 1 – Significa simplificar, reduzir o que está determinado para ser ensinado na escola.

OpF. 6 – Significa não depender de outros na definição e organização do currículo.

Resumindo, como na variável anterior, também nesta os docentes tiveram um comportamento, em média, idêntico, ao nível das opiniões que expressaram relativamente a cada afirmação, menos nas OpF. 1 e OpF. 6, em que os professores do 3º Ciclo as classificaram, em média, de modo inferior comparativamente aos seus colegas do 2º Ciclo.

Quanto à variável “Tempo de Serviço”, observa-se que, à excepção das médias encontradas nos dois grupos (≤ 7 anos e > 7 anos) na afirmação OpF. 5, que são semelhantes (1,25), em todas as outras expressões elas variam em função dos mesmos (Cf. Quadro IV.23).

Apesar desta constatação é também visível, pela leitura do Quadro IV.23, que as divergências encontradas não se mostram estatisticamente significativas, ressaltando as associadas às frases OpF. 2 e OpF. 6.

Na verdade é nestas duas afirmações que o valor de significância associado ao T-Teste, se apresenta significativo ($p = 0,035 < 0,05$ na primeira e $p = 0,014 < 0,05$ na segunda) (Cf. Quadro IV. 23).

Quadro IV. 23 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito “Flexibilizar” em função da variável independente “Tempo de Serviço”

Afirmações	Médias (\bar{X})			df	T-Teste (t)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – T. Serviço (t.s.)					
	≤ 7 anos	> 7 anos	Geral			
OpF.1	1,87	1,94	1,93	95	-0,354	0,724 > 0,05
OpF. 3	3,43	3,39	3,39	97	0,283	0,777 > 0,05
OpF. 2	1,87	1,51	1,56	101	2,139	0,035 < 0,05
OpF. 4	3,70	3,57	3,59	109	1,056	0,293 > 0,05
OpF. 5	1,25	1,25	1,25	107	0,024	0,981 > 0,05
OpF. 8	3,50	3,49	3,49	102	0,095	0,925 > 0,05
OpF. 6	1,44	1,86	1,78	94	-2,497	0,014 < 0,05
OpF. 7	2,63	2,72	2,71	90	- 0,532	0,596 > 0,05

Legenda:

OpF. 1 – Significa simplificar, reduzir o que está determinado para ser ensinado na escola.

OpF. 2 – Implica uniformizar segundo um modelo comum e único, pois o currículo uniforme tem vantagens para os alunos.

OpF. 3 – Significa organizar as aprendizagens de forma aberta tornando-as mais adequadas aos alunos.

OpF. 4 – Implica a implementação de práticas e metodologias que respeitem a heterogeneidade e a diversidade da população escolar e o contexto onde se vão desenvolver.

OpF. 5 – Significa empobrecer as aprendizagens dos alunos.

OpF. 6 – Significa não depender de outros na definição e organização do currículo.

OpF. 7 – Significa deslocar e diversificar os centros de decisão curricular.

OpF. 8 – Significa adequar, no sentido em que a aprendizagem pretendida ocorra, seja significativa e faça sentido para quem a adquire e incorpora.

Na linha do que tem ocorrido nas variáveis já analisadas, podemos dizer que os docentes demonstraram, em média, ter a mesma opinião sobre cada uma das expressões ligadas ao conceito em estudo (flexibilizar) independentemente do tempo de serviço que possuem, salvaguardando os professores com ≤ 7 anos na afirmação OpF. 2 (em média, classificam esta frase de forma superior aos seus colegas com mais tempo de serviço – > 7 anos) e na afirmação OpF. 6 (que o fazem, mas agora, em média, de forma inferior).

Por fim, relativamente à variável “Tempo de Serviço no Agrupamento” começamos por constatar que as médias em todas as afirmações variam em função do tempo de serviço que os docentes têm de agrupamento (Cf. Quadro IV.24).

Observa-se, ainda, que só a diferença de médias encontradas nas afirmações OpF. 1, OpF. 2, OpF. 5 e OpF. 6, é considerada estatisticamente significativa, já que em todas elas o valor de significância associado ao teste F (ANOVA) é $< 0,05$ ($p = 0,000 < 0,01$, $p = 0,034 < 0,05$, $p = 0,042 < 0,05$ e $p = 0,044 < 0,05$, respectivamente) (Cf. Quadro IV.24).

Assim, na OpF. 1, verificamos que a média associada aos docentes com 2 anos é mais baixa do que a ligada aos elementos com -2 anos que, por sua vez, é inferior à dos + 2 anos ($\bar{X} = 1,27$, $\bar{X} = 1,88$ e $\bar{X} = 2,22$, respectivamente) (Cf. Quadro IV.24).

Quadro IV.24 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito “Flexibilizar” em função da variável independente “Tempo de Serviço no Agrupamento”

Afirmações	Médias (\bar{X})				df	ANOVA (F)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – T. S. Agrupamento (t.s.a.)						
	- 2 anos	2 anos	+ 2 anos	Geral			
OpF.1	1,88	1,27	2,22	1,93	2	11,820	0,000 < 0,01
OpF. 3	3,33	3,47	3,43	3,39		0,685	0,507 > 0,05
OpF. 2	1,44	1,40	1,74	1,56		3,500	0,034 < 0,05
OpF. 4	3,70	3,60	3,48	3,59		2,488	0,088 > 0,05
OpF. 5	1,13	1,27	1,37	1,25		3,266	0,042 < 0,05
OpF. 8	3,60	3,47	3,37	3,49		2,585	0,080 > 0,05
OpF. 6	1,70	1,53	1,97	1,78		3,237	0,044 < 0,05
OpF. 7	2,76	2,40	2,78	2,71		1,913	0,154 > 0,05

Legenda:

OpF. 1 – Significa simplificar, reduzir o que está determinado para ser ensinado na escola.

OpF. 2 – Implica uniformizar segundo um modelo comum e único, pois o currículo uniforme tem vantagens para os alunos.

OpF. 3 – Significa organizar as aprendizagens de forma aberta tornando-as mais adequadas aos alunos.

OpF. 4 – Implica a implementação de práticas e metodologias que respeitem a heterogeneidade e a diversidade da população escolar e o contexto onde se vão desenvolver.

OpF. 5 – Significa empobrecer as aprendizagens dos alunos.

OpF. 6 – Significa não depender de outros na definição e organização do currículo.

OpF. 7 – Significa deslocar e diversificar os centros de decisão curricular.

OpF. 8 – Significa adequar, no sentido em que a aprendizagem pretendida ocorra, seja significativa e faça sentido para quem a adquire e incorpora.

No entanto, só a diferença de médias existente entre os docentes com 2 anos e os restantes grupos (-2 anos e + 2 anos) se mostra estatisticamente muito significativa ($p = 0,008 < 0,01$, para o primeiro par - 2 anos e -2 anos e $p = 0,000 < 0,01$, para o segundo par -2 anos e + 2 anos), não o sendo relativamente aos restantes pares (Cf. Quadro IV.25).

Isto significa que os docentes com 2 anos respondem, em média, de forma diferente quando comparados com os outros dois grupos, isto é, em média, discordam em absoluto da afirmação enquanto os restantes limitam-se apenas a discordar da afirmação.

Na segunda afirmação (OpF. 2) são, mais uma vez, os docentes com 2 anos de serviço que apresentam médias inferiores a todos os seus colegas. O mesmo acontece relativamente aos professores com -2 anos comparativamente aos que possuem +2 anos. No entanto, verifique-se que qualquer uma destas diferenças de médias não é considerada estatisticamente significativa pois todos os valores dos graus de significância observados são $> 0,05$ (Cf. Anexo 6, Quadro (anexo 6) 50, p.37).

Por seu turno, na afirmação OpF. 5, conferimos que a média dos docentes com +2 anos é superior à dos restantes professores. Em oposição encontra-se a média dos respondentes com -2 anos (inferior à de todos os outros) (Cf. Quadro IV.25).

Quadro IV.25 – Comparações múltiplas em função do “Tempo de serviço no Agrupamento” a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 1 e 5 sobre o conceito “Flexibilizar”

Variável dependente	Variável Independente		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. (p)
	(I) T. Serviço Agrupamento	(J) T. Serviço Agrupamento			
Afirmação (OpF. 1)	2 anos	- 2 anos	-0,611	0,198	0,008 < 0,01
		+ 2 anos	-0,953	0,198	0,000 < 0,01
Afirmação (OpF. 5)	-2 anos	2 anos	-0,142	0,137	0,916 > 0,05
		+ 2 anos	-0,245	0,096	0,037 < 0,05

Legenda:

OpF. 1 – Significa simplificar, reduzir o que está determinado para ser ensinado na escola.

OpF. 5 – Significa empobrecer as aprendizagens dos alunos.

Examinamos, também, que as médias de dois dos grupos (-2 anos e +2 anos de serviço) apresentam diferenças significativas, na medida em que é na comparação entre este par que o grau de significância é estatisticamente significativo ($p = 0,037 < 0,05$), não acontecendo o mesmo entre os outros pares de grupos formados (Cf. Quadro IV.25).

Por fim na afirmação OpF. 6, muito embora se observem diferenças de médias entre os diversos grupos, a aplicação do teste de comparações múltiplas mostrou-se inconclusivo quanto à identificação do ou dos grupos onde essa divergência fosse considerada significativa, na medida em que não se observa em nenhum dos pares formados um grau de significância $< 0,05$ (Cf. Anexo 6, Quadro (anexo 6) 64, p.42).

Como consequência não se pode afirmar categoricamente que exista algum grupo dentro desta variável e para esta afirmação que responda, em média, de modo significativamente diferente dos outros grupos.

Em síntese, diríamos que foi a variável “Tempo de Serviço no Agrupamento”, aquela que mais influenciou os docentes nas respostas que deram quando questionados sobre o conceito de flexibilizar.

1.1.2.2. Práticas referidas como usadas na implementação do conceito “Flexibilizar”

No que se refere às práticas utilizadas na implementação do conceito flexibilizar, verificamos que os professores procuram, genericamente promovê-las.

Concretizando, 19,8%, dos docentes tem por hábito diferenciar, “algumas vezes”, as estratégias e os tempos em que os alunos são envolvidos, em função das suas necessidades (PrF.1), 20,7%, fá-lo “muitas vezes”, enquanto 45,9% utiliza-a “quase sempre”. Já 13,5% indica que faz “sempre”. O que significa que em média (\bar{X}), os respondentes servem-se das práticas referidas em PrF. 1 “quase sempre” ($\bar{X} = 3,53$) (Cf. Quadro IV.26).

Quanto às práticas associadas à afirmação PrF. 2, constata-se que elas são utilizadas “algumas vezes” por 17,1% dos respondentes, “muitas vezes” por 27,9%, “quase sempre” por 41,4% e “sempre” por 13,5%, o que corresponde a uma $\bar{X} = 3,51$, dito de outro modo os professores “quase sempre” têm por hábito estabelecer competências diferenciadas em função das capacidades dos alunos (Cf. Quadro IV.26).

Por seu turno, 5,4% “nunca” utiliza as práticas que se encontram ligadas à afirmação PrF. 3, enquanto 26,1% afirma utilizá-las “algumas vezes”, 27,0% “muitas vezes”, 30,6% “quase sempre” e 10,8% “sempre”, o que equivale a uma $\bar{X} = 3,15$ (Cf. Quadro IV.26).

Ao nível das práticas referenciadas na afirmação PrF. 4, 3,6% “nunca” se serve delas, 30,6%, serve-se “algumas vezes”, 28,8% “muitas vezes”, 33,3% “quase sempre” e 3,6% “sempre”, ficando-se a média (\bar{X}) por 3,03 (Cf. Quadro IV.26).

Quadro IV.26 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Flexibilizar” (valores percentuais, médias e desvio padrão)”

Afirmações	Nunca (1)	Algumas vezes (2)	Muitas vezes (3)	Quase sempre (4)	Sempre (5)	Mean (\bar{X})	Std. Deviation
	%	%	%	%	%		
PrF. 1	0,0	19,8	20,7	45,9	13,5	3,53	0,961
PrF. 3	5,4	26,1	27,0	30,6	10,8	3,15	1,097
PrF. 2	0,0	17,1	27,9	41,4	13,5	3,51	0,933
PrF. 4	3,6	30,6	28,8	33,3	3,6	3,03	0,967

Legenda:

PrF. 1 – Diferenciam-se as estratégias e os tempos em que os alunos são envolvidos, em função das suas necessidades.

PrF. 2 – Estabelecem-se competências diferenciadas em função das capacidades dos alunos.

PrF. 3 – Ajustam-se tarefas e materiais de modo a que todos os alunos desenvolvam as mesmas competências

PrF. 4 – Constroem-se programas específicos em função das capacidades dos alunos.

Numa primeira leitura, verificamos que os docentes tanto utilizam práticas que tornam as aprendizagens mais pobres e por isso conduzem ao empobrecimento do currículo (as associadas às afirmações PrF. 2 e PrF. 4) como procuram valorizar as aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos (PrF. 1 e PrF. 3).

Passando agora a analisar os dados referentes ao modo como se distribuíram as respostas dadas, em cada uma das afirmações, em função da variável “Gênero”, constata-se que as médias variam de afirmação para afirmação e de grupo para grupo entre 2,90 no grupo do gênero masculino na PrF. 4 e 3,68 para o mesmo grupo mas agora na expressão PrF. 2) (Cf. Quadro IV.27); a divergência encontrada não se mostra estatisticamente significativa em qualquer das frases em causa, já que o valor ligado ao grau de significância é em todas $> 0,05$ (Cf. Quadro IV.27).

Quadro IV.27 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Flexibilizar”, em função da variável independente “Gênero”

Afirmações	Médias (\bar{X})			df	T-Teste (t)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – Gênero (gen.)					
	Feminino	Masculino	Geral			
PrF. 1	3,50	3,61	3,53	109	-0,553	0,581 > 0,05
PrF. 3	3,15	3,16	3,15	109	-0,048	0,961 > 0,05
PrF. 2	3,45	3,68	3,51	109	-1,154	0,251 > 0,05
PrF. 4	3,08	2,90	3,03	109	0,838	0,404 > 0,05

Legenda:

PrF. 1 – Diferenciam-se as estratégias e os tempos em que os alunos são envolvidos, em função das suas necessidades.

PrF. 2 – Estabelecem-se competências diferenciadas em função das capacidades dos alunos.

PrF. 3 – Ajustam-se tarefas e materiais de modo a que todos os alunos desenvolvam as mesmas competências

PrF. 4 – Constroem-se programas específicos em função das capacidades dos alunos.

Como consequência podemos afirmar que esta variável não teve influência no modo como os docentes se referiram às práticas utilizadas nas escolas para implementação do conceito de “Flexibilizar”

Como na variável anterior, também na variável “Grau de Ensino” se reconhece que, apesar de as médias variarem de afirmação para afirmação e em função do nível de ensino a que os docentes pertencem, as diferenças de médias encontradas não são estatisticamente significativas, dado que em todas as expressões o grau de significância associado ao T-Teste é $> 0,05$ (Cf. Quadro IV.28).

Quadro IV. 28 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Flexibilizar”, em função da variável independente “Grau de ensino”

Afirmações	Médias (\bar{X})					df	ANOVA (F)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – Grau de Ensino (g. e.)							
	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Geral			
PrF. 1	3,27	3,56	3,42	3,72	3,53	3	0,888	0,450 > 0,05
PrF. 3	2,93	2,85	3,35	3,52	3,15		2,668	0,051 > 0,05
PrF. 2	3,33	3,46	3,62	3,59	3,51		0,381	0,767 > 0,05
PrF. 4	3,07	2,90	3,23	3,00	3,03		0,621	0,603 > 0,05

Legenda:

PrF. 1 – Diferenciam-se as estratégias e os tempos em que os alunos são envolvidos, em função das suas necessidades.

PrF. 2 – Estabelecem-se competências diferenciadas em função das capacidades dos alunos.

PrF. 3 – Ajustam-se tarefas e materiais de modo a que todos os alunos desenvolvam as mesmas competências

PrF. 4 – Constroem-se programas específicos em função das capacidades dos alunos.

Resulta da leitura anterior que os docentes, independentemente do grau de ensino a que pertencem, em média, não utilizam de forma diferenciada as práticas de implementação do conceito flexibilizar associadas a cada uma das afirmações analisadas.

Já no que se refere à variável “Tempo de serviço” é visível que as diferenças de médias encontradas em duas das afirmações (PrF. 1 e PrF. 2) são estatisticamente significativas (na primeira para um $df = 109$, $t = 2,187$ e $p = 0,031 < 0,05$; na segunda para o mesmo grau de liberdade – df , $t = 2,645$ e $p = 0,009 < 0,01$) (Cf. Quadro IV.29).

Quadro IV.29 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Flexibilizar”, em função da variável independente “Tempo de serviço”

Afirmações	Médias (\bar{X})			df	T-Teste (t)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – T. Serviço (t.s.)					
	≤ 7 anos	> 7 anos	Geral			
PrF. 1	3,95	3,44	3,53	109	2,187	0,031 < 0,05
PrF. 3	3,55	3,07	3,15	109	1,805	0,074 > 0,05
PrF. 2	4,00	3,41	3,51	109	2,645	0,009 < 0,01
PrF. 4	3,30	2,97	3,03	109	1,400	0,164 > 0,05

Legenda:

PrF. 1 – Diferenciam-se as estratégias e os tempos em que os alunos são envolvidos, em função das suas necessidades.

PrF. 2 – Estabelecem-se competências diferenciadas em função das capacidades dos alunos.

PrF. 3 – Ajustam-se tarefas e materiais de modo a que todos os alunos desenvolvam as mesmas competências

PrF. 4 – Constroem-se programas específicos em função das capacidades dos alunos.

Assim, nesta variável e nas duas afirmações referenciadas (PrF. 1 e PrF. 2), é nos docentes com ≤ 7 anos que encontramos a média superior (em 0,510 e 0,590, respectivamente) comparativamente aos com $+7$ anos. Estas diferenças são, como já vimos, estatisticamente significativas, que equivale a dizer que as práticas referenciadas nestas afirmações são utilizadas de forma diferenciada (quanto ao número de vezes) pelos dois grupos, não acontecendo o mesmo nas restantes expressões.

Na variável “Tempo de Serviço no Agrupamento”, numa primeira leitura verifica-se que as médias dos docentes com 2 anos de serviço são, em todas as afirmações mais altas que as dos seus colegas. No lado oposto, com médias mais baixas em todas as expressões, encontramos os docentes com -2 anos de serviço (Cf. Quadro IV.30).

Constatamos, ainda, que só em duas das afirmações (PrF. 1 e PrF. 3) as diferenças de médias encontradas são estatisticamente muito significativas ($p = 0,000 < 0,01$ e $p = 0,001 < 0,01$, respectivamente) (Cf. Quadro IV.30).

Quadro IV.30 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Flexibilizar”, em função da variável independente “Tempo de serviço n Agrupamento”

Afirmações	Médias (\bar{X})				df	ANOVA (F)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – T. S. Agrupamento (t.s.a.)						
	- 2 anos	2 anos	+ 2 anos	Geral			
PrF. 1	3,24	4,47	3,54	3,53	2	11,133	0,000 < 0,01
PrF. 3	2,82	3,93	3,26	3,15		7,011	0,001 < 0,01
PrF. 2	3,40	3,87	3,52	3,51		1,459	0,237 > 0,05
PrF. 4	2,84	3,20	3,17	3,03		1,727	0,183 > 0,05

Legenda:

PrF. 1 – Diferenciam-se as estratégias e os tempos em que os alunos são envolvidos, em função das suas necessidades.

PrF. 2 – Estabelecem-se competências diferenciadas em função das capacidades dos alunos.

PrF. 3 – Ajustam-se tarefas e materiais de modo a que todos os alunos desenvolvam as mesmas competências

PrF. 4 – Constroem-se programas específicos em função das capacidades dos alunos.

Averiguou-se, também, que na afirmação PrF. 1 são os docentes com 2 anos que respondem de forma significativamente diferente comparativamente aos dois outros grupos (-2anos e +2anos), já que o grau de significância encontrado para a diferença entre as médias no par -2 anos e 2 anos é de $0,000 < 0,01$ (valor considerado muito significativo) e no par +2 anos e 2 anos é $0,002 < 0,001$ (também muito significativo) (Cf. Quadro IV.31). Relativamente ao outro par possível (-2 anos e +2 anos) as diferenças entre as médias não são consideradas estatisticamente significativas.

Quadro IV.31 – Comparações múltiplas em função do Tempo de ensino no Agrupamento dos inquiridos, relativamente às afirmações 1 e 3 sobre as práticas de “Flexibilizar”

Variável dependente	Variável Independente		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
	(I) T. Serviço Agrupamento	(J) T. Serviço Agrupamento			
Afirmção (PrF. 1)	2 anos	- 2 anos	1,227	0,260	0,000 < 0,05
		+ 2 anos	0,923	0,263	0,002 < 0,05
Afirmção (PrF. 3)	- 2 anos	2 anos	-1,113	0,307	0,001 < 0,01
		+ 2 anos	-0,441	0,213	0,122 > 0,05

Legenda:

PrF. 1 – Diferenciam-se as estratégias e os tempos em que os alunos são envolvidos, em função das suas necessidades.

PrF. 3 – Ajustam-se tarefas e materiais de modo a que todos os alunos desenvolvam as mesmas competências

Já na afirmação PrF. 3 a diferença significativa entre as médias encontra-se exclusivamente associada aos grupos -2 anos e 2 anos ($p = 0,001 < 0,01$) (Cf. Quadro IV.31).

Como consequência, podemos dizer que, genericamente e em média, os professores utilizam “quase sempre” as práticas referenciadas em PrF. 1 e “muitas vezes” as expressas em PrF. 3, independentemente das variáveis em causa exceptuando quando estão em jogo as variáveis “Tempo de Serviço” e “Tempo de Serviço no Agrupamento”, dito de outro modo, não existe, para além das variáveis supra citadas e nas afirmações referenciadas, mais nenhuma variável independente que tenha influenciado as respostas dos nossos inquiridos.

Nelas, em média, os docentes com mais de 7 anos de serviço utilizam “muitas vezes” as práticas referenciadas em PrF. 1 e os que possuem ≤ 7 fazem-no “quase sempre”; os com -2 e +2 anos de serviço no agrupamento servem-se “muitas vezes” das práticas referidas na mesma frase, enquanto os com 2 anos usam-nas “quase sempre” e os docentes com -2 anos no agrupamento utilizam “muitas vezes” as práticas expressas na PrF. 3. Já os com 2 ou mais anos afirmam fazê-lo “quase sempre”.

Nas práticas expressas nas afirmações PrF. 2 e PrF. 4, só a variável “Tempo de Serviço” na primeira afirmação se mostra capaz de influenciar os docentes, já que é a única em que a diferença de médias encontrada é estatisticamente muito significativa ($p = 0,009 < 0,01$) (Cf. Quadro IV.29).

Deste modo podemos afirmar que, em média, os professores utilizam “quase sempre” e “muitas vezes” as práticas aludidas, respectivamente na PrF. 2 e PrF. 1, independentemente das variáveis em causa, excepto na primeira e na variável tempo de serviço, em que os docentes com menos tempo (≤ 7 anos) utilizam-nas “quase sempre” e os com mais tempo (> 7 anos) o fazem apenas “muitas vezes”.

Em síntese e quanto ao conceito “Flexibilizar”, ficou claro, pelos dados obtidos, que a maioria dos docentes se encontra, teoricamente, sintonizada com as perspectivas mais inovadoras de flexibilizar o currículo, visível pelas percentagens de concordância obtidas nas expressões associadas a estas (*Significa organizar as aprendizagens de forma aberta tornando-as mais adequadas aos alunos, Implica a implementação de práticas e metodologias que respeitem a heterogeneidade e a diversidade da população escolar e o contexto onde se vão desenvolver e Significa adequar, no sentido em que a aprendizagem pretendida ocorra, seja significativa e faça sentido para quem a adquire e incorpora*) em oposição às percentagens de discordância recebidas pelas frases associadas a perspectivas mais restritas e empobrecedoras do currículo, visível em todos os graus de ensino, fundamentalmente nos professores da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo.

No entanto, no que se refere às práticas não podemos afirmar o mesmo, na medida em que os dados mostram que os docentes tanto utilizam, frequentemente, práticas associadas a perspectivas mais inovadoras (*Diferenciam-se as estratégias e os tempos em que os alunos são envolvidos, em função das suas necessidades e Ajustam-se tarefas e materiais de modo a que todos os alunos desenvolvam as mesmas competências*) como menos inovadoras e até redutoras do currículo (*Estabelecem-se*

competências diferenciadas em função das capacidades dos alunos e Constroem-se programas específicos em função das capacidades dos alunos.), seja qual for a variável independente que esteja em causa.

Estas ilações parecem-nos estar em linha com as retiradas dos dados sobre o conceito de currículo, isto é, uma coisa é o que os docentes dizem que pensam sobre os conceitos, outra, bem diferente, é o que dizem que fazem na aplicação prática dos mesmos.

Um outro dado importante que se pode retirar é que é fundamentalmente o tempo de serviço, seja ele total, seja ele no agrupamento, que parece ter mais influência nas práticas que os docentes utilizam para implementar o conceito de flexibilizar, ou seja, os docentes com menos tempo de serviço (≤ 7 anos) e 2 anos de serviço no agrupamento diferenciam as estratégias e os tempos em que os alunos são envolvidos, em função das suas necessidades, com mais frequência, comparativamente aos seus colegas quer com mais tempo de serviço, quer com mais ou menos tempo de serviço no agrupamento. Ao mesmo tempo são estes últimos (com mais ou menos de 2 anos de serviço no agrupamento) aqueles que procuram, com mais assiduidade, ajustar tarefas e materiais para que todos os alunos consigam desenvolver as mesmas competências.

1.1.3. Modo como os inquiridos exprimem a sua opinião e práticas referidas como usadas na implementação do conceito “Gerir”

1.1.3.1. Modo como os inquiridos exprimem a sua opinião relativamente ao conceito “Gerir”

Analisando agora os dados relativos ao conceito gerir, e no que às opiniões dos docentes diz respeito, continua a constatar-se que existe um grupo de professores que indicou “não ter opinião” (17,1%) (Cf. Quadro IV.32).

Verifica-se, também, que a maior percentagem dos docentes que o faz encontra-se associada, maioritariamente, aos grupos que possuem mais elementos em cada uma das variáveis, exceptuando as referentes ao “Grau de Ensino” e “Tempo de Serviço”, em que são os grupos com menos elementos (género masculino e \leq de 7 anos) que apresentam percentagens mais elevadas (5,4% em ambos) (Cf. Quadro IV.32).

Quadro IV.32 – Distribuição dos dados da categoria “não tenho opinião”, por afirmação e por variável independente, relativamente ao conceito “Gerir”.

Variáveis independentes		Afirmações				
		N Total	OpG. 1 %	OpG. 2 %	OpG. 3 %	OpG. 4 %
Total		111	17,1	9,0	9,0	7,2
Género	Feminino	80	9,9	5,4	5,4	0,0
	Masculino	31	7,2	3,6	3,6	7,2
Grau de Ensino	E. Infância	15	2,7	1,8	0,9	0,0
	1º Ciclo	41	10,8	5,4	4,5	1,8
	2º Ciclo	26	3,6	1,8	1,8	0,0
	3º Ciclo	29	0,0	0,0	1,8	5,4
Tempo de Serviço	≤ 7 anos	20	0,9	1,8	0,0	5,4
	> 7 anos	91	16,2	7,2	9,0	1,8
Tempo de Serviço no Agrupamento	- 2 anos	50	8,1	3,6	7,2	5,4
	2 anos	15	0,0	0,0	0,0	0,0
Tempo de Serviço no Agrupamento	+ 2 anos	46	9,0	5,4	1,8	1,8

Legenda:

OpG. 1 – Implica a definição prévia e uniforme de conteúdos e experiências, com os mesmos recursos didáticos e organização do tempo.

OpG. 2 – Significa decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios.

OpG. 3 – Implica que não sejam definidas de forma clara as metas a atingir nem os processos para o conseguir.

OpG. 4 – Implica reflectir e questionar os princípios educativos que orientam as nossas práticas e clarificar as capacidades e competências que pretendemos desenvolver.

No que se refere aos docentes que deram a sua opinião, a mesma encontra-se repartida, quase equitativamente, na afirmação OpG. 1, entre os que concordam e os que discordam ou discordam em absoluto com a mesma, com um ligeira ascensão para estas duas últimas classificações (48,9% contra 51,1% – 43,5% + 7,6%, respectivamente), fazendo com que a média (\bar{X}) se situe nos 2,41 (Cf. Quadro IV.33).

Em contrapartida, na afirmação OpG. 2 as opiniões encontram-se concentradas, quase exclusivamente, nas classificações concordo e concordo em absoluto (77,2% e 20,8%) estando os restantes 2,0% atribuídos à classificação discordo, o que origina a que a média (\bar{X}) associada a esta afirmação suba para os 3,19, sendo este valor muito próximo do encontrado na afirmação anterior (Cf. Quadro IV.33).

Quadro IV.33 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito “Gerir” (valores percentuais, médias e desvio padrão)

Afirmações	Discordo em absoluto (1)	Discordo (2)	Concordo (3)	Concordo em absoluto (4)	Total de docentes com opinião		Mean (\bar{X})	Std. Deviation
	%	%	%	%	N	%		
OpG. 1	7,6	43,5	48,9	0,0	92	82,9	2,41	0,632
OpG. 2	0,0	2,0	77,2	20,8	101	91,0	3,19	0,441
OpG. 3	5,0	7,9	65,3	21,8	101	91,0	3,04	0,706
OpG. 4	0,0	0,0	51,5	48,5	103	92,4	3,49	0,502

Legenda:

OpG. 1 – Implica a definição prévia e uniforme de conteúdos e experiências, com os mesmos recursos didáticos e organização do tempo.

OpG. 2 – Significa decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios.

OpG. 3 – Implica que não sejam definidas de forma clara as metas a atingir nem os processos para o conseguir.

OpG. 4 – Implica reflectir e questionar os princípios educativos que orientam as nossas práticas e clarificar as capacidades e competências que pretendemos desenvolver

No que concerne às afirmações OpG. 3 e OpG. 4, constatamos que, em ambas, os docentes, maioritariamente, ou mesmo exclusivamente no caso da segunda, concordam ou concordam em absoluto com elas (87,1% e 100%, respectivamente), sendo muito baixo 12,9% (ou até nulo no caso da OpG. 4) o valor percentual associado às classificações discordo e discordo em absoluto (7,9% e 5,0%, respectivamente) (Cf. Quadro IV.33). As médias para estas duas afirmações são de $\bar{X} = 3,04$, para a primeira e de $\bar{X} = 3,49$ para a segunda (Cf. Quadro IV.33).

O valor aproximado das médias das afirmações OpG. 1 e OpG. 2, indicia que os docentes, em média, apresentam opiniões no mesmo sentido nas duas frases o que se torna problemático, na medida em que as duas afirmações em causa estão associadas a perspectivas de gerir o currículo diferenciadas.

O mesmo se pode dizer das afirmações seguintes (OpG. 3 e OpG. 4), já que a distribuição dos valores percentuais pelas diferentes classificações apontam para a existência de uma associação positiva entre as mesmas, contrariando, assim, aquilo que era esperado, em função do quadro teórico traçado.

O indício foi confirmado para o primeiro par de afirmações (OpG. 1 / OpG. 2) após aplicação do teste de correlação, já que obtivemos uma associação baixa, de valor positivo ($R = 0,251$), mas estatisticamente muito significativa ($p = 0,008 < 0,01$) (Cf. Quadro IV.34), não o sendo totalmente para o segundo (OpG. 3 / OpG. 4), já que o valor encontrado para o produto de Pearson, muito embora sendo positivo, indica uma correlação muito baixa e nada significativa ($R = 0,033$ e $p = 0,732$) (Cf. Quadro IV.34).

Quadro IV.34 – Análise da associação entre as afirmações 1 / 2 e 3 / 4, relativas ao conceito “Gerir” – Coeficiente de correlação de Pearson

Afirm.	OpG. 2	OpG. 4
OpG.1	R = 0,251 (Esp. – Negativa) p = 0,008 < 0,01	
OpG. 3		R = 0,033 (Esp. – Negativa) p = 0,732 > 0,05

Legenda:

OpG. 1 – Implica a definição prévia e uniforme de conteúdos e experiências, com os mesmos recursos didáticos e organização do tempo.

OpG. 2 – Significa decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios.

OpG. 3 – Implica que não sejam definidas de forma clara as metas a atingir nem os processos para o conseguir.

OpG. 4 – Implica reflectir e questionar os princípios educativos que orientam as nossas práticas e clarificar as capacidades e competências que pretendemos desenvolver

Numa tentativa de percebermos como se comportavam, na primeira associação, os docentes dos diferentes níveis de ensino, desdobramos a nossa amostra em duas

combinações diferentes (primeira – Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo; segunda – 2º e 3º Ciclo) e voltamos a aplicar o teste de correlação – Produto de Pearson.

Em função dos resultados obtidos e expressos no Quadro IV.35 verificamos que são os docentes da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo os que mais contribuem para que a associação seja positiva e estatisticamente significativa, senão vejamos: quando a amostra é composta pelos docentes da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, a correlação é positiva, moderada ($R = 0,530$) e muito significativa ($p = 0,000 < 0,01$); por seu turno se é formada por elementos do 2º e 3º Ciclo, a associação é na mesma positiva mas muito baixa ($R = 0,187$) e não significativa, ou seja, é neste último conjunto onde encontramos a associação mais fraca, em contraponto com o primeiro (Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo) onde se observa a mais forte.

Quadro IV.35 – Análise da associação (produto de Pearson) entre as afirmações 1 / 2, relativas ao conceito de “Gerir”, em função da variável independente “Grau de Ensino”

Amostra	Pearson Correlacion (R)	Sig. (2-Tailed) (p)	Esperada	Observada
E. Infância e 1º Ciclo (N=55)	0,530 R – Moderada	0,000 < 0,01	Correlação negativa	Correlação positiva
2º e 3º Ciclo (N=56)	0,187 R – Muito baixa	0,169 > 0,05	Correlação negativa	Correlação positiva

Conferindo, agora, como ocorre a distribuição das respostas dadas pelos docentes, em função de cada uma das variáveis, é notório que, na variável “Género”, as médias em todas as afirmações associadas aos docentes do género masculino são superiores às do género feminino. No entanto, essa diferença só é significativa na afirmação OpG. 3, pois é nela que encontramos o único valor ligado ao grau de significância que é considerado estatisticamente muito significativo ($p = 0,004 < 0,01$) (Cf. Quadro IV.36).

Quadro IV.36 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito “Gerir”, em função da variável independente “Género”

Afirmações	Médias (\bar{X})			df	T-Teste (t)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – Género (gen.)					
	Feminino	Masculino	Geral			
OpG. 1	2,39	2,48	2,41	90	-0,570	0,570 > 0,05
OpG. 2	3,23	3,07	3,19	99	1,583	0,117 > 0,01
OpG. 3	2,92	3,37	3,04	99	-2,952	0,004 < 0,01
OpG. 4	3,44	3,65	3,49	101	-1,827	0,071 > 0,05

Legenda:

OpG. 1 – Implica a definição prévia e uniforme de conteúdos e experiências, com os mesmos recursos didáticos e organização do tempo.

OpG. 2 – Significa decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios.

OpG. 3 – Implica que não sejam definidas de forma clara as metas a atingir nem os processos para o conseguir.

OpG. 4 – Implica reflectir e questionar os princípios educativos que orientam as nossas práticas e clarificar as capacidades e competências que pretendemos desenvolver

Daqui resulta, e no que a esta variável diz respeito, que os inquiridos, em média, tiveram a mesma opinião das diversas expressões, independentemente do género a que pertencem, excepção feita à afirmação OpG. 3, em que tal não ocorreu (os docentes realizaram juízos diferentes)

Analisando agora os dados relativos á variável “Grau de Ensino” nota-se que as médias obtidas por cada grupo e em cada expressão, são diferentes entre si. Apesar disso, essa diferença só é entendida como estatisticamente significativa nas afirmações OpG. 1 e OpG. 2, já que é nelas que encontramos um grau de significância ligado ao teste F (ANOVA) $< 0,05$ ($p = 0,000 < 0,01$ e $p = 0,001 < 0,01$, respectivamente) (Cf. Quadro IV.37).

Quadro IV.37 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito “Gerir” em função da variável independente “Grau de Ensino”

Afirmações	Médias (\bar{X})					df	ANOVA (F)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – Grau de Ensino (g. e.)							
	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Geral			
OpG. 1	2,33	1,97	2,68	2,69	2,41	3	10,684	0,000 < 0,01
OpG. 2	3,38	3,37	3,04	3,00	3,19		6,422	0,001 < 0,01
OpG. 3	3,07	2,92	3,00	3,22	3,04		1,001	0,396 > 0,05
OpG. 4	3,40	3,56	3,35	3,57	3,49		1,337	0,267 > 0,05

Explorando os resultados obtidos nas expressões referenciadas anteriormente, através de um teste de comparação múltipla (Bonferroni), verificamos que na primeira (OpG. 1), são as diferenças de médias encontradas entre os grupos dos 2º e 1º Ciclos e entre estes (1º Ciclo) e o 3º Ciclo que se mostram estatisticamente muito significativas ($p = 0,000 < 0,01$, em ambos os casos) (Cf. Quadro IV.38). Quer isto dizer que os docentes do 1º Ciclo respondem, em média, de modo significativamente diferente dos seus colegas dos 2º e 3º Ciclos (média mais baixa em 0,716 em relação ao primeiro e 0,724 em relação ao segundo) não o fazendo relativamente aos da Educação Pré-Escolar (Cf. Quadro IV.38).

Quanto à segunda (OpG. 2), são as desigualdades de médias observadas entre os docentes da Educação Pré-Escolar e os do 3º Ciclo e entre os do 1º Ciclo e os seus colegas dos 2º e 3º Ciclos, que são estatisticamente significativas (no primeiro caso $p = 0,035$, no segundo e terceiro $p = 0,018$ e $p = 0,003$, respectivamente), não o sendo para os restantes pares possíveis (Cf. Quadro IV.38).

Quadro IV.38 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 1 e 2 sobre o conceito de “Gerir”

Variável dependente	Variável Independente		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. (p)
	(I) Grau Ensino	(J) Grau Ensino			
Afirmação (OpG. 1)	1º Ciclo	Pré-Escolar	-0,368	0,189	0,327 > 0,05
		2º Ciclo	-0,716	0,155	0,000 < 0,01
		3º Ciclo	-0,724	0,144	0,000 < 0,01
Afirmação (OpG. 2)	Pré-Escolar	1º Ciclo	0,013	0,133	1,000 > 0,05
		2º Ciclo	0,343	0,141	0,100 > 0,05
		3º Ciclo	0,385	0,136	0,035 < 0,05
	1º Ciclo	Pré-Escolar	-0,013	0,133	1,000 > 0,05
		2º Ciclo	0,330	0,108	0,018 < 0,05
		3º Ciclo	0,371	0,103	0,003 < 0,01

Legenda:

OpG. 1 – Implica a definição prévia e uniforme de conteúdos e experiências, com os mesmos recursos didáticos e organização do tempo.

OpG. 2 – Significa decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios.

Assim sendo, podemos afirmar que na afirmação OpG1, por um lado os docentes do 1º Ciclo respondem em média de modo diferente relativamente aos seus colegas do 2º e 3º Ciclo, isto é, enquanto os primeiros discordam da afirmação os segundos concordam com ela, por outro que, muito embora a média obtida para a Educação Pré-Escolar seja diferente da dos 1º 2º e 3º Ciclos, ela não é estatisticamente significativa pelo que estes docentes, em média, tanto podem concordar como discordar da mesma.

Quanto à afirmação OpG. 2, os docentes da Educação Pré-Escolar respondem em média de modo significativamente diferente (de forma superior em 0,385) relativamente aos seus colegas do 3º Ciclo. O mesmo acontece nos docentes do 1º Ciclo comparativamente aos dos 2º e 3º Ciclos (Cf. Quadro IV.38). Aqui, no entanto, as diferenças de médias são inferiores (0,330 entre os 1º e 2º Ciclos e 0,371 entre os 1º e o 3º Ciclos) (Cf. Quadro IV.38).

Saliente-se que, entre as respostas dadas pelos docentes da Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo, não existem diferenças significativas o que denota que em média responderam ou tiveram a mesma opinião sobre a frase em causa, o mesmo acontecendo entre os dos 2º e 3º Ciclos.

No que se refere ao “Tempo de Serviço” constatamos que a média associada aos docentes com mais tempo de serviço (> 7 anos) é inferior à dos docentes com menos tempos de serviço (≤ 7 anos), em todas as afirmações excepto na OpG. 3, sendo, até neste caso, a diferença de médias considerada estatisticamente significativa ($p = 0,10 < 0,05$) (Cf. Quadro IV.39).

O mesmo se pode dizer quanto ao grau de significância, para a divergência de médias encontrada na afirmação OpG. 1, já que, na mesma, o valor observado é entendido como muito significativo) ($p = 0,001 < 0,01$) (Cf. Quadro IV.39)

Quadro IV.39 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito “Gerir”, em função da variável independente “Tempo de Serviço”

Afirmações	Médias (\bar{X})			df	T-Teste (t)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – T. Serviço (t.s.)					
	≤ 7 anos	> 7 anos	Geral			
OpG. 1	2,84	2,30	2,41	90	3,527	0,001 < 0,01
OpG. 2	3,17	3,19	3,19	99	-0,227	0,821 > 0,05
OpG. 3	3,40	2,95	3,04	99	2,623	0,010 < 0,05
OpG. 4	3,50	3,48	3,49	101	0,116	0,908 > 0,05

Legenda:

OpG. 1 – Implica a definição prévia e uniforme de conteúdos e experiências, com os mesmos recursos didáticos e organização do tempo.

OpG. 2 – Significa decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios.

OpG. 3 – Implica que não sejam definidas de forma clara as metas a atingir nem os processos para o conseguir.

OpG. 4 – Implica reflectir e questionar os princípios educativos que orientam as nossas práticas e clarificar as capacidades e competências que pretendemos desenvolver

Em consonância, independentemente do tempo de serviço que possuem, os docentes indicaram ter a mesma opinião relativamente à afirmações OpG. 2 e OpG. 4, enquanto nas OpG. 1 e OpG. 3, os juízos realizados pelos professores com ≤ 7 anos são significativamente diferentes dos com > 7 anos.

Por último, no que concerne à variável “Tempo de serviço no Agrupamento”, observa-se que as médias variam de afirmação para afirmação e de grupo para grupo (Cf. Quadro IV.40).

É no grupo de docentes com 2 anos de trabalho no Agrupamento que encontramos as médias mais baixas em todas as expressões menos na OpG. 4, em que a mesma está ligada ao grupo com +2 anos (Cf. Quadro IV.40).

Quadro IV.40 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito “Gerir” em função da variável independente “Tempo de Serviço no Agrupamento”

Afirmações	Médias (\bar{X})				df	ANOVA (F)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – T. S. Agrupamento (t.s.a.)						
	- 2 anos	2 anos	+ 2 anos	Geral			
OpG. 1	2,39	1,93	2,64	2,41	2	7,623	0,001 < 0,01
OpG. 2	3,39	3,00	3,03	3,19	2	10,747	0,000 < 0,01
OpG. 3	3,05	2,73	3,14	3,04	2	1,859	0,161 > 0,05
OpG. 4	3,59	3,47	3,39	3,49	2	1,868	0,160 > 0,05

Legenda:

OpG. 1 – Implica a definição prévia e uniforme de conteúdos e experiências, com os mesmos recursos didáticos e organização do tempo.

OpG. 2 – Significa decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios.

OpG. 3 – Implica que não sejam definidas de forma clara as metas a atingir nem os processos para o conseguir.

OpG. 4 – Implica reflectir e questionar os princípios educativos que orientam as nossas práticas e clarificar as capacidades e competências que pretendemos desenvolver

Verifica-se, ainda, que só as diferenças de médias associadas às afirmações OpG. 1 e OpG. 2, são consideradas estatisticamente significativas, na medida em que é nestas frases que se observa que o grau de significância relacionada com o teste F é $< 0,05$ ($p = 0,001 < 0,01$ e $p = 0,000 < 0,01$, respectivamente) (Cf. Quadro IV.40).

Como consequência da análise feita anteriormente, podemos dizer que nestas duas afirmações existe pelo menos um ou mais grupos de docentes que respondeu de forma diferenciada em função do tempo de serviço prestado no Agrupamento.

Tendo em atenção os resultados obtidos após a aplicação de um teste de comparação múltipla, averiguou-se que, na afirmação OpG. 1, os docentes com 2 anos de serviço no agrupamento apresentam médias inferiores à dos restantes colegas (Cf. Quadro IV.41); que as diferenças constatadas são estatisticamente significativas, já que $p = 0,036 < 0,05$ para o par 2 anos / -2 anos (diferença significativa) e $p = 0,001 < 0,01$ para o par 2 anos / + 2 anos (diferença muito significativa) (Cf. Quadro IV.41).

Já na afirmação OpG. 2, é no grupo de docentes com -2 anos que se manifestam médias superiores às dos restantes colegas em (0,391 para o grupo de 2 anos e 0,366 para o grupo de +2 anos) (Cf. Quadro IV. 41).

É visível, ainda, que as desigualdades encontradas entre os grupos -2 anos / 2 anos e -2anos / +2 anos são estatisticamente muito significativas ($p = 0,005 < 0,01$ e $p = 0,000 < 0,01$, respectivamente) (Cf. Quadro IV. 41).

Quadro IV.41 – Comparações múltiplas em função do tempo de serviço no Agrupamento a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 1 e 2 sobre o conceito “Gerir”

Variável dependente	Variável Independente		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. (p)
	(I) T. serviço no Agrupamento	(J) T. serviço no Agrupamento			
Afirmação (OpG. 1)	2 anos	- 2 anos	-0,457	0,178	0,036 < 0,05
		+ 2 anos	-0,706	0,181	0,001 < 0,01
Afirmação (OpG. 2)	- 2 anos	2 anos	0,391	0,120	0,005 < 0,01
		+ 2 anos	0,366	0,087	0,000 < 0,01

Legenda:

OpG. 1 – Implica a definição prévia e uniforme de conteúdos e experiências, com os mesmos recursos didáticos e organização do tempo.

OpG. 2 – Significa decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios.

Daqui resulta, e no que a esta variável diz respeito, que os inquiridos, em média, têm a mesma opinião, relativamente às afirmações OpG. 3 e OpG. 4, enquanto na expressão OpG. 1, os docentes com 2 anos de serviço respondem, em média, de modo significativamente diferente dos seus colegas e na afirmação OpG. 2 são os docentes com -2 anos que o fazem.

De uma forma sintética, podemos dizer que os dados mostram que, globalmente, existe uma ligeira confusão à volta do conceito gerir, já que, genericamente, os docentes concordam com as diferentes afirmações, apesar de as mesmas estarem associadas a formas diferentes de gerir o currículo (OpG. 2 e OpG.4 – forma mais moderna, OpG. 1 e OpG. 3 – forma menos moderna) muito embora, pontualmente, existam grupos, em função das distintas variáveis, em que tal não é tão visível.

É neste contexto que se tornava interessante perceber que práticas de gerir o currículo eram mais utilizadas nas escolas pelos professores.

1.1.3.2. Práticas referidas como usadas na implementação do conceito “Gerir”

Da análise dos dados expressos no Quadro IV.42, constata-se que as práticas mais utilizadas são, por um lado a realização de cortes nos programas para os tornar mais simples e acessíveis – PrG.1 (50,4% = 34,2% + 16,2 % dos docentes disse que utilizava este procedimento “quase sempre ou sempre”) e, por outro, a definição prioridades, sequências de conteúdos e de actividades em função dos alunos – PrG. 2 (48,6% = 41,4% + 7,2%, dos docentes indicou que se servia desta prática “quase sempre” ou “sempre”). As médias para estas duas afirmações são de 3,30 na primeira e 3,07 na segunda (Cf. Quadro IV.42).

Quadro IV.42 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Gerir” (valores percentuais, médias e desvio padrão)

Afirmações	N. Responde	Nunca (1)	Algumas vezes (2)	Muitas vezes (3)	Quase sempre (4)	Sempre (5)	Mean (\bar{X})	Std. Deviation
	%	%	%	%	%	%		
PrG. 1	0,0	7,2	22,5	19,8	34,2	16,2	3,30	1,195
PrG. 2	0,0	14,4	19,8	17,1	41,4	7,2	3,07	1,219
PrG. 3	5,4	20,0*	57,1*	11,4*	9,5*	1,9*	2,16*	0,921*
PrG. 4	0,0	35,1	35,1	18,9	10,8	0,0	2,05	0,989

Legenda:

PrG. 1 – Realizamos cortes nos programas para os tornar mais simples e acessíveis.

PrG. 2 – Definimos prioridades, sequências de conteúdos e de actividades em função dos alunos.

PrG. 3 – São introduzidos projectos de acordo com os interesses, gostos e disponibilidade dos professores.

PrG. 4 – Os tempos e os grupos de alunos são organizados em função da análise e reflexão do contexto e das estratégias e metodologias a utilizar.

* No cálculo destas percentagens, da média e desvio padrão, não estão contabilizados os docentes que não responderam (5,4%).

Verificamos, também, que uma boa percentagem dos professores (70,2% = 35,1% + 35,1%) “nunca” ou só “algumas vezes” organiza os tempos e os grupos de

alunos em função da análise e reflexão do contexto, das estratégias e das metodologias a utilizar (PrG. 4) (Cf. Quadro IV.42). 77,1 % (20,0% + 57,1%), dos inquiridos referiu, também, que “nunca” ou “quase nunca” introduziu projectos de acordo com os seus próprios interesses (PrG. 3) (Cf. Quadro IV. 42). Saliente-se que nesta última afirmação 5,4% dos docentes não deu opinião. As médias observadas são, respectivamente, de 2,05 e 2,16 (Cf. Quadro IV.42).

Para melhor entendermos os resultados anteriores procedemos ao estudo, dos mesmos, tendo em conta as variáveis por nós seleccionadas.

Assim, na variável “Género”, constatamos que, genericamente, é no grupo de docentes do género feminino que encontramos as médias mais baixas em todas as afirmações (excepção feita à expressão PrG. 4) (Cf Quadro IV.43).

Observa-se, também, que na afirmação PrG. 2 a diferença de médias existente entre os grupos é estatisticamente muito significativa ($p = 0,001 < 0,1$), não acontecendo o mesmo nas restantes afirmações (Cf. Quadro IV.43).

Quadro IV.43 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Gerir”, em função da variável independente “Género”

Afirmações	Médias (\bar{X})			df	T-Teste (t)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – Género (gen.)					
	Feminino	Masculino	Geral			
PrG. 1	3,23	3,48	3,30	109	-1,024	0,308 > 0,05
PrG. 2	2,84	3,68	3,07	109	-3,411	0,001 < 0,01
PrG. 3	2,09	2,32	2,16	103	-1,159	0,249 > 0,05
PrG. 4	2,09	1,97	2,05	109	0,570	0,570 > 0,05

Legenda:

PrG. 1 – Realizamos cortes nos programas para os tornar mais simples e acessíveis.

PrG. 2 – Definimos prioridades, sequências de conteúdos e de actividades em função dos alunos.

PrG. 3 – São introduzidos projectos de acordo com os interesses, gostos e disponibilidade dos professores.

PrG. 4 – Os tempos e os grupos de alunos são organizados em função da análise e reflexão do contexto e das estratégias e metodologias a utilizar.

Em consonância, podemos dizer que esta variável pouco influenciou as respostas dadas pelos docentes. Neste sentido, arriscamo-nos a afirmar que os professores, em média, independentemente do género, indicaram utilizar, quanto ao número de vezes, as mesmas práticas, menos as associadas à PrG. 2, em que os docentes do género feminino servem-se delas de forma significativamente diferente dos seus colegas do género masculino (as primeiras utilizam “muitas vezes” as práticas referidas na expressão e os segundos servem-se delas “quase sempre”).

No que concerne à variável “Grau de Ensino” observa-se que em todas as afirmações é no grupo de docentes pertencentes ao 3º Ciclo que encontramos as médias mais baixas (Cf. Quadro IV.44).

Nota-se, ainda, que em todas as frases as diferenças de médias encontradas são consideradas, pelo menos, estatisticamente significativas (Cf. Quadro IV.44). Agregada a esta constatação surge uma outra, isto é, existe em cada uma das afirmações pelo menos um dos grupos de docentes que respondeu de modo diferente dos seus colegas.

Quadro IV.44 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Gerir” em função da variável independente “Grau de Ensino”

Afirmações	Médias (\bar{X})					df	ANOVA (F)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – Grau de Ensino (g. e.)							
	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Geral			
PrG. 1	3,60	3,73	3,35	2,48	3,30	3	7,870	0,000 < 0,01
PrG. 2	3,07	3,29	3,38	2,48	3,07		3,501	0,018 < 0,05
PrG. 3	2,08	1,97	2,73	1,93	2,16		4,984	0,003 < 0,01
PrG. 4	1,93	1,76	3,08	1,62	2,05		18,296	0,000 < 0,01

Legenda:

PrG. 1 – Realizamos cortes nos programas para os tornar mais simples e acessíveis.

PrG. 2 – Definimos prioridades, sequências de conteúdos e de actividades em função dos alunos.

PrG. 3 – São introduzidos projectos de acordo com os interesses, gostos e disponibilidade dos professores.

PrG. 4 – Os tempos e os grupos de alunos são organizados em função da análise e reflexão do contexto e das estratégias e metodologias a utilizar.

Analisando mais pormenorizadamente os dados verificamos que, na primeira afirmação (PrG. 1), são os docentes do 3º Ciclo que respondem de forma significativamente diferente (mais baixa) em relação aos seus colegas da Educação Pré-Escolar, 1º e 2º Ciclos, já que, é na comparação efectuada entre as respectivas médias, que o grau de significância se mostra inferior a 0,05, sendo a diferença entre médias negativa, o que indica que as médias do 3º Ciclo são mais baixas (-1,653 entre 3º Ciclo e Educação Pré-Escolar, -1,249 entre 3º Ciclo e 1º Ciclo e -0,863 entre 3º Ciclo e 2º Ciclo) (Cf. Quadro IV.45).

Para a afirmação em causa (PrG. 2), constata-se que são ainda os docentes do 3º Ciclo que o fazem, de modo inferior, relativamente aos seus colegas do 1º e 2º Ciclo (diferença de médias negativa -0,810 e $p = 0,033 < 0,05$ para o primeiro e -0,910 e $p = 0,033$, para o segundo) não acontecendo o mesmo relativamente aos da Educação Pré-Escolar, assim como nas restantes comparações possíveis (Cf. Quadro IV.45).

Quadro IV.45 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 1, 2, 3 e 4 sobre o conceito “Gerir”

Variável dependente	Variável Independente		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
	(I) Grau Ensino	(J) Grau Ensino			
Afirmação (PrG. 1)	3º Ciclo	Pré-Escolar	-1,117	0,349	0,011 < 0,05
		1º Ciclo	-1,249	0,266	0,000 < 0,05
		2º Ciclo	-0,863	0,296	0,026 < 0,05
Afirmação (PrG. 2)	3º Ciclo	Pré-Escolar	-0,584	0,375	0,735 > 0,05
		1º Ciclo	-0,810	0,286	0,033 < 0,05
		2º Ciclo	-0,902	0,319	0,033 < 0,05
Afirmação (PrG. 3)	2º Ciclo	Pré-Escolar	0,647	0,304	0,215 > 0,05
		1º Ciclo	0,757	0,222	0,006 < 0,05
		3º Ciclo	0,800	0,236	0,006 < 0,05
Afirmação (PrG. 4)	2º Ciclo	Pré-Escolar	1,144	0,264	0,000 < 0,01
		1º Ciclo	1,321	0,204	0,000 < 0,01
		3º Ciclo	1,456	0,220	0,000 < 0,01

Legenda:

PrG. 1 – Realizamos cortes nos programas para os tornar mais simples e acessíveis.

PrG. 2 – Definimos prioridades, sequências de conteúdos e de actividades em função dos alunos.

PrG. 3 – São introduzidos projectos de acordo com os interesses, gostos e disponibilidade dos professores.

PrG. 4 – Os tempos e os grupos de alunos são organizados em função da análise e reflexão do contexto e das estratégias e metodologias a utilizar.

Quanto à afirmação PrG. 3, são os docentes do 2º Ciclo aqueles que respondem de modo significativamente diferente (de forma superior) quando comparados com os seus colegas do 1º e 3º Ciclos não o fazendo relativamente aos do Pré-Escolar (Cf. Quadro IV.45).

Na afirmação PrG. 4, averigua-se que são também os docentes do 2º Ciclo que, em média, implementam as práticas aludidas na frase referenciada, de modo muito significativamente diferente (de forma superior) comparativamente aos seus colegas dos restantes níveis de ensino. Tal é visível pelo valor do grau de significância encontrado nas relações estabelecidas entre a média deste e as dos restantes professores ($p = 0,000 < 0,01$, em todas) (Cf. Quadro IV.45).

Como consequência podemos dizer que os docentes da Educação Pré-Escolar, 1º e 2º Ciclos utilizam “muitas vezes” ou “quase sempre” as práticas relacionadas com as OpG. 1 e OpG. 2, enquanto os do 3º Ciclo colocam-nas em prática “algumas vezes”. Já nas associadas às OpG. 3 e OpG. 4, são os professores do 2º Ciclo que as utilizam (quanto ao número de vezes) de forma diferente dos seus colegas dos restantes ciclos, isto é, os primeiros servem-se delas “muitas vezes” e os segundos “algumas vezes”.

Em oposição à variável anterior, na variável “Tempo de Serviço”, não se verifica a existência de diferenças significativas entre as divergências de médias encontra-as em cada uma das afirmações (Cf. Quadro IV.46). Quer isto dizer que, por um lado a mesma não influenciou as respostas dadas pelos docentes e, por outro os mes-mos, em

média, utilizaram de igual forma as práticas referenciadas em cada uma das ex-pressões, quanto ao número de vezes, independentemente do tempo de serviço prestado.

Quadro IV.46 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Gerir”, em função da variável independente “Tempo de Serviço”

Afirmações	Médias (\bar{X})			df	T-Teste (t)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – T. Serviço (t.s.)					
	≤ 7 anos	> 7 anos	Geral			
PrG. 1	3,45	3,26	3,30	109	0,629	0,535 > 0,05
PrG. 2	3,35	3,01	3,07	109	1,128	0,262 > 0,05
PrG. 3	2,20	2,15	2,16	103	0,205	0,838 > 0,05
PrG. 4	1,90	2,09	2,05	109	-0,768	0,444 > 0,05

Legenda:

PrG. 1 – Realizamos cortes nos programas para os tornar mais simples e acessíveis.

PrG. 2 – Definimos prioridades, sequências de conteúdos e de actividades em função dos alunos.

PrG. 3 – São introduzidos projectos de acordo com os interesses, gostos e disponibilidade dos professores.

PrG. 4 – Os tempos e os grupos de alunos são organizados em função da análise e reflexão do contexto e das estratégias e metodologias a utilizar.

Quanto à variável “Tempo de Serviço no Agrupamento”, observa-se que não existe uma homogeneidade, ao nível das médias em cada uma das afirmações (Cf. Quadro IV.47).

Também verificamos que não há uma supremacia de uma forma global (no que ao valor das médias diz respeito), de um dos grupos relativamente aos restantes (Cf. Quadro IV.47).

Quadro IV.47 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Gerir”, em função da variável independente “Tempo de Serviço no Agrupamento”

Afirmações	Médias (\bar{X})				df	ANOVA (F)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – T. S. Agrupamento (t.s.a.)						
	- 2 anos	2 anos	+ 2 anos	Geral			
PrG. 1	3,08	4,73	3,07	3,30	2	15,909	0,000 < 0,01
PrG. 2	2,96	3,80	2,96	3,07		3,218	0,044 < 0,05
PrG. 3	2,28	1,85	2,13	2,16		1,190	0,308 > 0,05
PrG. 4	1,90	1,53	2,39	2,05		5,826	0,004 < 0,01

Legenda:

PrG. 1 – Realizamos cortes nos programas para os tornar mais simples e acessíveis.

PrG. 2 – Definimos prioridades, sequências de conteúdos e de actividades em função dos alunos.

PrG. 3 – São introduzidos projectos de acordo com os interesses, gostos e disponibilidade dos professores.

PrG. 4 – Os tempos e os grupos de alunos são organizados em função da análise e reflexão do contexto e das estratégias e metodologias a utilizar.

Constata-se, ainda, que nas afirmações PrG. 1, PrG. 2 e PrG. 4 as diferenças de médias encontradas são consideradas estatisticamente significativas, na medida em que o valor de significância associado ao teste F é, em todas elas < 0,05 (p = 0,000 < 0,01, p = 0,044 < 0,05 e p = 0,004 < 0,01, respectivamente) (Cf. Quadro IV.47) o que nos leva a concluir que nestas afirmações poderá existir um ou mais grupos de docentes que respondeu de modo significativamente diferente dos seus colegas.

Após a aplicação de um teste de comparações múltiplas viemos averiguar que na afirmação PrG. 1, os docentes com 2 anos de serviço no agrupamento apresentam média superiores às dos seus colegas com -2 anos e +2 anos, respectivamente em 1,653 e 1,668, sendo esta diferença considerada estatisticamente muito significativa ($p = 0,000 < 0,01$ em ambas), não se verificando o mesmo entre a divergência encontrada entre os grupos -2 anos e +2anos (Cf. Quadro IV.48).

Já na afirmação PrG. 4, é a média dos docentes com +2 anos que se mostra superior à dos restantes colegas (em 0,491 para a dos com -2 anos e em 0,858 para a dos com 2 anos) estando a primeira associada a um grau de significância de $0,038 < 0,05$ (estatisticamente significativo) e a segunda a um $p = 0,009 < 0,01$ (estatisticamente muito significativo) (Cf. Quadro IV.48).

Quadro IV.48 – Comparações múltiplas em função do tempo de serviço no Agrupamento dos inquiridos, relativamente às afirmações 1 e 4 sobre o conceito “Gerir”

Variável dependente	Variável Independente		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
	(I) T. serviço no Agrupamento	(J) T. serviço no Agrupamento			
Afirmação (PrG. 1)	2 anos	- 2 anos	1,653	0,312	0,000 < 0,01
		+ 2 anos	1,668	0,315	0,000 < 0,01
Afirmação (PrG. 4)	+ 2 anos	- 2 anos	0,491	0,194	0,038 < 0,05
		2 anos	0,858	0,282	0,009 < 0,01

Legenda:

PrG. 1 – Realizamos cortes nos programas para os tornar mais simples e acessíveis.

PrG. 4 – Os tempos e os grupos de alunos são organizados em função da análise e reflexão do contexto e das estratégias e metodologias a utilizar.

Na afirmação PrG. 2, os resultados obtidos, apontam para a não existência de diferenças significativas entre as médias dos diferentes grupos, quando comparados entre si, não confirmando, portanto, os resultados alcançados através do teste ANOVA. Isto não significa que esta variável não interfira no modo como os docentes responderam, mas tão só que não é possível perceber qual dos grupos actua significativamente de modo diferenciado (Cf. Anexo 6, Quadro (anexo 6) 110, p.56).

Como consequência podemos dizer que, em função do “Tempo de Serviço no Agrupamento” os docentes com 2 anos, em média, utilizam “sempre” ou “quase sempre” as práticas associadas às OpG. 1 e OpG. 2, enquanto os restantes as utilizam “muitas vezes”. Por outro lado aqueles docentes, independentemente do tempo de serviço, servem-se das práticas referenciadas em OpG. 3 e OpG. 4, “algumas vezes”, muito embora nesta última afirmação os docentes com +2 anos o façam de forma significativamente diferente dos seus restantes colegas.

Fazendo um resumo das análises que fomos realizando aos dados obtidos, parece-nos possível afirmar que, relativamente ao conceito “Gerir”, os docentes tiveram opiniões diferentes em função das variáveis independentes “Grau de Ensino”, “Tempo de Serviço” e “Tempo de Serviço no Agrupamento”. Já ao nível das práticas, elas diferenciam-se (quanto ao número de vezes em que são utilizadas) fundamentalmente, tendo em atenção o grau de ensino a que pertencem os professores e o tempo de serviço que possuem no Agrupamento.

Muito embora os professores continuem a valorizar muito, pelo menos ao nível teórico, as perspectivas defendidas actualmente para o conceito “Gerir”, poderá estar instalada uma certa confusão conceptual no pensamento da maioria dos docentes, na medida em que eles concordam com afirmações como *Implica que não sejam definidas de forma clara as metas a atingir nem os processos para o conseguir.* e *Implica reflectir e questionar os princípios educativos que orientam as nossas práticas e clarificar as capacidades e competências que pretendemos desenvolver* que ao nível do seu conteúdo e implicações são contraditórias.

Uma outra leitura é que as práticas mais utilizadas passam pela definição de (...) *prioridades, sequência de conteúdos e de actividades em função dos alunos* e ao mesmo tempo pela realização de (...) *cortes nos programas para os tornar mais acessíveis* o que poderá significar que as primeiras se fazem à custa das segundas. Isto torna-se mais evidente no 1º Ciclo.

São fundamentalmente os professores da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo com 2 anos de serviço no agrupamento que, em média, mais realizam cortes nos programas. No lado oposto situam-se os docentes do 3º Ciclo.

É perceptível, ainda, uma ligeira alteração no modo como os docentes encaram práticas afins associadas a conceitos diferentes – *Diferenciam-se as estratégias e os tempos em que os alunos são envolvidos, em função das suas necessidades* (associada ao conceito “Flexibilizar”) e *Os tempos e os grupos são organizados em função da análise do contexto e das estratégias e metodologias* (associada ao conceito “Gerir”). No primeiro caso (práticas de flexibilização), elas são utilizadas, fundamentalmente, pelos professores que possuem ≤ 7 anos de serviço e 2 anos de serviço prestado no Agrupamento, independentemente do género e grau de ensino a que pertencem, “quase sempre”; no segundo, são praticadas de forma genérica por todos os docentes, “algumas vezes”, muito embora os do 2º Ciclo o possam fazer “muitas vezes”. Isto poderá querer

dizer que a diferenciação pedagógica que se realiza tem como intuito valorizar as aprendizagens dos alunos.

Refira-se, também, que estes dados vêm clarificar as análises feitas ao nível do conceito “Flexibilizar” (umbilicalmente ligado a este), já que a diferenciação de estratégias e de tempos, o estabelecimento de competências em função dos alunos, que se fazem à luz do conceito “Flexibilizar”, têm origem nos cortes realizados nos programas (“Gerir”), obtendo-se, assim *programas específicos* que estarão de *acordo com as capacidades dos alunos*, ou seja, para este grupo, os conceitos “Gerir” e “Flexibilizar”, têm, na prática o mesmo significado.

Daqui resulta que existe uma certa apetência para os docentes utilizarem, fundamentalmente os do 1º Ciclo, a coberto dos conceitos “Flexibilizar” e “Gerir”, as práticas menos inovadoras e mais redutoras do currículo, que podem conduzir em última instância ao empobrecimento das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades, conduzindo a uma diferenciação pedagógica do tipo negativo, contrária ao que é defendido, actualmente, quer teoricamente quer ao nível da reorganização curricular.

Ora, se compararmos esta ilação possível dos dados, com a anterior, que aparentemente a contradiz, poderá evidenciar-se um certo embaraço na interpretação e aplicação dos conceitos “Flexibilizar” e “Gerir”, muito na linha do que tinha sido encontrado aquando da análise do conceito de “Currículo”, ou seja a menor clareza relativamente à interpretação e entendimento do conceito de currículo reflecte-se, também no menor esclarecimento que possuem sobre os conceitos “Flexibilizar” e “Gerir”.

1.1.4. Modo como os inquiridos interpretam e perspectivam o conceito de “Autonomia”

No que diz respeito ao conceito de “Autonomia”, extrai-se da análise dos dados que, exceptuando as afirmações Aut. 3 e Aut. 5, existe uma baixa genérica nos docentes que indicaram “não ter opinião” comparativamente com os conceitos analisados anteriormente (Cf. Quadro IV.49).

Quadro IV.49 – Distribuição dos dados da categoria “não tenho opinião”, por afirmação e por variável independente, relativamente ao conceito de Autonomia.

Variáveis independentes		Afirmações								
		N Total	Aut. 1 %	Aut. 2 %	Aut. 3 %	Aut. 4 %	Aut. 5 %	Aut. 6 %	Aut. 7 %	Aut. 8 %
Total		111	1,8	5,4	17,1	1,8	15,3	4,5	8,1	3,6
Género	Feminino	80	1,8	3,6	15,3	1,8	11,7	4,5	2,7	1,8
	Masculino	31	0,0	1,8	1,8	0,0	3,6	0,0	5,4	1,8
Grau de Ensino	Pré-Escolar	15	0,0	0,9	2,7	0,0	1,8	0,9	0,0	0,0
	1º Ciclo	41	0,0	2,7	6,3	0,0	9,9	3,6	2,7	1,8
	2º Ciclo	26	1,8	0,0	0,9	1,8	1,8	0,0	0,0	1,8
	3º Ciclo	29	0,0	1,8	7,2	0,0	1,8	0,0	5,4	0,0
Tempo de Serviço	≤ 7 anos	20	1,8	1,8	2,7	1,8	6,3	0,9	5,4	1,8
	> 7 anos	91	0,0	3,6	14,4	0,0	9,0	3,6	2,7	1,8
Tempo de Serviço no Agrupamento	- 2 anos	50	0,0	3,6	10,8	0,0	8,1	4,5	5,4	0,0
	2 anos	15	1,8	0,0	0,0	1,8	1,8	0,0	0,0	1,8
	+ 2 anos	46	0,0	1,8	6,3	0,0	5,4	0,0	2,7	1,8

Legenda:

Aut. 1 – Significa cada um fazer o que lhe apetece.

Aut. 2 – O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões no domínio pedagógico / organizacional.

Aut. 3 – O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões no domínio administrativo / financeiro.

Aut. 4 – Significa cada um trabalhar na sua sala de aula individualmente sem partilhar poder nem responsabilidades.

Aut. 5 – Significa que a ordem do agrupamento não é instaurada por alguém de fora do mesmo e exterior a este, mas pelos próprios membros e em virtude da sua realidade

Aut. 6 – Significa partilha de responsabilidade entre os diferentes parceiros, desde a política da escola até à sua avaliação.

Aut. 7 – Implica prestar contas à Comunidade Educativa sobre o que se fez, como se fez e para que se fez.

Aut. 8 – Significa não ter que dar justificação sobre aquilo que fez.

É possível justificar esta discrepância pelo facto do presente conceito ter algum enraizamento no seio da comunidade educativa, fruto do longo período de tempo que o mesmo é vivenciado e discutido.

No entanto, gostaríamos de chamar a atenção para a percentagem relativamente elevada encontrada nas afirmações Aut. 3 e Aut. 5 (17,1% e 15,3%, respectivamente) (Cf. Quadro IV.49).

Esta indicação de “não opinião” poderá querer ocultar a discordância que os docentes têm relativamente às afirmações em causa, fruto do comportamento tido recentemente pela administração central, como por exemplo a imposição e regulamentação do funcionamento e organização do ano lectivo, a obrigatoriedade de constituição de agrupamentos verticais, à revelia da sua opinião, entre outras coisas. No entanto, esta interpretação carecia de outras fontes de corroboração.

Passando agora a apresentar e analisar os dados respeitantes aos inquiridos que deram a sua opinião, constatamos que a totalidade dos docentes têm um juízo negativo (discorda ou discorda em absoluto) das afirmações Aut. 1, Aut. 4 e Aut. 8 (15,6% + 84,4%, 40,4% + 59,6% e 39,3% + 60,7%, respectivamente), com mais de metade a discordarem em absoluto. As médias nestas três afirmações situam-se entre os 1, 16 e os 1,40 (Cf. Quadro IV.50).

Em contrapartida nas afirmações Aut. 2, Aut. 3, Aut. 5, Aut. 6 e Aut. 7, a maioria dos professores concordou ou concordou em absoluto com as mesmas, com valores percentuais a rondarem os 100% na expressão Aut. 6 (Cf. Quadro IV.50). As médias, para todas elas, variam entre os 2,64 na Aut. 3 e os 3,24, na Aut. 6 (Cf. Quadro IV.50).

Quadro IV.50 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Autonomia” (valores percentuais, médias e desvio padrão)

Afirmações	Discordo em absoluto (1)	Discordo (2)	Concordo (3)	Concordo em absoluto (4)	Total de docentes com opinião		Mean (\bar{X})	Std. Deviation
	%	%	%	%	N	%		
Aut. 1	84,4	15,6	0,0	0,0	109	98,2	1,16	0,364
Aut. 5	5,3	14,9	61,7	18,1	94	84,7	2,93	0,737
Aut. 2	4,8	7,6	69,5	18,1	105	94,6	3,01	0,672
Aut. 3	7,6	26,1	60,9	5,4	92	82,9	2,64	0,704
Aut. 4	59,6	40,4	0,0	0,0	109	98,2	1,40	0,493
Aut. 6	0,0	3,8	68,9	27,4	106	95,5	3,24	0,508
Aut. 8	60,7	39,3	0,0	0,0	107	96,4	1,39	0,491
Aut. 7	0,0	11,8	74,5	13,7	102	91,9	3,02	0,507

Legenda:

Aut. 1 – Significa cada um fazer o que lhe apetece.

Aut. 2 – O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões no domínio, pedagógico / organizacional.

Aut. 3 – O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões no domínio administrativo / financeiro.

Aut. 4 – Significa cada um trabalhar na sua sala de aula individualmente sem partilhar poder nem responsabilidades.

Aut. 5 – Significa que a ordem do agrupamento não é instaurada por alguém de fora do mesmo e exterior a este, mas pelos próprios membros e em virtude da sua realidade

Aut. 6 – Significa partilha de responsabilidade entre os diferentes parceiros, desde a política da escola até à sua avaliação.

Aut. 7 – Implica prestar contas à Comunidade Educativa sobre o que se fez, como se fez e para que se fez.

Aut. 8 – Significa não ter que dar justificação sobre aquilo que fez.

O exame comparativo dos resultados obtidos nos pares Aut. 1 / Aut. 5, Aut. 4 / Aut. 6, Aut. 8 / Aut. 7 e Aut. 2 / Aut. 3²⁷⁵, revela-nos que, relativamente ao primeiro par, existe uma aparente divergência das opiniões dos docentes relativamente às afirmações, isto é, discordam da primeira e genericamente concordam com a segunda, o que faz sentido em função do significado de cada uma delas e das perspectivas teóricas existentes sobre este conceito e já por nós afloradas na parte teórica deste trabalho.

A discordância encontrada é comprovada pelos valores resultantes do cálculo efectuado para verificação da intensidade de associação entre as duas afirmações e que se encontram expressos no Quadro IV.51.

Da sua leitura verifica-se que a associação, muito embora baixa, é negativa ($R = -0,242$), como o esperado e significativa ($p = 0,010 < 0,05$) (Cf. Quadro IV.51).

No segundo par (Aut. 4 / Aut. 6) tornava-se evidente, pelo modo como os valores percentuais se encontram distribuídos pelas diferentes classificações, que existe

²⁷⁵ A ordem aqui não é arbitrária mas deve-se aos factos de: primeiro, nos três primeiros pares o conteúdo das frases ser de sentido oposto; segundo, no último par estão no mesmo sentido, tendo em conta o quadro teórico.

uma oposição de opiniões entre as duas afirmações, aliás, vindo de encontro àquilo que eram as nossas expectativas, na medida em que a concordância com uma significaria a discordância com a outra.

Este choque evidente de opiniões é comprovado pelo valor negativo encontrado para R (produto de Pearson) e grau de significância – muito significativo (o primeiro $R = -0,348$ e o segundo $p = 0,000 < 0,01$) (Cf. Quadro IV.51).

Quadro IV.51 – Análise de associação entre as afirmações 1 / 5, 4 / 6, 8 / 7 e 2 / 3, relativas ao conceito de “Autonomia” – Coeficiente de correlação de Pearson

Afirm.	Aut. 5	Aut. 6	Aut. 7	Aut. 3
Aut. 1	$R = -0,242$ (Esp. – Negativa) $p = 0,010 < 0,05$			
Aut. 4		$R = -0,348$ (Esp. – Negativa) $p = 0,000 < 0,01$		
Aut. 8			$R = -0,163$ (Esp. – Negativa) $p = 0,087 > 0,05$	
Aut. 2				$R = 0,139$ (Esp. – Positiva) $p = 0,145 > 0,05$

Legenda:

Aut. 1 – Significa cada um fazer o que lhe apetece.

Aut. 2 – O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões no domínio, pedagógico / organizacional.

Aut. 3 – O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões no domínio administrativo / financeiro.

Aut. 4 – Significa cada um trabalhar na sua sala de aula individualmente sem partilhar poder nem responsabilidades.

Aut. 5 – Significa que a ordem do agrupamento não é instaurada por alguém de fora do mesmo e exterior a este, mas pelos próprios membros e em virtude da sua realidade

Aut. 6 – Significa partilha de responsabilidade entre os diferentes parceiros, desde a política da escola até à sua avaliação.

Aut. 7 – Implica prestar contas à Comunidade Educativa sobre o que se fez, como se fez e para que se fez.

Aut. 8 – Significa não ter que dar justificação sobre aquilo que fez.

O mesmo já não se poderá dizer do par seguinte (Aut. 8 / Aut. 7), já que a associação não é tão evidente (em função dos resultados obtidos no produto de Pearson), na medida em que, embora o valor de R seja negativo ($R = -0,163$), como o esperado, ela não é estatisticamente significativa ($p = 0,087 > 0,05$) (Cf. Quadro IV.51).

Por último, relativamente ao par Aut. 2 / Aut. 3, apesar da distribuição percentual reflectir a existência de uma associação positiva entre estas duas afirmações, ela só é parcialmente comprovada pelo produto de Pearson, visto que o valor encontrado para o mesmo é positivo (0,139), como seria de esperar²⁷⁶. No entanto, ele mostra que a associação é muito baixa, ao mesmo tempo que o valor do grau de significância nos diz que a mesma não é significativa ($p = 0,145 > 0,05$) (Cf. Quadro IV.51).

Para estes resultados, é bem possível que muito tenha contribuído o número de

²⁷⁶ O conteúdo das frases aludem ao mesmo conceito e estão no mesmo sentido, muito embora referindo-se a elementos diferentes.

docentes que demonstrou não ter opinião, fundamentalmente na afirmação Aut. 3 (17,1%).

Numa primeira interpretação dos dados apresentados pensamos que os professores, muito embora entendam que o conceito de autonomia abrange os quatro aspectos referenciados nas afirmações (pedagógico / organizacional e administrativo / financeiro), valorizam mais evidentemente o primeiro conjunto de elementos.

O modo como as opiniões dos docentes se distribuem pelas diferentes classificações, em cada uma das afirmações, é diferenciado de acordo com as diversas variáveis por nós seleccionadas.

Assim, ao nível da variável “Género” observa-se que globalmente são os docentes do género masculino aqueles que apresentam médias mais altas comparativamente às suas colegas do género feminino, excepção feita às expressões Aut. 6 e Aut. 7 em que acontece o inverso (Cf. Quadro IV.52).

É ao nível da afirmação Aut. 6 que vamos encontrar as médias mais altas para os dois grupos (Cf Quadro IV.52).

Verifica-se, ainda, que só nas afirmações Aut. 3 e Aut. 8, as diferenças de médias encontradas se podem considerar estatisticamente significativas, pois na primeira $p = 0,018 < 0,05$ e na segunda $p = 0,040 < 0,05$ (Cf. Quadro IV.52).

Quadro IV.52 – Opinião dos inquiridos sobre de “Autonomia”, em função da variável independente “Género”

Afirmações	Médias (\bar{X})			df	T-Teste (t)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – Género (gen.)					
	Feminino	Masculino	Geral			
Aut. 1	1,14	1,19	1,16	107	-0,677	0,500 > 0,05
Aut. 5	2,91	2,96	2,93	92	-0,311	0,756 > 0,05
Aut. 2	2,97	3,10	3,01	103	-0,884	0,379 > 0,05
Aut. 3	2,52	2,90	2,64	90	-2,420	0,018 < 0,05
Aut. 4	1,36	1,52	1,40	107	-1,511	0,134 > 0,05
Aut. 6	3,27	3,16	3,24	104	0,971	0,334 > 0,05
Aut. 8	1,33	1,55	1,39	105	-2,078	0,040 < 0,05
Aut. 7	3,04	2,96	3,02	100	0,675	0,501 > 0,05

Legenda:

Aut. 1 – Significa cada um fazer o que lhe apetece.

Aut. 2 – O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões no domínio, pedagógico / organizacional.

Aut. 3 – O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões no domínio administrativo / financeiro.

Aut. 4 – Significa cada um trabalhar na sua sala de aula individualmente sem partilhar poder nem responsabilidades.

Aut. 5 – Significa que a ordem do agrupamento não é instaurada por alguém de fora do mesmo e exterior a este, mas pelos próprios membros e em virtude da sua realidade

Aut. 6 – Significa partilha de responsabilidade entre os diferentes parceiros, desde a política da escola até à sua avaliação.

Aut. 7 – Implica prestar contas à Comunidade Educativa sobre o que se fez, como se fez e para que se fez.

Aut. 8 – Significa não ter que dar justificação sobre aquilo que fez.

Assim, os docentes, independentemente do género a que pertencem, opinaram do mesmo modo relativamente à maioria das afirmações, salvaguardando as respostas

dadas nas expressões Aut. 3 e Aut. 8, em que o fizeram de forma diferenciada, levando-nos a concluir que esta variável influenciou pouco nos juízos realizados pelos docentes.

Na variável “Grau de Ensino”, apesar de as médias variarem de afirmação para afirmação e de grupo para grupo, não se nota, globalmente, uma prevalência, quanto à tendência das médias – altas ou baixas, de algum nível de ensino sobre os restantes (Cf. Quadro IV.53).

Sobressai, também, que foram poucas as afirmações cujos juízos feitos pelos docentes sofreram a influência desta variável – só na Aut. 1 e Aut. 4 (Cf. Quadro IV.53).

A ilação tirada é comprovada pelos valores do grau de significância associados ao teste F (ANOVA) para as duas afirmações supra citadas considerados estatisticamente significativos ($p = 0,014 < 0,05$ e $p = 0,043 < 0,05$) (Cf. Quadro IV.53).

Quadro IV.53 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Autonomia”, em função da variável independente “Grau de Ensino”

Afirmações	Médias (\bar{X})					df	ANOVA (F)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – Grau de Ensino (g. e.)							
	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Geral			
Aut. 1	1,33	1,22	1,13	1,00	1,16	3	3,682	0,014 < 0,05
Aut. 5	3,08	2,97	2,75	2,96	2,93		0,684	0,564 > 0,05
Aut. 2	3,07	3,03	3,08	2,89	3,01		0,417	0,741 > 0,05
Aut. 3	2,67	2,53	2,60	2,86	2,64		0,976	0,408 > 0,05
Aut. 4	1,40	1,44	1,58	1,21	1,40		2,808	0,043 < 0,05
Aut. 6	3,21	3,35	3,08	3,24	3,24		1,517	0,215 > 0,05
Aut. 8	1,47	1,44	1,50	1,21	1,39		2,042	0,113 > 0,05
Aut. 7	3,00	2,92	3,08	3,13	3,02		0,962	0,414 > 0,05

Legenda:

Aut. 1 – Significa cada um fazer o que lhe apetece.

Aut. 2 – O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões no domínio, pedagógico / organizacional.

Aut. 3 – O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões no domínio administrativo / financeiro.

Aut. 4 – Significa cada um trabalhar na sua sala de aula individualmente sem partilhar poder nem responsabilidades.

Aut. 5 – Significa que a ordem do agrupamento não é instaurada por alguém de fora do mesmo e exterior a este, mas pelos próprios membros e em virtude da sua realidade

Aut. 6 – Significa partilha de responsabilidade entre os diferentes parceiros, desde a política da escola até à sua avaliação.

Aut. 7 – Implica prestar contas à Comunidade Educativa sobre o que se fez, como se fez e para que se fez.

Aut. 8 – Significa não ter que dar justificação sobre aquilo que fez.

Diríamos, portanto, que ao nível destas afirmações existe a possibilidade de as médias encontradas em algum dos grupos serem estatisticamente desiguais, dito doutro modo, há a probabilidade de um dos níveis de ensino responder significativamente de modo diverso de um outro.

Na verdade, quando utilizámos um teste de comparação múltipla (Bonferroni) constatámos que, na primeira afirmação (Aut. 1), as médias obtidas pelos docentes da Educação Pré-Escolar e 3º Ciclo são distintas entre si (a do primeiro grupo é superior à

do segundo em 0,333), sendo essa diferença estatisticamente significativa ($p = 0,014 < 0,05$), não se apurando o mesmo para nenhum dos restantes grupos (Cf. Quadro IV.54).

Na segunda (Aut. 4) a diferença entre as médias dos grupos do 2º Ciclo e 3º Ciclo, que é de 0,376 a favor dos docentes do primeiro grupo, é estatisticamente significativa ($p = 0,033 < 0,05$), não o sendo em mais nenhum dos grupos (Cf. Quadro IV.54).

Quadro IV.54 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 1 e 4 sobre o conceito de “Autonomia”

Variável dependente	Variável Independente		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. (p)
	(I)Grau Ensino	(J)Grau Ensino			
Afirmação (Aut. 1)	Pré-Escolar	1º Ciclo	0,114	0,106	1,000 > 0,05
		2º Ciclo	0,208	0,116	0,448 > 0,05
		3º Ciclo	0,333	0,112	0,021 < 0,05
Afirmação (Aut. 4)	2º Ciclo	Pré-Escolar	0,183	0,158	1,000 > 0,05
		1º Ciclo	0,144	0,124	1,000 > 0,05
		3º Ciclo	0,376	0,133	0,033 < 0,05

Legenda:

Aut. 1 – Significa cada um fazer o que lhe apetece.

Aut. 4 – Significa cada um trabalhar na sua sala de aula individualmente sem partilhar poder nem responsabilidades.

Em consonância, podemos afirmar que os docentes, em média, tiveram a mesma opinião sobre todas as frases, exceção feita às afirmações Aut. 1 e Aut. 4, em que os do 3º Ciclo têm uma posição significativamente diferente da dos seus colegas da Educação Pré-Escolar e do 2º Ciclo, respectivamente na primeira e segunda expressões.

Passando agora para a variável “Tempo de Serviço”, constata-se que existe uma distribuição equitativa pelos dois grupos das médias mais baixas e mais altas ao longo das afirmações (Cf Quadro IV.55).

Quadro IV.55 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Autonomia”, em função da variável independente “Tempo de Serviço”

Afirmações	Médias (\bar{X})			df	T-Teste (t)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – T. Serviço (t.s.)					
	≤ 7 anos	> 7 anos	Geral			
Aut. 1	1,17	1,15	1,16	107	0,136	0,892 > 0,05
Aut. 5	3,00	2,91	2,93	92	0,391	0,697 > 0,05
Aut. 2	2,67	3,08	3,01	103	-2,433	0,017 < 0,05
Aut. 3	2,59	2,65	2,64	90	-0,342	0,733 > 0,05
Aut. 4	1,39	1,41	1,40	107	-0,139	0,890 > 0,05
Aut. 6	3,11	3,26	3,24	104	-1,240	0,218 > 0,05
Aut. 8	1,61	1,35	1,39	105	2,106	0,038 < 0,05
Aut. 7	3,14	3,00	3,02	100	0,979	0,330 > 0,05

Legenda:

Aut. 1 – Significa cada um fazer o que lhe apetece.

Aut. 2 – O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões no domínio, pedagógico / organizacional.

Aut. 3 – O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões no domínio administrativo / financeiro.

Aut. 4 – Significa cada um trabalhar na sua sala de aula individualmente sem partilhar poder nem responsabilidades.

Aut. 5 – Significa que a ordem do agrupamento não é instaurada por alguém de fora do mesmo e exterior a este, mas pelos próprios membros e em virtude da sua realidade

Aut. 6 – Significa partilha de responsabilidade entre os diferentes parceiros, desde a política da escola até à sua avaliação.

Aut. 7 – Implica prestar contas à Comunidade Educativa sobre o que se fez, como se fez e para que se fez.

Aut. 8 – Significa não ter que dar justificação sobre aquilo que fez.

As médias encontradas em função desta variável (“Tempo de Serviço”), variam de afirmação para afirmação e de grupo para grupo. Apesar disto, só nas afirmações Aut. 2 e Aut. 8, essas diferenças se mostram estatisticamente significativas, já que é nelas que encontramos um valor de significância associado ao T-Teste $< 0,05$ ($p = 0,017$ e $p = 0,038$, respectivamente) (Cf. Quadro IV.55).

Da leitura feita anteriormente resulta que, nas duas afirmações (Aut. 2 e Aut. 8), as médias encontradas nos docentes com tempo de serviço ≤ 7 anos são significativamente diferentes das dos docentes com > 7 anos de serviço, o que nos leva a afirmar que os primeiros respondem de modo claramente diferente dos segundos, não acontecendo o mesmo relativamente às restantes afirmações.

Por último, na variável “Tempo de Serviço no Agrupamento”, observa-se que são, fundamentalmente, os docentes com -2 anos de serviço que têm as médias mais altas, exceção feita nas afirmações Aut. 1 e Aut. 6, em que são mais baixas e na Aut. 7, que é idêntica à do grupo de docentes com 2 anos (Cf. Quadro IV.56).

Constata-se, também, que só nas afirmações Aut. 2, Aut. 5 e Aut. 8, as diferenças de médias verificadas são entendidas como estatisticamente significativas, pois em todas elas $p < 0,05$ ($p = 0,004 < 0,01$, na primeira, $p = 0,005 < 0,01$ na segunda e $p = 0,012 < 0,05$ na terceira) (Cf. Quadro IV.56).

Quadro IV.56 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Autonomia”, em função da variável independente “Tempo de Serviço no Agrupamento”

Afirmações	Médias (\bar{X})				df	ANOVA (F)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – T. S. Agrupamento (t.s.a.)						
	- 2 anos	2 anos	+ 2 anos	Geral			
Aut. 1	1,12	1,31	1,15	1,16	2	1,382	0,256 > 0,05
Aut. 5	3,17	3,00	2,65	2,93		5,648	0,005 < 0,01
Aut. 2	3,24	3,00	2,77	3,01		5,929	0,004 < 0,01
Aut. 3	2,76	2,73	2,49	2,64		1,653	0,197 > 0,05
Aut. 4	1,42	1,31	1,41	1,40		0,278	0,758 > 0,05
Aut. 6	3,20	3,33	3,24	3,24		0,385	0,682 > 0,05
Aut. 8	1,54	1,31	1,25	1,39		4,603	0,012 < 0,05
Aut. 7	3,07	3,07	2,95	3,02		0,628	0,536 > 0,05

Legenda:

Aut. 1 – Significa cada um fazer o que lhe apetece.

Aut. 2 – O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões no domínio, pedagógico / organizacional.

Aut. 3 – O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões no domínio administrativo / financeiro.

Aut. 4 – Significa cada um trabalhar na sua sala de aula individualmente sem partilhar poder nem responsabilidades.

Aut. 5 – Significa que a ordem do agrupamento não é instaurada por alguém de fora do mesmo e exterior a este, mas pelos próprios membros e em virtude da sua realidade

Aut. 6 – Significa partilha de responsabilidade entre os diferentes parceiros, desde a política da escola até à sua avaliação.

Aut. 7 – Implica prestar contas à Comunidade Educativa sobre o que se fez, como se fez e para que se fez.

Aut. 8 – Significa não ter que dar justificação sobre aquilo que fez.

Uma análise mais pormenorizada dos dados possibilita-nos averiguar que na afirmação Aut. 2, as médias dos professores que possuem -2 anos de serviço no

agrupamento são significativamente diferentes quando comparados com as dos docentes que possuem + 2 anos, não o sendo para as restantes possíveis confrontações, de casos das variáveis (Cf. Quadro IV.57).

Na verdade se observarmos o Quadro IV.57 verificamos que é no par -2 anos / +2 anos que o valor de p se mostra estatisticamente muito significativo ($p = 0,003 < 0,01$).

Já na afirmação Aut. 5, o grupo de docentes com +2 anos de serviço no agrupamento apresenta uma média inferior em 0,521, comparativamente ao grupo que tem -2 anos, sendo esta diferença estatisticamente muito significativa, já que $p = 0,00 < 0,01$ (Cf. Quadro IV.57). Quanto às diferenças de médias para os restantes grupos não se consideram estatisticamente significativas (Cf. Quadro IV.57).

Na afirmação Aut. 8, verificamos que a diferença de médias encontrada nos docentes com -2 anos e + 2 anos (0,290 mais alta no primeiro grupo comparativamente ao segundo) é estatisticamente significativa ($p = 0,012 > 0,05$) não o sendo em mais nenhuma das divergências observadas (Cf. Quadro IV.57).

Quadro IV.57 – Comparações múltiplas em função do tempo de serviço prestado no agrupamento, relativamente às afirmações 2, 5 e 8 sobre o conceito de “Autonomia”

Variável dependente	Variável Independente		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. (p)
	(I) T. Serviço Agrupamento	(J) T. Serviço Agrupamento			
Afirmação (Aut. 2)	- 2 anos	2 anos	0,239	0,191	0,640 > 0,05
		+ 2 anos	0,466	0,135	0,003 < 0,01
Afirmação (Aut. 5)	- 2 anos	2 anos	0,171	0,224	1,000 > 0,05
		+ 2 anos	0,521	0,156	0,004 < 0,01
Afirmação (Aut. 8)	- 2 anos	2 anos	0,232	0,148	0,357 > 0,05
		+ 2 anos	0,290	0,098	0,012 < 0,05

Legenda:

Aut. 1 – Significa cada um fazer o que lhe apetece.

Aut. 5 – Significa que a ordem do agrupamento não é instaurada por alguém de fora do mesmo e exterior a este, mas pelos próprios membros e em virtude da sua realidade

Aut. 8 – Significa não ter que dar justificação sobre aquilo que fez.

Em conclusão podemos dizer que, em média, os docentes, quando analisados em função desta variável, expressam a mesma opinião apesar de o fazerem de modo significativamente diferente nas afirmações anteriormente referenciadas.

Resumindo, parece-nos inequívoco que relativamente ao conceito de “Autonomia” os docentes não têm grandes dúvidas quanto à perspectiva que perfilham, já que os elementos recolhidos assim o demonstram, apesar de se constatar que a intensidade com que concordam ou discordam das afirmações apresentadas varie em

função de três das variáveis por nós estudadas, fundamentalmente o “Grau de Ensino” e o “Tempo de serviço”, seja total ou no Agrupamento.

Assim, podemos afirmar que, quanto às representações sobre “Autonomia”, genericamente, os professores defendem que a ordem e as normas do agrupamento são decididas pelos membros (do agrupamento), que existe uma partilha de responsabilidade entre os diversos parceiros; que ser autónomo significa prestar contas, tomar decisões de várias ordens (pedagógicas, organizacionais, financeiras e administrativas), muito embora, os dados indiquem que no agrupamento, em análise, os docentes aprovam mais as pedagógicas e organizacionais do que as restantes.

Esta valorização das medidas pedagógicas e organizacionais em relação às financeiras e administrativas leva-nos a interrogar se a mesma se deve a uma convicção da importância destas ou à constatação da impotência das escolas em agir sobre as segundas. Dito de outro modo, a questão está em saber se os professores estão seguros que as componentes pedagógicas e organizacionais do agrupamento se devem sobrepor às componentes administrativa e financeira ou se, relativamente a estas últimas, existem algumas dúvidas sobre a capacidade que as escolas têm para as decidir e praticar.

Ainda relativamente à autonomia pedagógica não fica claro se os docentes estão a pensar na autonomia curricular, componente essencial se não a principal daquela, em toda a sua plenitude, ou se na actividade pedagógica que ocorre exclusivamente dentro da sala de aula e respectivo trabalho que lhe está a jusante (de cariz individualista), já que, os docentes tanto defendem que o currículo é um *conjunto de matérias a ensinar pré-determinadas e constantes de documentos orientadores, Um plano formal de organizar a aprendizagem num contexto escolar, a partir de finalidades e com a determinação de objectivos comportamentais precisos* como, ao mesmo tempo, entendem o conceito de gerir como (...) *decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios.*

Tal ambiguidade articula-se, a nosso ver, com a indefinição encontrada quer ao nível do conceito de currículo, quer ao nível dos conceitos de flexibilizar e gerir.

Uma outra questão que fica em aberto após a análise dos dados é a de saber quais são os diferentes parceiros com quem aceitam partilhar as responsabilidades, sejam elas de política de escola, de avaliação ou outras. Mas esta dimensão não estava incluída no nosso instrumento.

1.1.5. Modo como os inquiridos exprimem a sua opinião sobre o reordenamento da rede – formação dos agrupamentos

No que se refere ao grupo de afirmações que se encontravam associadas ao ponto supra citado, é notório um aumento generalizado dos docentes que indicaram não ter opinião, comparativamente às afirmações dos pontos anteriores, com valores percentuais a variarem entre 14,4%, na afirmação ForAg. 2 e 29,7% na afirmação ForAg. 3 (Cf. Quadro IV.58).

Saliente-se o facto de, globalmente, serem os docentes do género masculino e do 3º Ciclo, aqueles que opinam menos, em quase todas as afirmações, em proporção aos restantes elementos (Cf. Quadro IV.58).

Quadro IV. 58 – Distribuição dos dados da categoria “não tenho opinião”, por afirmação e por variável independente, relativamente ao “Reordenamento da Rede”.

Variáveis independentes		Afirmações								
		N Total	ForAg. 1 %	ForAg. 2 %	ForAg. 3 %	ForAg. 4 %	ForAg. 5 %	ForAg. 6 %	ForAg. 7 %	ForAg. 8 %
Total		111	19,8	14,4	29,7	17,1	18,0	18,9	26,1	27,0
Género	Feminino	80	7,2	7,2	17,1	6,3	7,2	8,1	13,5	10,8
	Masculino	31	12,6	7,2	12,6	10,8	10,8	10,8	12,6	16,2
Grau de Ensino	E. Pré-Escolar	15	2,7	0,9	2,7	1,8	1,8	0,0	1,8	0,0
	1º Ciclo	41	7,2	4,5	7,2	4,5	7,2	6,3	6,3	5,4
	2º Ciclo	26	6,3	3,6	9,0	5,4	3,6	5,4	7,2	9,0
	3º Ciclo	29	3,6	5,4	10,8	5,4	5,4	7,2	10,8	12,6
Tempo de Serviço	≤ 7 anos	20	3,6	5,4	8,1	6,3	7,2	7,2	12,6	9,0
	> 7 anos	91	16,2	9,0	21,6	10,8	10,8	11,7	13,5	18,0
Tempo de Serviço no Agrupamento	- 2 anos	50	13,5	12,6	14,4	11,7	14,4	14,4	15,3	12,6
	2 anos	15	0,0	0,0	2,7	1,8	0,0	2,7	0,0	0,0
Agrupamento	+ 2 anos	46	6,3	1,8	12,6	3,6	3,6	1,8	10,8	14,4

Legenda:

ForAg. 1 – Estou desmotivado porque não acredito nas vantagens da actual organização da rede escolar

ForAg. 2 – A nova organização criou condições para que haja uma maior ligação da(s) escola(s) com a comunidade e fossem encontradas soluções adequadas ao contexto real.

ForAg. 3 – Obtive melhores condições de trabalho com reflexos positivos no sucesso escolar

ForAg. 4 – As mudanças foram impostas pelo Ministério e não dão resposta às reais necessidades das escolas

ForAg. 5 – As mudanças só vieram complicar o funcionamento das escolas e provocar conflitos.

ForAg. 6 – As mudanças só vieram complicar o funcionamento das escolas e aumentar o controlo burocrático por parte dos serviços da administração central.

ForAg. 7 – As mudanças implicam mais responsabilidade e trabalho, sem as necessárias contrapartidas.

ForAg. 8 – Estou entusiasmado(a) pelo facto do Agrupamento ter mais autonomia para se organizar e desenvolver os seus projectos

No que concerne aos docentes que deram a sua opinião sobre as expressões apresentadas, verificamos que os docentes, maioritariamente, discordam ou discordam em absoluto com as afirmações ForAg. 1, ForAg. 3, ForAg. 5, ForAg. 6 e ForAg. 8 (74,1% = 62,9% + 11,2%, 58,9% = 47,4% + 11,5%, 74,7% = 68,1% + 6,6%, 65,6% = 58,9% + 6,7% e 56,0% = 53,1 + 4,9, respectivamente) e concordam ou concordam em absoluto com as expressões ForAg. 2, ForAg. 4 e ForAg. 7 (56,8% = 52,6% + 4,2%,

69,5% = 47,8% + 21,7% e 70,7% = 56,1% + 14,6%) (Cf. Quadro IV.59). No primeiro grupo de expressões as médias variam entre os 2,21 e os 2,42 e, no segundo, entre 2,53 e os 2,85 (Cf. Quadro IV.59).

Quadro IV. 59 – Opinião dos inquiridos sobre o “Reordenamento da rede / Formação dos agrupamentos” (valores percentuais, médias e desvio padrão)

Afirmações	Discordo em absoluto (1)	Discordo (2)	Concordo (3)	Concordo em absoluto (4)	Total de docentes com opinião		Mean (\bar{X})	Std. Deviation (s)
	%	%	%	%	N	%		
ForAg. 1	11,2	62,9	19,1	6,7	89	80,2	2,21	0,730
ForAg. 8	4,9	53,1	32,1	9,9	81	73,0	2,47	0,743
ForAg. 4	0,0	30,4	47,8	21,7	92	82,9	2,91	0,721
ForAg. 2	8,4	34,7	52,6	4,2	95	85,6	2,53	0,712
ForAg. 7	0,0	29,3	56,1	14,6	82	73,9	2,85	0,650
ForAg. 3	11,5	47,4	35,9	5,1	78	30,3	2,35	0,753
ForAg. 5	6,6	68,1	14,3	11,0	91	82,0	2,30	0,753
ForAg. 6	6,7	58,9	20,0	14,4	90	81,1	2,42	0,821

Legenda:

ForAg. 1 – Estou desmotivado porque não acredito nas vantagens da actual organização da rede escolar

ForAg. 2 – A nova organização criou condições para que haja uma maior ligação da(s) escola(s) com a comunidade e fossem encontradas soluções adequadas ao contexto real.

ForAg. 3 – Obtive melhores condições de trabalho com reflexos positivos no sucesso escolar

ForAg. 4 – As mudanças foram impostas pelo Ministério e não dão resposta às reais necessidades das escolas

ForAg. 5 – As mudanças só vieram complicar o funcionamento das escolas e provocar conflitos.

ForAg. 6 – As mudanças só vieram complicar o funcionamento das escolas e aumentar o controlo burocrático por parte dos serviços da administração central.

ForAg. 7 – As mudanças implicam mais responsabilidade e trabalho, sem as necessárias contrapartidas.

ForAg. 8 – Estou entusiasmado(a) pelo facto do Agrupamento ter mais autonomia para se organizar e desenvolver os seus projectos

Numa primeira apreciação dos resultados analisados parece existir uma aparente desconexão entre o juízo que os docentes fizeram sobre os aspectos práticos subjacentes ao reordenamento da rede e/ou alguns dos elementos justificativos existentes, quer a nível teórico quer normativo para a sua realização, o que pode conduzir ao surgimento de alguma inconsistência ao nível das respostas dadas.

Esta nossa constatação baseou-se exclusivamente nos valores percentuais observados em algumas frases que, pelo seu conteúdo, deveriam ser opostos, tendo em atenção o referencial teórico, o que não foi o caso (são exemplos os pares ForAg. 1 / ForAg. 8 e ForAg. 4 / ForAg. 2).

Havia, portanto, necessidade de confirmar esta nossa ilação. Para isso emparelhamos as afirmações do seguinte modo: ForAg. 1 / ForAg. 8, ForAg. 4 / ForAg. 2, ForAg. 7 / ForAg. 3 e ForAg. 5 / ForAg. 6. As expressões que formam cada um dos pares referem-se aos mesmos princípios teóricos, no entanto, enquanto nos três primeiros o conteúdo das frases é de sentido contrário (esperando-se por isso uma correlação negativa) no último, o mesmo é de sentido idêntico (é de aguardar uma correlação positiva), tendo como referência o quadro teórico.

No primeiro par (ForAg. 1 / ForAg. 8), muito embora, os valores percentuais pareçam mostrar que existe uma certa congruência nas opiniões dadas, já que, na primeira, a maioria tem um juízo negativo (74,1% discordam ou discordam em absoluto), e na segunda, há uma apreciação positiva (58,5% concordam ou concordam em absoluto), não nos é possível afirmar que subsista uma correlação entre as mesmas, na medida em que o valor de R (produto de Pearson) indica-nos que ela é muito baixa ($R = 0,059$) e de idêntico sentido, (valor positivo), mas não é significativa ($p = 0,540 > 0,05$) (Cf. Quadro IV.60).

Esta ilação não deixa de ser um tanto ao quanto estranha se atentarmos no conteúdo de cada uma das afirmação (vincadamente de sentidos opostos).

Já no segundo (ForAg. 4 / ForAg. 2) parecia haver uma certa inconsistência nas respostas dadas pelos inquiridos (tanto numa como noutra afirmação, mais de metade da amostra ter uma opinião positiva sobre as afirmações – 56,8% e 69,5%, respectivamente).

Tal leitura não se mostra aceitável, na medida em que os valores encontrados indicam que a suposta associação, muito embora sendo negativa (como o esperado, já que o conteúdo das afirmações é de sentido contrário) é muito baixa ($R = -0,086$) e não significativa ($p = 0,369 > 0,05$) (Cf. Quadro IV.60).

Quadro IV.60 – Análise de associação entre as afirmações 1 / 8 e 4 / 2, 7 / 3 e 5 / 6, sobre o “Reordenamento da rede / Formação de agrupamentos” – Coeficiente de correlação de Pearson

Afirm.	ForAg.8	ForAg.2	ForAg.3	ForAg.6
ForAg.1	$R = 0,059$ (Esp. – Negativa) $p = 0,540 > 0,05$			
ForAg.4		$R = -0,086$ (Esp. – Negativa) $p = 0,369 > 0,05$		
ForAg.7			$R = 0,128$ (Esp. – Negativa) $p = 0,180 > 0,05$	
ForAg.5				$R = 0,563$ (Esp. – Positiva) $p = 0,000 < 0,01$

Legenda:

ForAg. 1 – Estou desmotivado porque não acredito nas vantagens da actual organização da rede escolar

ForAg. 2 – A nova organização criou condições para que haja uma maior ligação da(s) escola(s) com a comunidade e fossem encontradas soluções adequadas ao contexto real.

ForAg. 3 – Obtive melhores condições de trabalho com reflexos positivos no sucesso escolar

ForAg. 4 – As mudanças foram impostas pelo Ministério e não dão resposta às reais necessidades das escolas

ForAg. 5 – As mudanças só vieram complicar o funcionamento das escolas e provocar conflitos.

ForAg. 6 – As mudanças só vieram complicar o funcionamento das escolas e aumentar o controlo burocrático por parte dos serviços da administração central.

ForAg. 7 – As mudanças implicam mais responsabilidade e trabalho, sem as necessárias contrapartidas.

ForAg. 8 – Estou entusiasmado(a) pelo facto do Agrupamento ter mais autonomia para se organizar e desenvolver os seus projectos

Por seu turno no terceiro par (ForAg. 7 e ForAg. 3) ao contrário do que seria de supor, em função dos valores percentuais encontrados anteriormente nas classificações similares (70,7% de opiniões positivas na primeira e 58,9% de negativas na segunda), não nos é possível afirmar que haja uma associação entre estas duas expressões, já que o valor do produto de Pearson ($R = 0,128$) e de significância ($p = 0,128 > 0,05$), indicam que a mesma é muito baixa e nada significativa (Cf. Quadro IV.60).

Por último, na afirmação ForAg. 5, os professores respondem no mesmo sentido da ForAg. 6. Isto já era constatável, quer pelos valores percentuais obtidos em cada classificação para as duas expressões, quer pelas médias auferidas pelas duas afirmações (muito próximas). Foi confirmado pelo produto de Pearson ($R = 0,563$) que indica que a associação é no mesmo sentido e moderada, para além de que o valor de significância ($p = 0,000$) é $< 0,01$, que confere uma correlação muito significativa (Cf. Quadro IV.60).

Foi notório ao longo da apresentação dos dados realizada anteriormente que as médias variavam de afirmação para afirmação. O mesmo acontece em cada expressão em função das variáveis por nós equacionadas.

Assim, no que diz respeito à primeira variável – “Género”, muito embora, como já dissemos, as médias variem de afirmação para afirmação e dentro de cada expressão de grupo para grupo, não nos é possível afirmar que os docentes, em função do género, tenham respondido de modo diverso em qualquer uma das frases, já que as diferenças de médias observadas não são estatisticamente significativas em qualquer delas (para todas $p > 0,05$ valores considerados não significativos) (Cf. Quadro IV.61).

Quadro IV.61 – Opinião dos inquiridos sobre o “Reordenamento da rede / Formação de agrupamentos” em função da variável independente “Género”

Afirmações	Médias (X)			df	T-Teste (t)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – Género (gen.)					
	Feminino	Masculino	Geral			
ForAg. 1	2,24	2,12	2,21	87	0,599	0,551 > 0,05
ForAg. 8	2,47	2,46	2,47	79	0,040	0,968 > 0,05
ForAg. 4	2,89	3,00	2,91	90	-0,588	0,588 > 0,05
ForAg. 2	2,50	2,61	2,53	93	-0,635	0,527 > 0,05
ForAg. 7	2,88	2,76	2,85	80	0,631	0,530 > 0,05
ForAg. 3	2,36	2,29	2,35	76	0,320	0,750 > 0,05
ForAg. 5	2,28	2,37	2,30	89	-0,465	0,643 > 0,05
ForAg. 6	2,37	2,63	2,42	88	-1,256	0,212 > 0,05

Legenda:

ForAg. 1 – Estou desmotivado porque não acredito nas vantagens da actual organização da rede escolar

ForAg. 2 – A nova organização criou condições para que haja uma maior ligação da(s) escola(s) com a comunidade e fossem encontradas soluções adequadas ao contexto real.

ForAg. 3 – Obtive melhores condições de trabalho com reflexos positivos no sucesso escolar

ForAg. 4 – As mudanças foram impostas pelo Ministério e não dão resposta às reais necessidades das escolas

ForAg. 5 – As mudanças só vieram complicar o funcionamento das escolas e provocar conflitos.

ForAg. 6 – As mudanças só vieram complicar o funcionamento das escolas e aumentar o controlo burocrático por parte dos serviços da administração central.

ForAg. 7 – As mudanças implicam mais responsabilidade e trabalho, sem as necessárias contrapartidas.

ForAg. 8 – Estou entusiasmado(a) pelo facto do Agrupamento ter mais autonomia para se organizar e desenvolver os seus projectos

Em contrapartida, na variável “Grau de Ensino”, é notório que a diferença de médias observada de afirmação para afirmação e de grupo para grupo é estatisticamente significativa na maioria das expressões (só não o é nas ForAg. 2 e ForAg. 8), comprovada pelo valor de significância associado ao teste F (ANOVA) que é $< 0,05$ (valor a partir do qual se pode considerar significativo) (Cf. Quadro IV.62).

Em consequência, existe a possibilidade de, nas mesmas, haver um dos grupos de docentes que responde de maneira significativamente diferente dos restantes.

Quadro IV.62 – Opinião dos inquiridos sobre o “Reordenamento da rede / Formação de agrupamentos” em função da variável independente “Grau de ensino”

Afirmações	Médias (\bar{X})					df	ANOVA (F)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – Grau de Ensino (g. e.)							
	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Geral			
ForAg. 1	2,00	2,15	2,63	2,08	2,21	3	2,960	0,037 < 0,05
ForAg. 8	2,73	2,40	2,44	2,40	2,47		0,780	0,509 > 0,05
ForAg. 4	2,69	2,69	3,35	3,00	2,91		4,545	0,005 < 0,01
ForAg. 2	2,79	2,53	2,45	2,43	2,53		0,815	0,489 > 0,05
ForAg. 7	2,77	2,74	3,33	2,65	2,85		4,906	0,004 < 0,01
ForAg. 3	2,75	2,55	1,94	2,06	2,35		4,989	0,003 < 0,01
ForAg. 5	2,08	1,97	2,91	2,30	2,30		9,327	0,000 < 0,01
ForAg. 6	2,13	2,21	3,05	2,38	2,42		6,271	0,001 < 0,01

Legenda:

ForAg. 1 – Estou desmotivado porque não acredito nas vantagens da actual organização da rede escolar

ForAg. 2 – A nova organização criou condições para que haja uma maior ligação da(s) escola(s) com a comunidade e fossem encontradas soluções adequadas ao contexto real.

ForAg. 3 – Obtive melhores condições de trabalho com reflexos positivos no sucesso escolar

ForAg. 4 – As mudanças foram impostas pelo Ministério e não dão resposta às reais necessidades das escolas

ForAg. 5 – As mudanças só vieram complicar o funcionamento das escolas e provocar conflitos.

ForAg. 6 – As mudanças só vieram complicar o funcionamento das escolas e aumentar o controlo burocrático por parte dos serviços da administração central.

ForAg. 7 – As mudanças implicam mais responsabilidade e trabalho, sem as necessárias contrapartidas.

ForAg. 8 – Estou entusiasmado(a) pelo facto do Agrupamento ter mais autonomia para se organizar e desenvolver os seus projectos

Assim, na ForAg. 1, começamos por verificar que são os docentes do 2ºCiclo que apresentam médias mais altas relativamente aos seus colegas dos restantes níveis de ensino, com diferenças que variam entre 0,480 (para o 1º Ciclo) e 0,632 (para a Educação Pré-Escolar) (Cf. Anexo 6, Quadro (anexo 6) 159, p.71).

Apesar dessas divergências elas não são estatisticamente significativas, na medida que o valor de significância é $> 0,05$ ($p = 0,105$, $p = 0,124$ e $p = 0,073$, para as comparações entre o 2º Ciclo / Educação Pré-Escolar, 2º Ciclo / 1º Ciclo e 2º Ciclo / 3º Ciclo, respectivamente (Cf. Anexo 6, Quadro (anexo 6) 159, p.72).

Já na afirmação ForAg. 3 o mesmo grupo de docentes (2º Ciclo) apresenta médias mais baixas comparativamente às dos seus colegas dos outros graus de ensino

(Cf. Quadro IV.63). As diferenças existentes entre os docentes supra citados e as da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo são estatisticamente significativas, na medida em que $p = 0,020$ na comparação com o primeiro (Educação Pré-Escolar) e $p = 0,034$ na comparação com o segundo (1º Ciclo) (Cf. Quadro IV.63).

Daqui resulta que os docentes do 2º Ciclo tiveram uma opinião significativamente diferente da dos seus colegas da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, mas o mesmo não acontece relativamente aos do 3º Ciclo.

Quadro IV.63 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 3, 4, 5, 6 e 7 sobre o “Reordenamento da rede / Formação de agrupamentos”

Variável dependente	Variável Independente		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
	(I) Grau Ensino	(J) Grau Ensino			
Afirmação (ForAg. 3)	2º Ciclo	Pré-Escolar	-0,813	0,268	0,020 < 0,05
		1º Ciclo	-0,608	0,213	0,034 < 0,05
		3º Ciclo	-0,121	0,244	1,000 > 0,05
Afirmação (ForAg. 4)	2º Ciclo	Pré-Escolar	0,658	0,243	0,049 < 0,05
		1º Ciclo	0,656	0,190	0,005 < 0,01
		3º Ciclo	0,350	0,209	0,581 > 0,05
Afirmação (ForAg. 5)	2º Ciclo	Pré-Escolar	0,832	0,233	0,003 < 0,01
		1º Ciclo	0,939	0,183	0,000 < 0,01
		3º Ciclo	0,605	0,199	0,018 < 0,05
Afirmação (ForAg. 6)	2º Ciclo	Pré-Escolar	0,917	0,258	0,004 < 0,01
		1º Ciclo	0,844	0,213	0,001 < 0,01
		3º Ciclo	0,669	0,236	0,035 < 0,05
Afirmação (ForAg. 7)	2º Ciclo	Pré-Escolar	0,564	0,221	0,076 > 0,05
		1º Ciclo	0,598	0,177	0,007 < 0,01
		3º Ciclo	0,686	0,206	0,008 < 0,01

Legenda:

ForAg. 3 – Obteve melhores condições de trabalho com reflexos positivos no sucesso escolar

ForAg. 4 – As mudanças foram impostas pelo Ministério e não dão resposta às reais necessidades das escolas

ForAg. 5 – As mudanças só vieram complicar o funcionamento das escolas e provocar conflitos.

ForAg. 6 – As mudanças só vieram complicar o funcionamento das escolas e aumentar o controlo burocrático por parte dos serviços da administração central.

ForAg. 7 – As mudanças implicam mais responsabilidade e trabalho, sem as necessárias contrapartidas.

Por seu turno estes mesmos docentes (2º Ciclo) apresentam médias mais altas do que todos os seus colegas nas afirmações ForAg. 4, ForAg. 5, ForAg. 6 e ForAg. 7 (Cf. Quadro IV.63).

Saliente-se, aliás, que as médias são significativamente divergentes das dos docentes do 3º Ciclo nas expressões ForAg. 5 e ForAg. 6 e muito significativamente diferentes para os da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo nas mesmas afirmações (Cf. Quadro IV.63).

Na frase ForAg. 3 elas são-no de forma significativa, comparativamente, mais uma vez aos da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo. Já na ForAg. 4 as médias dos docentes do 2º Ciclo são muito significativamente diferentes das dos docentes do 1º Ciclo e significativamente diferentes das dos docentes do Pré-Escolar.

Por fim, estatisticamente muito significativas na afirmação ForAg.7 em relação ao 1º 3º Ciclos (Cf. Quadro IV.63).

O valor de grau de significância nestas 4 expressões varia entre 0,000 na ForAg. 5, na comparação efectuada entre as médias dos grupos de docentes dos 2º e 1º Ciclos e os 0,035 na ForAg. 6, na relação estabelecida entre as médias dos 2º e 3º Ciclos. (Cf. Quadro IV.63).

Diríamos, portanto, que os docentes, em média, demonstraram ter a mesma opinião relativamente às frases em análise, excepto os docentes do 2º Ciclo que apresentaram leituras diversas, das mesmas, comparativamente a todos os colegas nas afirmações ForAg. 5 e ForAg. 6, aos do Pré-Escolar e 1º Ciclo nas ForAg. 3 e ForAg. 4 e 1º Ciclo e 3º Ciclo na ForAg. 7. Na afirmação ForAg. 1, não nos foi possível tirar nenhuma conclusão.

No que concerne à variável “Tempo de Serviço”, os resultados obtidos são idênticos aos encontrados na variável “Género”, isto é, muito embora as médias variem de afirmação para afirmação e de grupo para grupo, as diferenças encontradas não são entendidas como estatisticamente significativas, já que em todas elas o valor do grau de significância é $> 0,05$ (Cf. Quadro IV.64).

Quadro IV.64 – Opinião dos inquiridos sobre o “Reordenamento da rede / Formação de agrupamentos” em função da variável independente “Tempo de serviço”

Afirmações	Médias (\bar{X})			df	T-Teste (t)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – T. Serviço (t.s.)					
	≤ 7 anos	> 7 anos	Geral			
ForAg. 1	2,50	2,15	2,21	87	1,753	0,083 > 0,05
ForAg. 8	2,60	2,45	2,47	79	0,592	0,555 > 0,05
ForAg. 4	2,62	2,96	2,91	90	-1,621	0,109 > 0,05
ForAg. 2	2,71	2,49	2,53	93	1,070	0,287 > 0,05
ForAg. 7	2,67	2,87	2,85	80	-0,730	0,468 > 0,05
ForAg. 3	2,45	2,33	2,35	76	0,513	0,610 > 0,05
ForAg. 5	2,33	2,29	2,30	89	0,180	0,858 > 0,05
ForAg. 6	2,33	2,44	2,42	88	-0,401	0,689 > 0,05

Legenda:

ForAg. 1 – Estou desmotivado porque não acredito nas vantagens da actual organização da rede escolar

ForAg. 2 – A nova organização criou condições para que haja uma maior ligação da(s) escola(s) com a comunidade e fossem encontradas soluções adequadas ao contexto real.

ForAg. 3 – Obtive melhores condições de trabalho com reflexos positivos no sucesso escolar

ForAg. 4 – As mudanças foram impostas pelo Ministério e não dão resposta às reais necessidades das escolas

ForAg. 5 – As mudanças só vieram complicar o funcionamento das escolas e provocar conflitos.

ForAg. 6 – As mudanças só vieram complicar o funcionamento das escolas e aumentar o controlo burocrático por parte dos serviços da administração central.

ForAg. 7 – As mudanças implicam mais responsabilidade e trabalho, sem as necessárias contrapartidas.

ForAg. 8 – Estou entusiasmado(a) pelo facto do Agrupamento ter mais autonomia para se organizar e desenvolver os seus projectos

Como consequência podemos afirmar que o tempo de serviço não influenciou as respostas dadas pelos docentes.

Por último na variável “Tempo de serviço no Agrupamento” observamos que

as respostas dadas pelos docentes às afirmações ForAg. 1, ForAg. 2 e ForAg. 7, parecem ter sido influenciadas por esta variável, já que o grau de significância encontrado nestas expressões é $< 0,05$, o que indica que as diferenças de médias detectadas, são estatisticamente significativas (Cf. Quadro IV.65).

Quadro IV.65 – Opinião dos inquiridos sobre o “Reordenamento da rede / Formação de agrupamentos” em função da variável independente “Tempo de Serviço no Agrupamento”

Afirmações	Médias (\bar{X})				df	ANOVA (F)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – T. S. Agrupamento (t.s.a.)						
	- 2 anos	2 anos	+ 2 anos	Geral			
ForAg. 1	2,11	2,73	2,10	2,21	2	4,986	0,009 < 0,01
ForAg. 8	2,83	2,00	2,27	2,47		10,409	0,000 < 0,01
ForAg. 4	2,76	3,08	3,00	2,91		1,528	0,223 > 0,05
ForAg. 2	2,86	2,00	2,43	2,53		10,098	0,000 < 0,01
ForAg. 7	2,82	2,87	2,88	2,85		0,083	0,920 > 0,05
ForAg. 3	2,50	2,00	2,31	2,35		2,065	0,134 > 0,05
ForAg. 5	2,15	2,53	2,33	2,30		1,478	0,234 > 0,05
ForAg. 6	2,44	2,83	2,30	2,42		2,089	0,130 > 0,05

Legenda:

ForAg. 1 – Estou desmotivado porque não acredito nas vantagens da actual organização da rede escolar

ForAg. 2 – A nova organização criou condições para que haja uma maior ligação da(s) escola(s) com a comunidade e fossem encontradas soluções adequadas ao contexto real.

ForAg. 3 – Obtive melhores condições de trabalho com reflexos positivos no sucesso escolar

ForAg. 4 – As mudanças foram impostas pelo Ministério e não dão resposta às reais necessidades das escolas

ForAg. 5 – As mudanças só vieram complicar o funcionamento das escolas e provocar conflitos.

ForAg. 6 – As mudanças só vieram complicar o funcionamento das escolas e aumentar o controlo burocrático por parte dos serviços da administração central.

ForAg. 7 – As mudanças implicam mais responsabilidade e trabalho, sem as necessárias contrapartidas.

ForAg. 8 – Estou entusiasmado(a) pelo facto do Agrupamento ter mais autonomia para se organizar e desenvolver os seus projectos

Na verdade, ao analisarmos os resultados obtidos após a aplicação do teste de comparações múltiplas (Bonferroni) constatamos que, na ForAg. 1, a diferença de médias observada entre o grupo de 2 anos de serviço e os restantes (-2 anos e +2anos), é considerada estatisticamente significativa já que $p < 0,05$ ($p = 0,016$ valor registado entre os grupos -2 anos e 2 anos e $p = 0,012$ nos grupos +2 anos e 2 anos) (Cf. Quadro IV.66).

Quadro IV.66 – Comparações múltiplas em função do Tempo de serviço no Agrupamento a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 1, 2 e 8 sobre o “Reordenamento da rede / Formação de agrupamentos”

Variável dependente	Variável Independente		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
	(I) T. Serv. Agrup.	(J) T. Serv. Agrup.			
Afirmação (ForAg. 1)	2 anos	- 2 anos	0,619	0,216	0,016 < 0,05
		+ 2 anos	0,631	0,212	0,012 < 0,05
Afirmação (ForAg. 2)	- 2 anos	2 anos	0,861	0,200	0,000 < 0,01
		+ 2 anos	0,429	0,147	0,013 < 0,05
Afirmação (ForAg. 8)	- 2 anos	2 anos	0,833	0,205	0,000 < 0,01
		+ 2 anos	0,567	0,165	0,003 < 0,01

Legenda:

ForAg. 1 – Estou desmotivado porque não acredito nas vantagens da actual organização da rede escolar

ForAg. 2 – A nova organização criou condições para que haja uma maior ligação da(s) escola(s) com a comunidade e fossem encontradas soluções adequadas ao contexto real.

ForAg. 8 – Estou entusiasmado(a) pelo facto do Agrupamento ter mais autonomia para se organizar e desenvolver os seus projectos

Quanto à afirmação ForAg. 2, são as diferenças de médias encontradas, entre o grupo de -2 anos e os restantes (2 anos e +2 anos), aquelas que se mostram estatisticamente significativas. Assim, para o grupo de 2 anos de serviço ela é considerada estatisticamente muito significativa ($p = 0,000 < 0,01$) e para o de +2 anos ela é simplesmente significativa ($p = 0,013 < 0,05$) (Cf. Quadro IV.66).

Como na afirmação ForAg. 2, também na ForAg. 8, voltam a ser os docentes com -2anos de serviço no agrupamento aqueles em que as médias se mostram mais uma vez acentuadamente diferentes (diferenças estatisticamente muito significativas) das dos seus demais colegas ($p = 0,000 < 0,01$ na comparação com os docentes com 2 anos e $p = 0,003 < 0,01$ na comparação com os +2 anos) (Cf. Quadro IV.66), ou seja, é possível dizer que os professores que possuem -2 anos de serviço no agrupamento, em média, responderam de forma superior comparativamente aos seus colegas.

Resulta da leitura dos dados, feita anteriormente, que, na afirmação ForAg. 1, os docentes em média, responderam da mesma maneira, excepção feita aos docentes com 2 anos de serviço. Estes responderam de maneira significativamente distinta (de forma mais alta) relativamente aos dois restantes grupos, enquanto na ForAg. 2 e ForAg. 8, são os professores de -2 anos que tiveram uma opinião diversa da dos seus colegas.

Sintetizando, numa primeira análise e de forma muito global, diremos que foram as variáveis “Grau de ensino” e “Tempo de serviço no Agrupamento” aquelas que se mostraram com capacidade para influenciar o modo como os docentes responderam. Dito de outro modo, os professores modificam a sua opinião sobre o reordenamento da rede / formação dos agrupamentos em função do nível de ensino a que pertencem e do tempo de serviço que prestaram no agrupamento.

Ainda no que se refere a este tema (reordenamento de rede / formação dos agrupamentos), alguns dos dados obtidos parecem demonstrar que existe alguma contradição no pensamento dos docentes quanto às vantagens da “nova” forma de organizar os estabelecimentos de ensino, já que maioritariamente discordam das afirmações *Estou desmotivado porque não acredito nas vantagens da actual organização da rede escola* e *Estou entusiasmado(a) pelo facto do Agrupamento ter mais autonomia para se organizar e desenvolver os seus projectos* ao mesmo tempo que concordam com a expressão *A nova organização criou condições para que haja uma*

maior ligação da(s) escola(s) com a comunidade e fossem encontradas soluções adequadas ao contexto real.

Ainda relativamente às potencialidades dos agrupamentos, percebe-se, também, que são fundamentalmente os docentes com 2 anos de serviço no agrupamento, aqueles que se mostram mais cépticos quanto ao reordenamento da rede.

Uma outra inferência que poderemos retirar é que uma grande maioria dos docentes põe em causa a forma como o mesmo reordenamento foi realizado, ou seja imposto de cima para baixo.

Se associarmos estas duas possíveis leituras dos dados, poderemos ter encontrado uma provável explicação (a forma como foi feito o reordenamento) para as reticências que colocaram os professores com 2 anos de serviço no agrupamento, já que foram estes que realizaram a transição / transformação / implementação do agrupamento em estudo. Relembra-se a este propósito que o mesmo surge da junção de dois já existentes – um vertical e um horizontal. A experiência destes docentes era dispar, porque cada uma destas formas de organizar as escolas arrastavam consigo vivências distintas quer ao nível da formação quer ao nível do desenvolvimento do trabalho.

A ser verdade, uma dúvida nos surge e que se relaciona com o saber se a descrença observada se deve à nova forma de se organizar e gerir os estabelecimentos de ensino ou se a este em particular (assunto a tratar no próximo ponto).

Constatou-se, ainda, que os docentes da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, muito embora achem que a nova organização levou à obtenção de melhores condições de trabalho, que, segundo eles, se pode reflectir no sucesso escolar (em oposição aos seus colegas do 2º Ciclo que não têm essa ideia), são também os mesmos a afirmar que aumentou o controlo burocrático por parte dos serviços da administração central (mais uma vez em oposição aos docentes do 2º Ciclo).

Estas convicções dos docentes em causa, fazem algum sentido se pensarmos que por um lado os estabelecimentos de ensino do Pré-Escolar e 1º Ciclo eram aqueles que piores condições materiais possuíam e portanto o pouco que adquirissem era sempre ganho e, por outro, com o isolamento que caracterizava os estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, existia a sensação por parte dos docentes destes níveis de ensino que eram mais “autónomos”, já que, aparentemente, dependeriam só deles. Nenhuma destas situações se aplicava aos docentes do 2º Ciclo. Talvez resida aqui a ambiguidade de que demos conta no ponto anterior sobre o sentido do conceito de autonomia.

Numa coisa, no entanto, parecem estar todos de acordo, as mudanças implicaram mais responsabilidade e trabalho, sem as necessárias contrapartidas.

1.1.6. Modo como os inquiridos exprimem a sua opinião sobre a organização do agrupamento em estudo

Relativamente às afirmações associadas à organização do agrupamento e constantes no ponto 4.2 do nosso questionário, verifica-se um aumento significativo no número de docentes que assinalaram não ter opinião. Esse agravamento é mais visível em afirmações como Agr. 5, Agr. 4, Agr. 8, Agr. 10 e Agr. 11, em que não deram a sua entre 40,5% e 26,1% (respectivamente, 40,5%, 30,6%) e as restantes 26,1%) (Cf. Quadro IV.67).

Quadro IV.67 – Distribuição dos dados da categoria “não tenho opinião”, por afirmação e por variável independente, relativamente à opinião sobre a “Organização do Agrupamento”.

Variáveis independentes		Afirmações												
		N Total	Agr. 1 %	Agr. 2 %	Agr. 3 %	Agr. 4 %	Agr. 5 %	Agr. 6 %	Agr. 7 %	Agr. 8 %	Agr. 9 %	Agr. 10 %	Agr. 11 %	Agr. 12 %
Total		111	15,3	16,2	10,8	30,6	40,5	14,4	16,2	26,1	20,7	26,1	26,1	19,8
Género	Feminino	80	4,5	7,2	3,6	18,0	26,1	12,6	9,0	15,3	13,5	15,3	9,9	10,8
	Masculino	31	10,8	9,0	7,2	12,6	14,4	1,8	7,2	10,8	7,2	10,8	16,2	9,0
Grau de Ensino	Pré-Escolar	15	0,9	0,0	0,9	4,5	5,4	0,9	0,9	2,7	0,9	1,8	0,9	1,8
	1º Ciclo	41	3,6	3,6	0,9	10,8	13,5	4,5	4,5	7,2	3,6	8,1	10,8	9,0
	2º Ciclo	26	7,2	7,2	3,6	4,5	9,0	1,8	5,4	5,4	3,6	5,4	7,2	5,4
Tempo de Serviço	≤ 7 anos	20	7,2	5,4	7,2	9,9	9,0	1,8	7,2	9,0	7,2	5,4	8,1	6,3
	> 7 anos	91	8,1	10,8	3,6	20,7	31,5	12,6	9,0	17,1	13,5	20,7	18,0	13,5
Tempo de Serviço no Agrup.	- 2 anos	50	10,8	10,8	9,0	18,0	23,4	7,2	10,8	17,1	12,6	14,4	17,1	11,7
	2 anos	15	2,7	0,0	0,0	4,5	4,5	0,0	1,8	0,0	2,7	0,0	0,0	2,7
	+ 2 anos	46	1,8	5,4	1,8	8,1	12,6	7,2	3,6	9,0	5,4	11,7	9,0	5,4

Legenda:

Agr. 1– As mudanças implicam(vam) mais trabalho, responsabilidade, reuniões, sem benefícios para os alunos, professores e escolas.

Agr. 2– A nova organização (agrupamento) reduz(iu) a autonomia e o poder dos professores na(s) escola(s).

Agr. 3– As mudanças não facilitam(vam) a articulação curricular entre ciclos e níveis de ensino dentro do Agrupamento.

Agr. 4– O modo como o agrupamento está(va) organizado conduz(iu) a uma sobreposição de competências entre os Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes e Conselho Pedagógico.

Agr. 5– Diminui(u) o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas.

Agr. 6– As Estruturas de Orientação Educativa implementadas no Agrupamento facilitam(vam) a análise de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão.

Agr. 7– A estrutura organizativa existente facilita a concepção, discussão e operacionalização de projectos de dinamização pedagógica com reflexos positivos no sucesso escolar

Agr. 8– A estrutura organizativa é adequada e facilita o acompanhamento dos alunos na transição entre ciclos/níveis de ensino.

Agr. 9– Aumentou o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas.

Agr. 10– A estrutura organizativa, a nível das estruturas de orientação educativa, possibilita a análise e reflexão colectiva sobre processos e resultados educativos melhorando a qualidade e a equidade dos serviços prestados.

Agr. 11– As mudanças organizacionais possibilitam uma gestão pedagógica mais de acordo com as reais necessidades dos alunos, reforçando a autonomia e poder dos professores.

Agr. 12– As mudanças introduzidas conduziram à subalternização de uns níveis de ensino relativamente a outros

Uma justificação para os valores encontrados poderá estar no pouco conhecimento que estes docentes tinham do modo como o agrupamento funcionava anteriormente, na medida em que são, sobretudo, os docentes com -2 anos no agrupamento aqueles que contribuem em maior percentagem para estes resultados.

Examinando agora o modo como os docentes que deram a sua opinião se pronunciaram sobre as diferentes afirmações, verificamos que, relativamente às afirmações Agr. 1, Agr. 2, Agr. 3, Agr. 4, Agr.5, Agr. 9 e Agr. 12, a maioria dos docentes teve uma opinião negativa sobre as mesmas, isto é, discordou e discordou em absoluto (os valores percentuais para o conjunto destas duas classificações, nas expressões, em causa variam entre $53,4\% = 48,9\% + 4,5\%$, na Agr. 9 e $97,0\% = 94,0\% + 3,0\%$ na Agr. 5) (Cf Quadro IV.68). As médias encontradas nas frases supra citadas situam-se entre os 2,00 na afirmação Agr. 9 e 2,47 na Agr. 5. De salientar que, nesta última, só tiveram opinião 66 dos 111 inquiridos (59,5%), pouco mais de metade (Cf. Quadro IV.68).

É, também, nesta expressão que encontramos o valor mais baixo associado ao desvio padrão ($s = 0,248$) indicador da pouca dispersão dos dados (Cf. Quadro IV.68).

Quadro IV. 68 – Opinião dos inquiridos sobre a “Organização do Agrupamento” (valores percentuais, médias e desvio padrão)

Afirmações	Discordo em absoluto	Discordo	Concordo	Concordo em absoluto	Total de docentes com opinião		Mean (\bar{X})	Std. Deviation
	(1)			(4)	N	%		
	%	%	%	%				
Agr. 1	6,4	55,3	31,9	6,4	94	84,7	2,38	0,705
Agr. 10	2,4	36,6	56,1	4,9	82	73,9	2,63	0,619
Agr. 2	3,2	64,5	25,8	6,5	93	83,8	2,35	0,654
Agr. 11	2,4	39,0	51,2	7,3	82	80,2	2,63	0,658
Agr. 3	8,1	56,6	33,3	2,0	99	89,2	2,29	0,643
Agr. 8	4,9	41,5	43,9	9,8	82	73,9	2,59	0,736
Agr. 4	7,8	62,3	29,9	0,0	77	69,4	2,22	0,576
Agr. 6	2,1	32,6	56,8	8,4	95	85,6	2,72	0,647
Agr. 5	3,0	94,0	3,0	0,0	66	59,5	2,00	0,248
Agr. 9	4,5	48,9	42,1	4,5	88	79,3	2,47	0,660
Agr. 12	7,9	70,8	19,1	2,2	89	80,2	2,16	0,582
Agr. 7	2,2	28,9	62,4	6,5	93	83,8	2,73	0,610

Legenda:

Agr. 1- As mudanças implicam(vam) mais trabalho, responsabilidade, reuniões, sem benefícios para os alunos, professores e escolas.

Agr. 2- A nova organização (agrupamento) reduz(iu) a autonomia e o poder dos professores na(s) escola(s).

Agr. 3- As mudanças não facilitam(vam) a articulação curricular entre ciclos e níveis de ensino dentro do Agrupamento.

Agr. 4- O modo como o agrupamento está(va) organizado conduz(iu) a uma sobreposição de competências entre os Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes e Conselho Pedagógico.

Agr. 5- Diminui(u) o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas.

Agr. 6- As Estruturas de Orientação Educativa implementadas no Agrupamento facilitam(vam) a análise de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão.

Agr. 7- A estrutura organizativa existente facilita a concepção, discussão e operacionalização de projectos de dinamização pedagógica com reflexos positivos no sucesso escolar

Agr. 8- A estrutura organizativa é adequada e facilita o acompanhamento dos alunos na transição entre ciclos/níveis de ensino.

Agr. 9- Aumentou o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas.

Agr. 10- A estrutura organizativa, a nível das estruturas de orientação educativa, possibilita a análise e reflexão colectiva sobre processos e resultados educativos melhorando a qualidade e a equidade dos serviços prestados.

Agr. 11- As mudanças organizacionais possibilitam uma gestão pedagógica mais de acordo com as reais necessidades dos alunos, reforçando a autonomia e poder dos professores.

Agr. 12- As mudanças introduzidas conduziram à subalternização de uns níveis de ensino relativamente a outros

Em contrapartida, nas afirmações Agr. 6, Agr.7, Agr. 8, Agr. 10 e Agr. 11 acontece o inverso, isto é, a maioria teve uma opinião positiva (concordou ou concordou em absoluto com as mesmas, com valores que variam entre os $53,7\% = 43,9\% + 9,8\%$ na Agr. 8 e $68,9\% = 62,4\% + 6,5\%$ na Agr. 7, e médias a situarem-se entre os 2,59 e 2,73, respectivamente) (Cf. Quadro IV.68).

Refira-se, ainda, que os valores percentuais encontrados nas afirmações Agr. 8 e Agr. 9, para as classificações consideradas negativas (discordo e discordo em absoluto), andam muito próximos dos observados nas classificações positivas (concordo e concordo em absoluto) – $46,4\%$ contra $53,7\%$ na primeira e $53,4\%$ contra $46,6\%$ na segunda (Cf. Quadro IV.68), o que é um indicio de que os docentes se encontram divididos quanto ao conteúdo existente nestas duas expressões.

Para além da ilação tirada anteriormente e numa leitura ainda superficial dos dados, constatamos que, globalmente, existe uma aparente consistência nas respostas dadas pelos docentes, exceção feita nas afirmações Agr. 5 e Agr. 9, em que se verifica o oposto.

Havia pois que confirmar estas nossas primeiras observações. Para isso, organizamos as expressões nos pares – Agr. 1 / Agr. 10, Agr. 2 / Agr. 11, Agr. 3 / Agr. 8, Agr. 4 / Agr. 6, Agr. 5 / Agr. 9 e Agr. 7 / Agr. 12 (a lógica aqui utilizada corresponde à referenciada na alínea a) do ponto 4.2.2 deste trabalho, ou seja o conteúdo de cada expressão associada é de sentido contrário, tendo em atenção o referencial teórico).

Assim, em relação ao primeiro par (Agr. 1 / Agr. 10), os valores percentuais associados a cada uma das expressões indicam-nos que existe uma aparente oposição nas opiniões manifestadas, o que faz algum sentido, tendo em atenção o conteúdo parcial ou total das duas afirmações (Cf. Quadro IV.68).

No entanto, não nos é possível afirmar, com toda a certeza, que existe uma associação entre o modo como os docentes expuseram as suas opiniões nas duas afirmações (seja ela de tipo positivo ou negativo), já que após a aplicação do teste – produto de Pearson, apuramos que a mesma, muito embora sendo negativa como o esperado, é muito fraca ($R = -0,052$) e mais do que isso é não significativa ($p = 0,587 > 0,05$) (Cf. Quadro IV.69). No entanto, a tendência dos docentes ao julgar o seu agrupamento é positiva.

No segundo par – Agr. 2 / Agr. 11, é visível, quer pelo modo como as percentagens estão divididas entre classificações positivas e negativas nas duas afirmações, quer pelas médias obtidas nas mesmas, que os docentes, provavelmente,

têm leituras diferentes sobre elas, em média discordam da primeira e concordam com a segunda, o que nos pode levar a supor que existe uma associação de sentido contrário entre si (Cf. Quadro IV.68).

Verificou-se, no entanto, que tal não se mostra correcto na medida em que o valor de R (produto de Pearson) é positivo (0,285) e o valor e significância é $< 0,01$ ($p = 0,002$ muito significativo) (Cf. Quadro IV.69) o que nos leva a concluir que existe uma associação, muito embora baixa, entre as duas frases no mesmo sentido (contrária ao que era expectável) e estatisticamente muito significativa.

Quadro IV.69 – Análise de associação entre as afirmações 1 / 10 e 2 / 11, sobre a Organização do Agrupamento – Coeficiente de correlação de Pearson

Afirm.	Agr. 10	Agr. 11
Agr. 1	R = -0,052 (Esp.- Negativa) p = 0,587 > 0,05	
Agr. 2		R = 0,285 (Esp.- Negativa) p = 0,002 < 0,01

Legenda:

Agr. 1– As mudanças implicam(vam) mais trabalho, responsabilidade, reuniões, sem benefícios para os alunos, professores e escolas.

Agr. 2– A nova organização (agrupamento) reduz(iu) a autonomia e o poder dos professores na(s) escola(s).

Agr. 10– A estrutura organizativa, a nível das estruturas de orientação educativa, possibilita a análise e reflexão colectiva sobre processos e resultados educativos melhorando a qualidade e a equidade dos serviços prestados.

Agr. 11– As mudanças organizacionais possibilitam uma gestão pedagógica mais de acordo com as reais necessidades dos alunos, reforçando a autonomia e poder dos professores.

Os resultados obtidos anteriormente fazem supor que existe um desajustamento entre as respostas dadas pelos inquiridos e o referencial teórico, na medida em que não podem ter a mesma opinião sobre expressões que são de sentido contrário, como é perceptível pela leitura das mesmas. Daí a necessidade de se averiguar qual o grupo de docentes que mais contribuiu para isso.

Como em situações análogas, calculamos o produto de Pearson por grupos, utilizando como referência a variável “Grau de ensino”. Os resultados obtidos encontram-se expressos no Quadro IV.70.

Quadro IV.70 – Análise da associação (produto de Pearson) entre as afirmações 2 / 11, relativamente à “Organização do Agrupamento”, em função da variável independente “Grau de Ensino”

Amostra	Pearson Correlacion (R)	Sig. (2-Tailed) (p)	Esperada	Observada
Pré-Escolar e 1º Ciclo (N=55)	0,364 R – Baixa	0,006 < 0,01	Correlação negativa	Correlação positiva
2º e 3º Ciclo (N=56)	0,169 R – Muito baixa	0,213 > 0,05	Correlação negativa	Correlação positiva

Da leitura dos mesmos constata-se que, em qualquer dos sub-grupos por nós formados, a associação existente é sempre no mesmo sentido (positiva). A associação é vista como baixa no sub-grupo formado pelos docentes da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo e muito baixa do composto pelos docentes do 2º e 3º Ciclo. Finalmente ela é, também, considerada estatisticamente muito significativa no primeiro sub-grupo (Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo) não o sendo no segundo (do 2º e 3º Ciclo), em que é não significativa.

No entanto, os resultados encontrados anteriormente e que apontavam para que fossem os docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo aqueles que tiveram uma leitura de sentido idêntico, relativamente a aspectos que a realidade organizacional e a literatura vêem em sentido inverso, não nos satisfizeram, na medida em que eles aclararam só o valor encontrado para o nível de significância. Faltava saber qual a razão que conduziu a que a associação fosse no mesmo sentido, contrariando as nossas expectativas e até a própria leitura dos dados obtidos e expressos no Quadro IV.68.

Em função do número de docentes que indicaram não ter opinião, nas duas afirmações e, fundamentalmente na segunda (26,1%), pareceu-nos que poderia estar aí a justificação para tal, pelo que fomos calcular o rho de Spearman²⁷⁷.

Quadro IV.71 – Análise da associação (coeficiente de correlação de Spearman) entre as afirmações 2 / 11, relativamente à “Organização do Agrupamento”, sem os dados da categoria “não tenho opinião”

Spearman's rho (ρ)	Sig. (2-Tailed) (p)	Esperada	Observada
-0,500	0,000 < 0,01	Correlação negativa	Correlação negativa

Através dos resultados obtidos, e expressos no Quadro IV.71, viemos a confirmar a nossa suspeição, o que nos leva a pensar que, mais do que o modo como se comportaram os diferentes grupos na classificação das afirmações em causa, foram os docentes que não deram opinião, aqueles que mais contribuíram para os resultados obtidos, pelo que, não nos é possível afirmar que existe um desajuste nas respostas dadas, conforme inicialmente tínhamos julgado.

Quanto ao terceiro par (Agr. 3 / Agr. 8) observa-se, também, através da interpretação das percentagens e médias encontradas nas duas expressões, que existe uma aparente consistência nas opiniões dos docentes (em média discordam da primeira

²⁷⁷ O porquê da utilização deste teste está explicado em nota de rodapé na página 220 deste trabalho.

e concordam com a segundo), indo assim de encontro às nossas expectativas (Cf Quadro IV.68).

Apesar disto numa análise comparativa entre as respostas dadas às mesmas constata-se que não existe nenhuma correlação entre elas, visto que $R = 0,167$ (associação muito baixa) e $p = 0,080 > 0,05$ (não significativa) (Cf. Quadro IV.72)

Quadro IV.72 – Análise de associação entre as afirmações 3 / 8, 4 / 6 e 9 / 5, relativamente à Organização do Agrupamento – Coeficiente de correlação de Pearson

Afirm.	Agr. 8	Agr. 6	Agr. 5
Agr. 3	$R = 0,167$ (Esp.- Negativa) $p = 0,080 > 0,05$		
Agr. 4		$R = 0,046$ (Esp.- Negativa) $p = 0,629 > 0,05$	
Agr. 9			$R = 0,653$ (Esp.- Negativa) $p = 0,000 < 0,01$

Legenda:

Agr. 3– As mudanças não facilitam(vam) a articulação curricular entre ciclos e níveis de ensino dentro do Agrupamento.

Agr. 4– O modo como o agrupamento está(va) organizado conduz(iu) a uma sobreposição de competências entre os Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes e Conselho Pedagógico.

Agr. 5– Diminui(u) o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas.

Agr. 6– As Estruturas de Orientação Educativa implementadas no Agrupamento facilitam(vam) a análise de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão.

Agr. 8– A estrutura organizativa é adequada e facilita o acompanhamento dos alunos na transição entre ciclos/níveis de ensino.

Agr. 9– Aumentou o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas.

No mesmo sentido apontam os resultados do par seguinte (Agr. 4 / Agr. 6), já que, muito embora se tenha observado uma distribuição percentual e médias de sentido contrário (Cf. Quadro IV. 68), ao compararmos as duas afirmações, não nos é possível afirmar que possa existir uma associação de sentido oposto, nem mesmo que haja uma correlação entre elas já que o produto de Pearson é do tipo muito baixo ($R = 0,046$) e não significativo ($p = 0,629 > 0,05$) (Cf. Quadro IV.72).

Já o mesmo não podemos dizer do par seguinte (Agr. 9 / Agr. 5), em que, quer os valores percentuais e médias, quer posteriormente o produto de Pearson indicam que existe uma associação positiva entre as duas afirmações ($R = 0,653$, correlação do tipo moderado e $p = 0,000 < 0,01$ – muito significativa) (Cf. Quadros IV.68 e IV.72).

Esta associação não faz muito sentido em função do conteúdo das mesmas (não se pode discordar de duas expressões antagónicas).

Como em situações similares procurarmos perceber que tipo de docentes poderiam estar a contribuir para o aparecimento destes resultados, dito de outro modo, em que nível de ensino poderia estar a ocorrer a contradição encontrada.

Numa primeira análise, os testes efectuados permitiram-nos verificar que todos os docentes, independentemente do nível de ensino a que pertencem, apresentam o mesmo comportamento, na medida em que os valores de R e de p encontrados indicam que a associação é sempre no mesmo sentido e muito significativa (Cf. Quadro IV.73). No entanto, em função da intensidade da correlação associada a cada valor de R, existe uma grande probabilidade de serem os docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo aqueles que mais opiniões contraditórias apresentaram em função do referencial teórico (Cf. Quadro IV.73).

Quadro IV.73 – Análise da associação (produto de Pearson) entre as afirmações 9 / 5, relativamente à “Organização do Agrupamento”, em função da variável independente “Grau de Ensino”

Amostra	Pearson Correlacion (R)	Sig. (2-Tailed) (p)	Esperada	Observada
Pré-Escolar e 1º Ciclo (N=55)	0,799 R – Alta	0,000 < 0,01	Correlação negativa	Correlação positiva
2º e 3º Ciclo (N=56)	0,474 R – Moderada	0,000 < 0,01	Correlação negativa	Correlação positiva

Por último no par Agr. 12 e Agr. 7, retoma-se a lógica já encontrada noutros pares, ou seja, os valores percentuais e médias apontam no sentido da existência de uma aparente solidez nas respostas que não nos é possível, posteriormente, confirmar através da aplicação do produto de Pearson, já que o valor encontrado, neste caso, configura uma associação no mesmo sentido, do tipo muito baixo ($R = 0,099$) e nada significativa ($p = 0,303 > 0,05$) (Cf. Quadro IV.74).

Quadro IV.74 – Análise de associação entre as afirmações 12 / 7, relativamente à Organização do Agrupamento – Coeficiente de correlação de Pearson

Afirm.	Agr. 7
Agr. 12	R = 0,099 (Esp.- Negativa) p = 0,303 > 0,05

Legenda:

Agr. 7– A estrutura organizativa existente facilita a concepção, discussão e operacionalização de projectos de dinamização pedagógica com reflexos positivos no sucesso escolar

Agr. 12– As mudanças introduzidas conduziram à subalternização de uns níveis de ensino relativamente a outros

Da leitura feita resulta que não é totalmente verdadeira a interpretação feita anteriormente, isto é, não podemos afirmar com toda a convicção que as respostas obtidas, neste ponto, são globalmente consistentes. Já o mesmo não pode ser dito quanto à contradição encontrada nas opiniões expressas nas afirmações Agr. 5 (*Diminui(u) o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas*) e Agr. 9

(Aumentou o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas), na medida em que os resultados vieram a confirmá-la.

Passando agora a analisar os dados em função do modo como os docentes distribuíram as suas opiniões de acordo com as diferentes variáveis, constatamos que na variável “Género”, as médias globalmente observadas variam de afirmação para afirmação, excepto na expressão Agr. 5, em que são idênticas (Cf. Quadro IV.75).

Não se verifica, também, ao nível geral, tendências dominantes relativamente a esta variável (Cf. Quadro IV.75).

É exclusivamente na afirmação Agr. 11 que a diferença de médias encontrada é estatisticamente muito significativa (para um $df = 80$, $t = 3,010$, $p = 0,003 < 0,01$ valor considerado muito significativo) (Cf. Quadro IV.75).

Quadro IV.75 – Opinião dos inquiridos sobre a Organização do Agrupamento em função da variável independente “Género”

Afirmações	Médias (\bar{X})			df	T-Teste (t)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – Género (gen.)					
	Feminino	Masculino	Geral			
Agr. 1	2,35	2,53	2,38	92	-0,992	0,324 > 0,05
Agr. 10	2,70	2,42	2,63	80	1,733	0,087 > 0,05
Agr. 2	2,38	2,29	2,35	91	0,549	0,584 > 0,05
Agr. 11	2,72	2,15	2,63	80	3,010	0,003 < 0,01
Agr. 3	2,30	2,26	2,29	97	0,272	0,786 > 0,05
Agr. 8	2,57	2,63	2,59	80	-0,310	0,757 > 0,05
Agr. 4	2,22	2,24	2,22	75	-0,117	0,907 > 0,05
Agr. 6	2,67	2,83	2,72	93	-1,118	0,266 > 0,05
Agr. 5	2,00	2,00	2,00	64	0,000	1,000 > 0,05
Agr. 9	2,49	2,39	2,47	86	0,629	0,531 > 0,05
Agr. 12	2,16	2,14	2,16	87	0,129	0,897 > 0,05
Agr. 7	2,74	2,70	2,73	91	0,320	0,750 > 0,05

Legenda:

- Agr. 1– As mudanças implicam(vam) mais trabalho, responsabilidade, reuniões, sem benefícios para os alunos, professores e escolas.
- Agr. 2– A nova organização (agrupamento) reduz(iu) a autonomia e o poder dos professores na(s) escola(s).
- Agr. 3– As mudanças não facilitam(vam) a articulação curricular entre ciclos e níveis de ensino dentro do Agrupamento.
- Agr. 4– O modo como o agrupamento está(va) organizado conduz(iu) a uma sobreposição de competências entre os Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes e Conselho Pedagógico.
- Agr. 5– Diminui(u) o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas.
- Agr. 6– As Estruturas de Orientação Educativa implementadas no Agrupamento facilitam(vam) a análise de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão.
- Agr. 7– A estrutura organizativa existente facilita a concepção, discussão e operacionalização de projectos de dinamização pedagógica com reflexos positivos no sucesso escolar
- Agr. 8– A estrutura organizativa é adequada e facilita o acompanhamento dos alunos na transição entre ciclos/níveis de ensino.
- Agr. 9– Aumentou o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas.
- Agr. 10– A estrutura organizativa, a nível das estruturas de orientação educativa, possibilita a análise e reflexão colectiva sobre processos e resultados educativos melhorando a qualidade e a equidade dos serviços prestados.
- Agr. 11– As mudanças organizacionais possibilitam uma gestão pedagógica mais de acordo com as reais necessidades dos alunos, reforçando a autonomia e poder dos professores.
- Agr. 12– As mudanças introduzidas conduziram à subalternização de uns níveis de ensino relativamente a outros

Como consequência podemos dizer que os docentes tiveram, em média, a mesma opinião relativamente às diversas frases, menos na Agr. 11, em que os dos

género masculino responderam de modo significativamente diferente dos do género feminino (os primeiros, em média, discordaram e os segundos em média concordaram).

Na variável “Grau de ensino” é, sobretudo, nos grupos de docentes pertencentes ao 2º Ciclo e à Educação Pré-Escolar que observamos as médias mais altas nas diversas afirmações, ressalvando a Agr. 12 (em que a mesma se encontra no 1º Ciclo) e a Agr. 5 na qual as médias são idênticas em todos os níveis de ensino (Cf. Quadro IV.76). Em contraponto, nas médias mais baixas, não se verifica nenhuma tendência (Cf. Quadro IV.76).

Constata-se, também, que são só as diferenças de médias encontradas nas afirmações Agr. 1, Agr. 3 e Agr. 10 que se mostram estatisticamente significativas, já que é nelas que o valor de significância associado ao teste F é $< 0,05$ ($p = 0,09$ na primeira, $p = 0,040$ na segunda e $p = 0,048$ na terceira) (Cf. Quadro IV.76).

Quadro IV.76 – Opinião dos inquiridos sobre a Organização do Agrupamento em função da variável independente “Grau de Ensino”

Afirmações	Médias (\bar{X})					df	ANOVA (F)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – Grau de Ensino (g. e.)							
	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Geral			
Agr. 1	2,07	2,38	2,83	2,24	2,38	3	4,071	0,009 < 0,01
Agr. 10	3,00	2,59	2,40	2,71	2,63		2,759	0,048 < 0,05
Agr. 2	2,27	2,41	2,44	2,26	2,35		0,428	0,733 > 0,05
Agr. 11	2,93	2,52	2,44	2,76	2,63		2,085	0,109 > 0,05
Agr. 3	2,07	2,15	2,55	2,43	2,29		2,874	0,040 < 0,05
Agr. 8	2,83	2,55	2,40	2,71	2,59		1,063	0,370 > 0,05
Agr. 4	2,10	2,21	2,48	2,00	2,22		2,497	0,066 > 0,05
Agr. 6	2,79	2,67	2,86	2,72	2,72		0,597	0,619 > 0,05
Agr. 5	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00		0,000	1,000 > 0,05
Agr. 9	2,21	2,35	2,73	2,60	2,47		2,533	0,062 > 0,05
Agr. 12	2,08	2,26	2,20	2,04	2,16		0,761	0,519 > 0,05
Agr. 7	2,93	2,67	2,55	2,87	2,73		1,637	0,187 > 0,05

Legenda:

- Agr. 1– As mudanças implicam(vam) mais trabalho, responsabilidade, reuniões, sem benefícios para os alunos, professores e escolas.
- Agr. 2– A nova organização (agrupamento) reduz(iu) a autonomia e o poder dos professores na(s) escola(s).
- Agr. 3– As mudanças não facilitam(vam) a articulação curricular entre ciclos e níveis de ensino dentro do Agrupamento.
- Agr. 4– O modo como o agrupamento está(va) organizado conduz(iu) a uma sobreposição de competências entre os Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes e Conselho Pedagógico.
- Agr. 5– Diminui(u) o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas.
- Agr. 6– As Estruturas de Orientação Educativa implementadas no Agrupamento facilitam(vam) a análise de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão.
- Agr. 7– A estrutura organizativa existente facilita a concepção, discussão e operacionalização de projectos de dinamização pedagógica com reflexos positivos no sucesso escolar
- Agr. 8– A estrutura organizativa é adequada e facilita o acompanhamento dos alunos na transição entre ciclos/níveis de ensino.
- Agr. 9– Aumentou o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas.
- Agr. 10– A estrutura organizativa, a nível das estruturas de orientação educativa, possibilita a análise e reflexão colectiva sobre processos e resultados educativos melhorando a qualidade e a equidade dos serviços prestados.
- Agr. 11– As mudanças organizacionais possibilitam uma gestão pedagógica mais de acordo com as reais necessidades dos alunos, reforçando a autonomia e poder dos professores.
- Agr. 12– As mudanças introduzidas conduziram à subalternização de uns níveis de ensino relativamente a outros

Neste sentido, existe uma grande probabilidade de em cada uma destas expressões aparecer, pelo menos, um nível de ensino onde as respostas são claramente distintas das dos outros.

Ao analisarmos os resultados alcançados depois do emprego de um teste de comparações múltiplas, verificamos que na expressão Agr. 1, existe um nível de ensino (2º Ciclo) na qual as opiniões dos docentes se apresentam significativamente distintas (estatisticamente falando) comparativamente a dois outros níveis (Educação Pré-Escolar e 3º Ciclo), não o sendo relativamente a um terceiro (1º Ciclo) (Cf. Quadro IV.77).

Esta interpretação tem por base o nível de significância alcançado pela diferença de médias dos diversos níveis de ensino quando comparadas entre si – nas duas primeiras $< 0,05$ e na terceira $> 0,05$ ($p = 0,012 < 0,05$, $p = 0,032 < 0,05$ e $p = 0,124 > 0,05$, respectivamente) (Cf. Quadro IV.77). No mesmo sentido apontam os resultados obtidos nas comparações efectuadas entre os níveis de ensino Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo e 3º Ciclo (valores não significativos) (Cf. Quadro IV.77).

Quadro IV. 77 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 1 e 10 sobre a Organização do agrupamento

Variável dependente	Variável Independente		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
	(I) Grau Ensino	(J) Grau Ensino			
Afirmação (Agr. 1)	2º Ciclo	Pré-Escolar	0,762	0,240	0,012 < 0,05
		1º Ciclo	0,455	0,193	0,124 > 0,05
		3º Ciclo	0,593	0,208	0,032 < 0,05
Afirmação (Agr. 10)	Pré-Escolar	1º Ciclo	0,406	0,197	0,257 > 0,05
		2º Ciclo	0,600	0,214	0,038 < 0,05
		3º Ciclo	0,294	0,221	1,000 > 0,05

Legenda:

Agr. 1– As mudanças implicam(vam) mais trabalho, responsabilidade, reuniões, sem benefícios para os alunos, professores e escolas.

Agr. 10– A estrutura organizativa, a nível das estruturas de orientação educativa, possibilita a análise e reflexão colectiva sobre processos e resultados educativos melhorando a qualidade e a equidade dos serviços prestados.

Na expressão Agr. 10 observa-se que a dissemelhança de médias registada entre os docentes da Educação Pré-Escolar e do 2º Ciclo (sendo a associada à primeira superior à segunda em 0,600) é estatisticamente significativa ($p = 0,038 < 0,05$) o que nos possibilita afirmar que os segundos respondem em média de forma diferente (inferior) do que os seus colegas da Educação Pré-Escolar, não o fazendo relativamente aos restantes grupos (Cf. Quadro IV.77).

Já na afirmação Agr. 3, quando comparadas entre si, as médias dos diferentes grupos, não se constata a existência de diferenças significativas, já que os valores de significância encontrados são todos $> 0,05$ (Cf. Anexo 6, Quadro (anexo 6) 202, p.85).

Em consonância, diríamos que nas afirmações Agr. 1 e Agr 10, os docentes, genericamente, respondem do mesmo modo, excepto os docentes do 2º Ciclo que, na primeira, respondem de forma significativamente diferente (em média concordam) comparativamente aos seus colegas da Educação Pré-Escolar e 3º Ciclo (em média discordam) não o fazendo relativamente aos do 1º Ciclo. Na segunda afirmação, respondem em média de forma diferente (inferior – discordam) do que os seus colegas da Educação Pré-Escolar (concordam), não o fazendo relativamente aos restantes (Cf. Quadro IV.76).

Em síntese podemos dizer que os docentes dos diferentes níveis de ensino, em média, demonstraram ter a mesma opinião sobre o agrupamento em estudo excepto quando estavam em jogo questões como as expressas nas afirmações *As mudanças implicam(vam) mais trabalho, responsabilidade, reuniões, sem benefícios para os alunos, professores e escolas* (Agr. 1) e *A estrutura organizativa, a nível das estruturas de orientação educativa, possibilita a análise e reflexão colectiva sobre processos e resultados educativos melhorando a qualidade e a equidade dos serviços prestados* (Agr. 10).

Esta ilação é tanto mais relevante na medida que corrobora algumas das conclusões tiradas aquando da comparação entre as expressões, que realizámos anteriormente.

Assim, confirma-se que: a) são os não respondentes a influenciar os resultados obtidos na comparação entre as afirmações Agr. 2 – *A nova organização (agrupamento) reduz(iu) a autonomia e o poder dos professores na(s) escola(s)* e Agr. 11 – *As mudanças organizacionais possibilitam uma gestão pedagógica mais de acordo com as reais necessidades dos alunos, reforçando a autonomia e poder dos professores*, na medida em que, nas mesmas, não encontramos diferenças significativas nas respostas entre os grupos,. Tal significa que, em média, os docentes respondem do mesmo modo (Agr. 2 discordam e Agr. 11 concordam), o que confere às duas um sentido contrário, como o esperado, em função do quadro teórico; b) Existe uma probabilidade de serem os docentes da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo a contribuírem em grande parte para a contradição encontrada nas afirmações Agr. 5 – *Diminui(u) o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas* e Agr. 9 – *Aumentou o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas*, já que na primeira afirmação os docentes, em média, respondem todos da mesma maneira (discordam). Na segunda afirmação, constata-se que as médias ligadas aos grupos de docentes da

Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo ($\bar{X} = 2,21$ e $\bar{X} = 2,35$, respectivamente), são ligeiramente mais baixas que as dos restantes níveis de ensino ($\bar{X} = 2,73$ e $\bar{X} = 2,60$, respectivamente no 2º e 3º Ciclos). As médias dos grupos da Educação de Infância e 1º Ciclo estão associadas à classificação discordo (no mesmo sentido da afirmação Agr. 5), as médias dos grupos do 2º e 3º Ciclos associam-se à classificação concordo (de sentido oposto à expressão supra citada).

Refira-se, entretanto, que apesar das diferenças referenciadas, os resultados indicam que não há diferenças significativas entre as médias, residindo aí a dúvida quanto à causa da contradição encontrada.

Na variável “Tempo de Serviço” verificamos que os docentes com ≤ 7 anos de serviços apresentam médias mais altas comparativamente aos seus colegas com > 7 anos, menos nas afirmações Agr. 4 e Agr. 5, em que as médias são iguais (Cf. Quadro IV.78).

Quadro IV.78 – Opinião dos inquiridos sobre a Organização do Agrupamento em função da variável independente “Tempo de Serviço”

Afirmações	Médias (\bar{X})			df	T-Teste (t)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – T. Serviço (t.s.)					
	≤ 7 anos	> 7 anos	Geral			
Agr. 1	2,50	2,37	2,38	92	0,614	0,541 > 0,05
Agr. 10	2,71	2,62	2,63	80	0,530	0,598 > 0,05
Agr. 2	2,79	2,28	2,35	91	2,772	0,007 < 0,01
Agr. 11	2,64	2,63	2,63	80	0,012	0,990 > 0,05
Agr. 3	2,33	2,29	2,29	97	0,231	0,818 > 0,05
Agr. 8	2,80	2,56	2,59	80	0,984	0,328 > 0,05
Agr. 4	2,22	2,22	2,22	75	0,008	0,994 > 0,05
Agr. 6	2,89	2,68	2,72	93	1,265	0,209 > 0,05
Agr. 5	2,00	2,00	2,00	64	0,000	1,000 > 0,05
Agr. 9	2,58	2,45	2,47	86	0,6661	0,510 > 0,05
Agr. 12	2,46	2,11	2,16	87	2,078	0,041 < 0,05
Agr. 7	3,00	2,69	2,73	91	1,650	0,102 > 0,05

Legenda:

Agr. 1– As mudanças implicam(vam) mais trabalho, responsabilidade, reuniões, sem benefícios para os alunos, professores e escolas.

Agr. 2– A nova organização (agrupamento) reduz(iu) a autonomia e o poder dos professores na(s) escola(s).

Agr. 3– As mudanças não facilitam(vam) a articulação curricular entre ciclos e níveis de ensino dentro do Agrupamento.

Agr. 4– O modo como o agrupamento está(va) organizado conduz(iu) a uma sobreposição de competências entre os Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes e Conselho Pedagógico.

Agr. 5– Diminui(u) o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas.

Agr. 6– As Estruturas de Orientação Educativa implementadas no Agrupamento facilitam(vam) a análise de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão.

Agr. 7– A estrutura organizativa existente facilita a concepção, discussão e operacionalização de projectos de dinamização pedagógica com reflexos positivos no sucesso escolar

Agr. 8– A estrutura organizativa é adequada e facilita o acompanhamento dos alunos na transição entre ciclos/níveis de ensino.

Agr. 9– Aumentou o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas.

Agr. 10– A estrutura organizativa, a nível das estruturas de orientação educativa, possibilita a análise e reflexão colectiva sobre processos e resultados educativos melhorando a qualidade e a equidade dos serviços prestados.

Agr. 11– As mudanças organizacionais possibilitam uma gestão pedagógica mais de acordo com as reais necessidades dos alunos, reforçando a autonomia e poder dos professores.

Agr. 12– As mudanças introduzidas conduziram à subalternização de uns níveis de ensino relativamente a outros

Constatamos, ainda, que as diferenças de médias encontradas nas diversas expressões entre os grupos só podem ser entendidas como estatisticamente significativas nas Agr. 2 e Agr. 12 (na primeira para um $df = 91$, $t = 2,772$ e $p = 0,007 < 0,01$, valor considerado muito significativo, na segunda, $df = 87$, $t = 2,078$ e $p = 0,041 < 0,05$, valor significativo) (Cf. Quadro IV.78).

Por último, quanto à variável “Tempo de Serviço no Agrupamento”, numa análise global, verificamos que é a que mais influenciou as respostas dadas pelos docentes ao nível deste tema *organização existente no agrupamento*.

Na verdade, em quase todas as afirmações, menos na Agr. 2 e Agr. 9, encontramos valores de significância aliados ao teste F (ANOVA) $< 0,05$ (valor considerado significativo) que é indício da presença de diferenças significativas entre as médias, ou seja, existe uma grande probabilidade de os docentes apresentarem opiniões diversificadas em função do tempo de serviço no agrupamento (Cf. Quadro IV.79).

Quadro IV.79 – Opinião dos inquiridos sobre a Organização do Agrupamento em função da variável independente “Tempo de Serviço no Agrupamento”

Afirmações	Médias (\bar{X})				df	ANOVA (F)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – T. S. Agrupamento (t.s.a.)						
	- 2 anos	2 anos	+ 2 anos	Geral			
Agr. 1	2,24	2,83	2,39	2,38	2	3,437	0,036 < 0,05
Agr. 10	2,79	2,00	2,76	2,63		12,384	0,000 < 0,01
Agr. 2	2,39	2,47	2,28	2,35		0,584	0,560 > 0,05
Agr. 11	2,77	2,00	2,78	2,63		10,550	0,000 < 0,01
Agr. 3	2,10	2,87	2,27	2,29		9,082	0,000 < 0,01
Agr. 8	2,77	1,87	2,72	2,59		10,948	0,000 < 0,01
Agr. 4	2,00	2,60	2,30	2,22		5,212	0,008 < 0,01
Agr. 6	3,02	2,00	2,66	2,72		19,713	0,000 < 0,01
Agr. 5	2,00	1,80	2,06	2,00		4,759	0,012 < 0,05
Agr. 9	2,39	2,83	2,43	2,47		2,244	0,112 > 0,05
Agr. 12	1,97	2,83	2,13	2,16		12,673	0,000 < 0,01
Agr. 7	3,00	2,00	2,71	2,73		17,779	0,000 < 0,01

Legenda:

Agr. 1– As mudanças implicam(vam) mais trabalho, responsabilidade, reuniões, sem benefícios para os alunos, professores e escolas.

Agr. 2– A nova organização (agrupamento) reduz(iu) a autonomia e o poder dos professores na(s) escola(s).

Agr. 3– As mudanças não facilitam(vam) a articulação curricular entre ciclos e níveis de ensino dentro do Agrupamento.

Agr. 4– O modo como o agrupamento está(va) organizado conduz(iu) a uma sobreposição de competências entre os Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes e Conselho Pedagógico.

Agr. 5– Diminui(u) o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas.

Agr. 6– As Estruturas de Orientação Educativa implementadas no Agrupamento facilitam(vam) a análise de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão.

Agr. 7– A estrutura organizativa existente facilita a concepção, discussão e operacionalização de projectos de dinamização pedagógica com reflexos positivos no sucesso escolar

Agr. 8– A estrutura organizativa é adequada e facilita o acompanhamento dos alunos na transição entre ciclos/níveis de ensino.

Agr. 9– Aumentou o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas.

Agr. 10– A estrutura organizativa, a nível das estruturas de orientação educativa, possibilita a análise e reflexão colectiva sobre processos e resultados educativos melhorando a qualidade e a equidade dos serviços prestados.

Agr. 11– As mudanças organizacionais possibilitam uma gestão pedagógica mais de acordo com as reais necessidades dos alunos, reforçando a autonomia e poder dos professores.

Agr. 12– As mudanças introduzidas conduziram à subalternização de uns níveis de ensino relativamente a outros

Numa análise mais apurada, é possível observar que nas afirmações Agr. 1 e Agr. 4, o grupo de docentes com 2 anos de serviço no agrupamento, apresentam médias superiores às dos seus colegas que possuem -2 anos e +2 anos de serviço (em 0,596 e 0,447, Agr.1 e em 0,600 e 0,303, na Agr. 4) (Cf. Quadro IV.80).

A diferença de médias encontrada entre os grupos 2 anos e -2 anos, nas duas expressões, é vista como estatisticamente significativa ($p = 0,031 < 0,05$, Agr.1 e $p = 0,011 < 0,05$, na Agr. 4), não se podendo dizer o mesmo relativamente às restantes (Cf. Quadro IV.80).

Quadro IV.80 – Comparações múltiplas em função do “Tempo de Serviço no Agrupamento” a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11, relativamente à “organização do Agrupamento”

Variável dependente	Variável Independente		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
	(I)T. Serviço Agrupamento	(J)T. Serviço Agrupamento			
Afirmação (Agr. 1)	2 anos	- 2 anos	0,596	0,228	0,031 < 0,05
		+ 2 anos	0,447	0,224	0,146 > 0,05
Afirmação (Agr. 4)	2 anos	- 2 anos	0,600	0,200	0,011 < 0,01
		+ 2 anos	0,303	0,195	0,374 > 0,05
Afirmação (Agr. 5)	2 anos	- 2 anos	-0,200	0,088	0,081 > 0,05
		+ 2 anos	-0,263	0,085	0,009 < 0,01
Afirmação (Agr. 3)	2 anos	- 2 anos	0,767	0,180	0,000 < 0,01
		+ 2 anos	0,594	0,178	0,004 < 0,01
Afirmação (Agr. 12)	2 anos	- 2 anos	0,860	0,172	0,000 < 0,01
		+ 2 anos	0,708	0,170	0,000 < 0,01
Afirmação (Agr. 7)	2 anos	- 2 anos	-1,000	0,168	0,000 < 0,01
		+ 2 anos	-0,714	0,166	0,000 < 0,01
Afirmação (Agr. 8)	2 anos	- 2 anos	-0,908	0,207	0,000 < 0,01
		+ 2 anos	-0,856	0,203	0,000 < 0,01
Afirmação (Agr. 10)	2 anos	- 2 anos	-0,794	0,169	0,000 < 0,01
		+ 2 anos	-0,758	0,170	0,000 < 0,01
Afirmação (Agr. 11)	2 anos	- 2 anos	-0,774	0,186	0,000 < 0,01
		+ 2 anos	-0,778	0,182	0,000 < 0,01
Afirmação (Agr. 6)	- 2 anos	2 anos	1,024	0,165	0,000 < 0,01
		+ 2 anos	0,366	0,122	0,011 < 0,05
	2 anos	- 2 anos	-1,024	0,165	0,000 < 0,01
		+ 2 anos	-0,658	0,167	0,000 < 0,01
+ 2 anos	- 2 anos	-0,366	0,122	0,011 < 0,05	
	2 anos	0,658	0,167	0,000 < 0,01	

Legenda:

Agr. 1– As mudanças implicam(vam) mais trabalho, responsabilidade, reuniões, sem benefícios para os alunos, professores e escolas.

Agr. 3– As mudanças não facilitam(vam) a articulação curricular entre ciclos e níveis de ensino dentro do Agrupamento.

Agr. 4– O modo como o agrupamento está(va) organizado conduz(iu) a uma sobreposição de competências entre os Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes e Conselho Pedagógico.

Agr. 5– Diminui(u) o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas.

Agr. 6– As Estruturas de Orientação Educativa implementadas no Agrupamento facilitam(vam) a análise de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão.

Agr. 7– A estrutura organizativa existente facilita a concepção, discussão e operacionalização de projectos de dinamização pedagógica com reflexos positivos no sucesso escolar

Agr. 8– A estrutura organizativa é adequada e facilita o acompanhamento dos alunos na transição entre ciclos/níveis de ensino.

Agr. 10– A estrutura organizativa, a nível das estruturas de orientação educativa, possibilita a análise e reflexão colectiva sobre processos e resultados educativos melhorando a qualidade e a equidade dos serviços prestados.

Agr. 11– As mudanças organizacionais possibilitam uma gestão pedagógica mais de acordo com as reais necessidades dos alunos, reforçando a autonomia e poder dos professores.

Agr. 12– As mudanças introduzidas conduziram à subalternização de uns níveis de ensino relativamente a outros

Já na afirmação Agr. 5, é a diferença de médias encontrada entre os docentes com 2 anos e +2 anos que se mostra estatisticamente significativa (a média dos docentes com 2 anos é inferior à dos com +2 anos em 0,263 e $p = 0,009 < 0,01$) (Cf. Quadro IV.80). O mesmo não é visível quando se comparam as restantes médias (Cf. Quadro IV.80).

Por seu turno, nas afirmações Agr. 3 e Agr. 12, a média associada aos docentes com 2 anos de serviço, é superior à dos restantes colegas (em 0,767 para os de -2 anos de serviço no agrupamento e em 0,594 para os de +2 anos, na Agr. 3 e em 0,860 para os de -2 anos de serviço no agrupamento e em 0,708 para os de +2 anos, na Agr. 12), sendo a diferença, em ambos os casos considerada estatisticamente muito significativa ($p = 0,000 < 0,01$ e $p = 0,004 < 0,01$, respectivamente) (Cf. Quadro IV.80).

Nas comparações efectuadas entre as médias dos docentes com -2 aos e +2 anos as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas (Cf. Quadro IV.80).

Em contrapartida, nas afirmações Agr. 7, Agr.8, Agr. 10 e Agr. 11, os docentes com 2 anos de serviço no agrupamento apresentam médias inferiores às dos seus colegas com -2 anos e +2 anos de serviço (o inverso do que se verificou nas expressões anteriores), com as diferenças a variarem entre 0,714, na expressão Agr. 7, nos grupos de 2 anos e +2 anos de serviço e 1,000, na mesma frase mas agora nos grupos de 2 anos e -2 anos serviço (Cf. Quadro IV.80).

As diferenças mencionadas são consideradas todas estatisticamente muito significativas ($p = 0,000 < 0,01$, em todas elas) (Cf. Quadro IV.80).

Refira-se, ainda, como no conjunto de expressões anteriores, também neste, a diferença de médias entre os docentes com -2 anos de serviço e +2 anos de serviço no agrupamento não são estatisticamente significativas (Cf. Quadro IV.80).

Por último, na afirmação Agr. 6, é visível que a média dos docentes com -2 anos de serviço no agrupamento é superior à dos seus colegas – em 1,024 relativamente aos que têm 2 anos de serviço, e em 0,366 aos que possuem +2 anos de serviço (Cf. Quadro IV.80). A média destes últimos é ainda superior em 0,658, comparativamente à dos professores com 2 anos de serviço no agrupamento (Cf. Quadro IV.80).

Em função dos resultados obtidos após a aplicação de um teste de comparações múltiplas, e expressos no Quadro IV.80, é possível afirmar que as diferenças de médias anteriormente referidas são estatisticamente significativas (a associada aos grupos -2

anos e + 2 anos – $p = 0,011 < 0,05$) ou muito significativas (nas restantes comparações – $p = 0,000 < 0,01$).

Resumindo: nas afirmações Agr. 1 – *As mudanças implicam(vam) mais trabalho, responsabilidade, reuniões, sem benefícios para os alunos, professores e escolas* e Agr. 4 – *O modo como o agrupamento está(va) organizado conduz(iu) a uma sobreposição de competências entre os Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes e Conselho Pedagógico* os docentes com 2 anos de serviço no Agrupamento tiveram, em média, opiniões significativamente diferentes (forma superior) comparativamente às dos seus colegas com -2 anos de tempo de serviço no Agrupamento (os primeiros, em média concordaram e os segundos discordaram), não o fazendo relativamente aos restantes. No mesmo sentido destes últimos, não expressando opiniões significativamente diferentes destes, se pronunciaram os docentes com + 2 anos.

Em contrapartida, na afirmação Agr. 5 – *Diminui(u) o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas*, são os docentes com + 2 anos de serviço que o fazem de forma superior relativamente aos seus colegas com 2 anos de serviço no agrupamento, não se verificando diferenças comparativamente aos restantes.

Já nas expressões Agr. 3 – *As mudanças não facilitam(vam) a articulação curricular entre ciclos e níveis de ensino dentro do Agrupamento*, Agr. 12 *As mudanças introduzidas conduziram à subalternização de uns níveis de ensino relativamente a outros*, Agr. 7 – *A estrutura organizativa existente facilita a concepção, discussão e operacionalização de projectos de dinamização pedagógica com reflexos positivos no sucesso escolar*”, Agr. 8 – *A estrutura organizativa é adequada e facilita o acompanhamento dos alunos na transição entre ciclos/níveis de ensino*, Agr. 10 – *A estrutura organizativa, a nível das estruturas de orientação educativa, possibilita a análise e reflexão colectiva sobre processos e resultados educativos melhorando a qualidade e a equidade dos serviços prestados* e Agr. 11 – *As mudanças organizacionais possibilitam uma gestão pedagógica mais de acordo com as reais necessidades dos alunos, reforçando a autonomia e poder dos professores*, voltam a ser os docentes com 2 anos de serviço no Agrupamento que opinam de maneira significativamente divergente de todos os restantes colegas. Nas duas primeiras afirmações, a diferença expressa-se de forma superior (os com 2 anos concordam com os conteúdo das expressões enquanto todos os outros discordam), nas restantes frases a

diferença manifesta-se, de forma inferior, isto é enquanto uns discordam (os com 2 anos) os outros concordam. Entre os docentes com -2 anos e +2 anos de serviço no agrupamento não existe discrepância no juízo que fazem destas afirmações (pelo menos de uma forma que se possa considerar significativa).

Por último, e no que se refere a afirmação Agr. 6 – *As Estruturas de Orientação Educativa implementadas no Agrupamento facilitam(vam) a análise de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão*, não existe uniformidade de opiniões entre os três grupos. Dito de outro modo, os docentes pronunciaram-se de forma significativamente diferente, sobre esta afirmação, em função do tempo de serviço que possuem no Agrupamento.

Concluindo, a análise dos dados alusivos a este ponto mostrou-nos que uma elevada percentagem de docentes não tem opinião sobre alguns aspectos do funcionamento do agrupamento, com relevo para as questões ligadas ao controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas, assim como à sobreposição de competências entre os vários órgãos.

Ainda relativamente ao controlo burocrático, é interessante verificar que embora quase metade (40,5%) dos docentes não se tenha pronunciado sobre se o mesmo diminui, não têm a mesma postura quanto ao inverso (aumento), já que a percentagem dos que não se pronunciaram diminuiu aproximadamente para metade (20,7%).

Fica a ideia que, relativamente à existência ou não de um maior controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas, subsiste uma contradição nas respostas dadas pelos docentes, para a qual aparentemente terão contribuído, com maior intensidade, profissionais da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, não nos sendo, por isso, possível perceber em concreto se o mesmo aumentou ou diminuiu na medida em que a maioria discorda das afirmações *Diminui(u) o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas*” e *“Aumentou o controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas*.

Este dado poderá ser aclarado quando analisarmos os dados sobre as vantagens e / ou desvantagens que os docentes encontram na figura organizativa “Agrupamento”, a realizar um pouco mais à frente.

De referir, por nos parecer relevante, que a maioria dos docentes considera que as (...) *mudanças organizacionais possibilitam uma gestão pedagógica mais de acordo com as reais necessidades dos alunos, reforçando a autonomia e poder dos professores* o que parece contradizer os resultados obtidos na afirmação *Estou entusiasmado(a) pelo facto do Agrupamento ter mais autonomia para se organizar e desenvolver os seus projectos* (expressão pertencente ao tema Reordenamento da rede / Formação de agrupamentos), já que a maioria discordou dela. Interessante verificar que a percentagem de docentes que concordou com a primeira (58,5%) é muito próxima da dos que discordou da segunda (57,0%).

A única explicação para este facto poderá estar no entendimento que os docentes poderão ter sobre o conceito de “autonomia” e na possível distinção que fazem entre autonomia pedagógica (a capacidade que têm de decidir o que ensinar, e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, em função de que alunos) e autonomia institucional (capacidade que as escolas possuem para decidir sobre a construção de projectos e que entronca nas denominadas autonomias financeiras e administrativas) e que por nós foi afluída aquando da discussão do mesmo conceito.

Uma outra ilação a retirar é a tendência que existe para os docentes com dois anos de serviço no agrupamento responderem, genericamente, de uma forma diferente (muitas vezes oposta) da dos seus colegas com -2 anos e +2 anos de serviço no agrupamento.

Com os dados que possuímos não nos é possível encontrar uma explicação lógica para tal facto. No entanto, como possíveis explicações adiantamos a possibilidade de estarem em confronto vivências organizacionais distintas dos docentes (Agrupamento Vertical / Agrupamento Horizontal), já aqui exploradas por nós noutra contexto, na medida em que, o período de os 2 anos, coincide²⁷⁸ com o momento da formação agrupamento, que teve origem, como já dissemos na junção de um do tipo vertical com outro do tipo horizontal.

Uma outra razão, poderá estar no sentimento impositivo que os mesmos docentes poderão ter relativamente ao modo como o mesmo foi criado e, nesse sentido, não o vêem como uma coisa querida e, com o qual não estabeleceram laços de pertença.

²⁷⁸ Categorização da variável “Tempo de Serviço no Agrupamento”.

Poderão, também, estar em causa atitudes e visões diferentes sobre a organização dos diferentes níveis de ensino e, conseqüentemente, das organizações educativas que o compõem e que se tornam mais evidentes neste grupo.

Relativamente à forma como pedagogicamente o agrupamento está constituído, todos os dados indicam que o mesmo cumpre do ponto de vista dos inquiridos as principais funções para as quais foi criado, ou seja, facilita:

- A articulação entre os diferentes ciclos;
- A análise de medidas de gestão flexível dos currículos e outras destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- A análise e reflexão sobre processos e resultados educativos;
- Discussão e operacionalização de projectos de dinamização pedagógica;
- O acompanhamento dos alunos na transição entre ciclos / níveis de ensino;
- Uma gestão pedagógica mais de acordo com as reais necessidades dos alunos reforçando a autonomia dos professores;
- Enfim contribuiu para o melhorar da qualidade e da equidade dos serviços prestados pelos estabelecimentos de ensino.

Em consonância com os resultados obtidos, parece-nos legítimo afirmar que o agrupamento se encontra organizado para poder responder correctamente às exigências pedagógicas que actualmente são colocadas à Escola (é pelo menos neste sentido que apontam a maioria dos docentes inquiridos), muito embora a prudência inerente a qualquer investigação, nos aconselhe a não dar como totalmente segura tal conclusão.

1.1.7. Modo como os inquiridos exprimem a sua opinião sobre as implicações do Dec.-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, nas práticas de trabalho dos professores e na qualidade educativa.

Analisando agora os dados referentes ao sentimento que os docentes possuem sobre as implicações do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, conhecido pelo decreto da reorganização curricular do ensino básico, verificamos que, comparativamente ao ponto anterior, existiu uma diminuição genérica dos docentes que indicaram não ter opinião.

No entanto, sobre algumas expressões do questionário relativas ao assunto, cerca de um quarto dos docentes que não deram a sua opinião: ApDL. 3 – 27,9%, ApDL. 10 – 25,2% e ApDL. 15 – 20,7%. (Cf. Quadro IV.81).

Quanto ao modo como os professores sem opinião se distribuíram nas diversas frases, em função das diferentes variáveis, constatamos que as maiores percentagens encontram-se associadas aos grupos que são formados pelo número mais elevado de pessoas (Cf. Quadro IV.81).

Quadro IV.81 – Distribuição dos dados da categoria “não tenho opinião”, por afirmação e por variável independente, relativamente às “implicações da reorganização curricular”

Afirm.	Total	Variáveis independentes										
		Género		Grau de Ensino				T. de Serviço		T. S. Agrupamento.		
		Feminino	Masculino	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	≤ 7 anos	> 7 anos	- 2 anos	2 anos	+ 2 anos
N Total		80	31	15	41	26	29	20	91	50	15	46
ApDL. 1	17,1	9,9	7,2	2,7	5,4	5,4	3,6	8,1	9,0	11,7	1,8	3,6
ApDL. 2	16,2	5,4	10,8	2,7	6,3	3,6	3,6	7,2	9,0	10,8	0,0	5,4
ApDL. 3	27,9	13,5	14,4	2,7	12,6	5,4	7,2	4,5	23,4	15,3	1,8	10,8
ApDL. 4	14,4	14,4	0,0	3,6	4,5	4,5	1,8	1,8	12,6	9,9	0,0	4,5
ApDL. 5	10,8	5,4	5,4	2,7	4,5	0,0	3,6	3,6	7,2	9,0	0,0	1,8
ApDL. 6	7,2	5,4	1,8	0,9	0,9	3,6	1,8	0,0	7,2	5,4	0,0	1,8
ApDL. 7	18,9	10,8	8,1	2,7	3,6	4,5	8,1	5,4	13,5	12,6	1,8	4,5
ApDL. 8	16,2	10,8	5,4	2,7	4,5	3,6	5,4	7,2	9,0	14,4	1,8	0,0
ApDL. 9	16,2	12,6	3,6	4,5	6,3	1,8	3,6	4,5	11,7	10,8	0,0	5,4
ApDL. 10	25,2	13,5	11,7	1,8	9,9	10,8	2,7	1,8	23,4	9,9	4,5	10,8
ApDL. 11	12,6	12,6	0,0	2,7	4,5	5,4	0,0	3,6	9,0	7,2	1,8	3,6
ApDL. 12	9,0	9,0	0,0	2,7	2,7	1,8	1,8	3,6	5,4	7,2	1,8	0,0
ApDL. 13	10,8	9,0	1,8	1,8	3,6	3,6	1,8	0,0	10,8	9,0	0,0	1,8
ApDL. 14	10,8	7,2	3,6	3,6	4,5	2,7	0,0	1,8	9,0	8,1	0,0	2,7
ApDL. 15	20,7	10,8	9,9	0,9	2,7	9,0	8,1	7,2	13,5	11,7	1,8	7,2
ApDL. 16	15,3	8,1	7,2	1,8	4,5	5,4	3,6	6,3	9,0	9,9	0,0	5,4

Legenda:

- ApDL. 1 – A filosofia do Decreto-Lei diminui a exigência e consequentemente empobrece a qualidade da aprendizagem.
- ApDL. 2 – Implicou mais reuniões impedindo os professores de se concentrarem nos aspectos principais do ensino/aprendizagem – planificação, construção, selecção de materiais e avaliação.
- ApDL. 3 – Está condenado ao fracasso já que não existem condições materiais e humanas para o pôr em prática.
- ApDL. 4 – Obrigou e obriga à definição, ao nível do Projecto Curricular de Turma de modelos de organização curricular (por áreas temáticas, por ideias-chave, por núcleos de problemas, por cruzamentos disciplinares,...).
- ApDL. 5 – Implicou e implica mudanças ao nível do pensamento e acção dos professores no que concerne ao relacionamento entre pares e à relação com os alunos.
- ApDL. 6 – O Projecto Curricular de Turma é mais um que os professores têm que fazer, mas que não tem influência na sua prática pedagógica.
- ApDL. 7 – Só veio piorar a qualidade de ensino praticado já que a introdução das novas áreas curriculares vem retirar tempo às áreas fundamentais.
- ApDL. 8 – Implicou / implica a criação e implementação de estratégias de cooperação, discussão, partilha de opiniões, definição de conceitos, procura e diversificação das práticas.
- ApDL. 9 – A introdução das novas áreas curriculares foi um factor determinante na qualidade das aprendizagens (aquisição de competências – específicas e transversais, e melhoria das relações interpessoais).
- ApDL. 10 – Obrigou e obriga à definição, ao nível do Projecto Curricular de Escola de formas de organização dos tempos, dos grupos de alunos e dos professores.
- ApDL. 11 – Implicou e implica definir prioridades e sequências de conteúdos e de actividades, bem como momentos e procedimentos de articulação de conteúdos e de acções.
- ApDL. 12 – Implicou e implica mudanças ao nível do pensamento e acção dos professores no que concerne aos métodos de ensino, formas de planificação e de avaliação.
- ApDL. 13 – Conduziu e conduz à planificação e desenvolvimento de estratégias que se adequam aos diferentes grupos presentes nas escolas e/ou sala de aulas.
- ApDL. 14 – O Projecto Curricular de Escola é mais um documento que a escola tem que fazer, mas que não têm influência na actividade pedagógica desenvolvida.
- ApDL. 15 – A elaboração e posterior concretização do Projecto Curricular de Turma conduz ao desenvolvimento de competências, de análise de situações e de intervenção
- ApDL. 16 – O Projecto Curricular de Turma são meros somatórios das competências a desenvolver nas diferentes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares)

Apesar do que ficou dito existem alguns valores que merecem a nossa atenção e reflexão. São os casos: dos 10,8% e 14,4% encontrados, respectivamente nas afirmações ApDL. 2 e ApDL. 3, no grupo masculino (que representam mais de metade dos docentes que não têm opinião) (Cf. Quadro IV.81); os observados nos 2º e ou 3º Ciclos nas afirmações ApDL. 7, ApDL. 8, ApDL. 10 e ApDL. 15 (4,5% e 8,7% nos 2º e 3º Ciclos – ApDL. 7; 5,4% no 3º Ciclo – ApDL. 8); 10,8% no 2º Ciclo – ApDL. 10 e 9,0% e 8,1% nos 2º e 3º Ciclos – ApDL. 15) (Cf. Quadro IV.81), que, em alguns casos (ApDL. 7 e ApDL. 15), em conjunto ou individualmente, ultrapassam metade do valor global dos docentes que não tiveram opinião; os verificados nos docentes com +2 anos de tempo de serviço no agrupamento na ApDL. 10 com 10,8% (Cf. Quadro IV.81)

Os valores mencionados são tão ou mais importantes já que estão em causa questões chave da reorganização curricular, como o são a construção e avaliação, quer dos projectos curriculares de escola, quer de turma (ApDL. 10 e 15), a introdução das novas áreas curriculares não disciplinares (ApDL. 7), a mudança de atitudes por parte do docentes – maior cooperação, partilha de opiniões (ApDL. 8).

A atitude (positiva e/ou adesão; negativa e / ou rejeição) que os docentes tiverem perante estes elementos, poderá condicionar o sucesso ou insucesso da referida reorganização (ideia expressa na ApDL. 2).

Analisando os dados dos docentes que realizaram um juízo sobre as expressões, verifica-se, numa primeira leitura, e de uma forma muito global, que os docentes tomaram uma posição clara (positiva ou negativa) em relação a cada uma das frases, visível nos valores percentuais encontrados em cada um dos blocos discordo e discordo em absoluto (negativa) / concordo e concordo em absoluto (positiva) (Cf. Quadro IV.82).

Ressalva-se a afirmação ApDL. 9, em que os valores destes dois blocos andam relativamente próximos (40,9 %, no negativo contra 59,1%, no positivo) (Cf. Quadro IV.82).

Olhando agora para os resultados encontrados em cada uma das expressões, constata-se que, mais de dois terços dos docentes, discordaram ou discordaram em absoluto das afirmações ApDL. 1, ApDL. 3, ApDL. 6, ApDL. 7, ApDL. 14 e ApDL. 16 (valores percentuais a variarem entre os $72,5\% = 62,5\% + 10,0\%$ na ApDL. 3 e os $100\% = 80,4\% + 19,6\%$ na ApDL. 1) (Cf. Quadro IV.82). As médias observadas nestas proposições variam entre os 1,80 na ApDL. 1 e os 2,33 na ApDL. 2 (Cf. Quadro IV.82).

Na expressão ApDL. 2, as respostas dos docentes encontram-se em linha com as anteriores, no entanto os valores percentuais são mais baixos (14,0% discorda em absoluto, e 47,3 % discorda) (Cf. Quadro IV.82).

Quadro IV.82 – Opinião dos inquiridos sobre a “Reorganização curricular” (valores percentuais, médias e desvio padrão)

Afirmações	Discordo em absoluto (1)	Discordo (2)	Concordo (3)	Concordo em absoluto (4)	Total de docentes com opinião		Mean (\bar{X})	Std. Deviation (s)
	%	%	%	%	N	%		
ApDL. 1	19,6	80,4	0,0	0,0	92	82,9	1,80	0,399
ApDL. 8	0,0	8,6	71,0	20,4	93	83,8	3,12	0,529
ApDL. 2	14,0	47,3	30,1	8,6	93	83,8	2,33	0,825
ApDL. 5	2,0	16,2	69,7	12,1	99	89,2	2,92	0,601
ApDL. 3	10,0	62,5	25,0	2,5	80	72,1	2,20	0,644
ApDL. 12	0,0	21,8	61,4	16,8	101	91,0	2,95	0,623
ApDL. 6	16,5	57,3	20,4	5,8	103	92,8	2,16	0,764
ApDL. 15	0,0	2,3	83,0	14,8	88	79,3	3,13	0,396
ApDL. 7	17,8	60,0	20,0	2,2	90	81,1	2,07	0,684
ApDL. 9	0,0	40,9	47,3	11,8	93	83,8	2,71	0,669
ApDL. 14	19,2	61,6	16,2	3,0	99	89,2	2,03	0,692
ApDL. 10	0,0	16,9	78,3	4,8	83	74,8	2,88	0,453
ApDL. 16	6,4	76,7	17,0	0,0	94	84,7	2,11	0,474
ApDL. 4	2,1	24,2	65,3	8,4	95	85,6	2,80	0,612
ApDL. 11	0,0	11,3	82,5	6,2	97	87,4	2,95	0,418
ApDL. 13	0,0	12,1	72,7	15,2	99	89,2	3,03	0,524

Legenda:

- ApDL. 1 – A filosofia do Decreto-Lei diminui a exigência e consequentemente empobrece a qualidade da aprendizagem.
 ApDL. 2 – Implicou mais reuniões impedindo os professores de se concentrarem nos aspectos principais do ensino/aprendizagem – planificação, construção, selecção de materiais e avaliação.
 ApDL. 3 – Está condenado ao fracasso já que não existem condições materiais e humanas para o pôr em prática.
 ApDL. 4 – Obrigou e obriga à definição, ao nível do Projecto Curricular de Turma de modelos de organização curricular (por áreas temáticas, por ideias-chave, por núcleos de problemas, por cruzamentos disciplinares,...).
 ApDL. 5 – Implicou e implica mudanças ao nível do pensamento e acção dos professores no que concerne ao relacionamento entre pares e à relação com os alunos.
 ApDL. 6 – O Projecto Curricular de Turma é mais um que os professores têm que fazer, mas que não tem influência na sua prática pedagógica.
 ApDL. 7 – Só veio piorar a qualidade de ensino praticado já que a introdução das novas áreas curriculares vem retirar tempo às áreas fundamentais.
 ApDL. 8 – Implicou / implica a criação e implementação de estratégias de cooperação, discussão, partilha de opiniões, definição de conceitos, procura e diversificação das práticas.
 ApDL. 9 – A introdução das novas áreas curriculares foi um factor determinante na qualidade das aprendizagens (aquisição de competências – específicas e transversais, e melhoria das relações interpessoais).
 ApDL. 10 – Obrigou e obriga à definição, ao nível do Projecto Curricular de Escola de formas de organização dos tempos, dos grupos de alunos e dos professores.
 ApDL. 11 – Implicou e implica definir prioridades e sequências de conteúdos e de actividades, bem como momentos e procedimentos de articulação de conteúdos e de acções.
 ApDL. 12 – Implicou e implica mudanças ao nível do pensamento e acção dos professores no que concerne aos métodos de ensino, formas de planificação e de avaliação.
 ApDL. 13 – Conduziu e conduz à planificação e desenvolvimento de estratégias que se adequam aos diferentes grupos presentes nas escolas e/ou sala de aulas.
 ApDL. 14 – O Projecto Curricular de Escola é mais um documento que a escola tem que fazer, mas que não têm influência na actividade pedagógica desenvolvida.
 ApDL. 15 – A elaboração e posterior concretização do Projecto Curricular de Turma conduz ao desenvolvimento de competências, de análise de situações e de intervenção
 ApDL. 16 – O Projecto Curricular de Turma são meros somatórios das competências a desenvolver nas diferentes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares)

No sentido oposto, isto é, com os docentes a concordarem ou a concordarem em absoluto com as expressões, encontram-se as respostas nas afirmações ApDL. 4, ApDL. 5, ApDL. 8, ApDL. 9, ApDL. 10, ApDL. 11 ApDL. 12, ApDL. 13 e ApDL. 15, com os valores percentuais a situarem-se entre os 59,1% (47,3% + 11,8%) na afirmação

ApDL. 9 e os 97,8% (83,0% + 14,8%) na ApDL. 15 (Cf. Quadro IV.82). As médias (\bar{X}), nestas frases variam entre os 2,71 na ApDL. 9 e os 3,13 na ApDL. 15 (Cf. Quadro IV.82).

Refira-se, ainda, já que significa uma grande concentração de dados numa determinada classificação, o relativo baixo valor do desvio padrão (s) encontrado nas afirmações ApDL. 1 e ApDL.15 (0,399 e 0,396, respectivamente) (Cf. Quadro IV.82).

Resumindo, a leitura dos dados realizada até aqui configura a existência de uma aparente consistência entre as respostas dadas pelos docentes e o quadro teórico subjacente à reorganização curricular.

Esta nossa ilação assenta numa hipotética relação negativa e / ou positiva que se observa nas afirmações (ApDL. 1 / ApDL. 8, ApDL. 2 / ApDL. 5, ApDL. 3 / ApDL. 12, ApDL. 6 / ApDL. 15, ApDL. 7 / ApDL. 9, ApDL. 14 / ApDL. 10 e ApDL. 16 / ApDL. 4 – relação negativa e, ApDL. 11 / ApDL. 13 – relação positiva), na medida em que, ao se aceitar uma tem que se rejeitar a outra, o que está de acordo com o que estávamos à espera em função do quadro teórico e do modo como foi construído o questionário.

Havia pois necessidade de confirmar esta nossa interpretação.

Começamos por verificar, logo nos dois primeiros pares (ApDL. 1 / ApDL. 8, ApDL. 2 / ApDL. 5), que os resultados observados não estão de acordo com as nossas expectativas, já que indicam que a correlação existente é positiva ($R = 0,604$ na primeira e $R = 0,355$, na segunda), do tipo moderada / baixa e muito significativa nas duas ($p = 0,000$ em ambas) (Cf. Quadro IV.83).

Quadro IV.83 – Análise de associação entre as afirmações 1 / 8 e 2 / 5, relativamente à Reorganização curricular – Coeficiente de correlação de Pearson

Afirm.	ApDL. 8	ApDL. 5
ApDL. 1	$R = 0,604$ (Esp.- Negativa) $p = 0,000 < 0,01$	
ApDL. 2		$R = 0,355$ (Esp.- Negativa) $p = 0,000 < 0,01$

Legenda:

- ApDL. 1 – A filosofia do Decreto-Lei diminui a exigência e consequentemente empobrece a qualidade da aprendizagem.
- ApDL. 2 – Implicou mais reuniões impedindo os professores de se concentrarem nos aspectos principais do ensino/aprendizagem – planificação, construção, selecção de materiais e avaliação.
- ApDL. 5 – Implicou e implica mudanças ao nível do pensamento e acção dos professores no que concerne ao relacionamento entre pares e à relação com os alunos.
- ApDL. 8 – Implicou / implica a criação e implementação de estratégias de cooperação, discussão, partilha de opiniões, definição de conceitos, procura e diversificação das práticas.

Tal resultado, contrário ao esperado, em função do quadro teórico que esteve na base do emparelhamento das afirmações, quer significar, em oposição à nossa primeira interpretação, que não existe uma associação entre estas frases, colocando em causa a consistência das respostas dos docentes, pelo menos nestas quatro afirmações. Uma outra possibilidade de explicação poderá estar no número de docentes que não deram opinião, já que, o modo como os valores percentuais se encontram distribuídos pelas classificações positivas e negativas, pelo menos num dos pares (ApDL. 1 / ApDL. 8, na primeira todas as opiniões são negativas; na segunda mais de 90% são positivas), a isso indicia.

Procuramos então aclarar as nossas suspeições. Para isso, como em situações anteriores, voltamos a calcular a correlação, primeiro aplicando o produto de Pearson a dois subconjuntos da nossa amostra (um formado pelos docentes da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, o outro pelos dos 2º e 3º Ciclos); segundo, calculando o rho (ρ) de Spearman's exclusivamente aos dados do grupo de professores que deram opinião.

Os resultados obtidos, no primeiro caso, não são muito diferentes dos observados anteriormente, isto é, em ambos os pares, e para os diferentes grupos, as associações continuam a ser de sentido positivo ($R = 0,558$ e $R = 0,685$, respectivamente no primeiro e segundo grupo do primeiro par de afirmações e $R = 0,308$ e $R = 0,379$, nos mesmos grupos mas agora no segundo par), do tipo moderado (a primeira) e baixa (a segunda), e muito significativa ou significava ($p = 0,000$ em duas delas, $p = 0,022$ e $p = 0,004$) (Cf. Quadro IV.84).

Quadro IV.84 – Análise da associação (produto de Pearson e coeficiente de correlação de Spearman) entre as afirmações 1 / 8 e 2 / 5, sobre a “Reorganização curricular”, em função da variável independente “Grau de Ensino” e sem os dados alusivos à categoria “não tenho opinião”

Emparelhamento		Amostra	Pearson Correlacion (R)	Sig. (2-Tailed) (p)	Esperada	Observada
ApDL. 1	ApDL. 8	Pré e 1º Ciclo (N=55)	0,558 R – Moderada	0,000	Correlação negativa	Correlação positiva
		2º e 3º Ciclo (N=56)	0,685 R – Moderada	0,000	Correlação negativa	Correlação positiva
ApDL. 2	ApDL. 5	Pré e 1º Ciclo (N=55)	0,308 R – Baixa	0,022	Correlação negativa	Correlação positiva
		2º e 3º Ciclo (N=56)	0,379 R – Baixa	0,004	Correlação negativa	Correlação positiva
			Spearman's rho (ρ)	Sig. (2-Tailed) (p)	Esperada	Observada
ApDL. 1	ApDL. 8	Docentes com opinião	-0,103	0,339	Correlação negativa	Correlação negativa
ApDL. 2	ApDL. 5		-0,056	0,598	Correlação negativa	Correlação negativa

No segundo caso verificamos que a associação passa a ser negativa ($\rho = -0,103$ e $\rho = -0,056$) e não significativa ($p = 0,339 > 0,05$ e $p = 0,598 > 0,05$) (Cf. Quadro IV.84). Conclui-se, portanto, que não podemos dizer que exista uma associação entre as frases que formam os dois pares.

Infere-se de tal facto que:

Em primeiro lugar há uma contradição entre as respostas dadas pelos docentes nas afirmações que compõem os pares referidos comparativamente ao quadro teórico que lhe está subjacente; Em segundo lugar, aparentemente, não é o nível de ensino a que os docentes pertencem, que contribuiu para tal; Por último haverá alguma possibilidade de ser o número de docentes que não deram opinião a influenciar os resultados.

Uma outra explicação, para além desta última, poderá residir nas práticas de cariz individualista que se encontram enraizadas na classe docente, uma vez que as afirmações focam, fundamentalmente, a necessidade da criação de esquemas de cooperação, a interpretação supõe a hipótese de os docentes sentirem que o que se lhe pede é uma coisa e o que se faz é outra, o eterno conflito entre a teoria e a prática, entre o politicamente correcto e a realidade.

Nos pares ApDL. 3 / ApDL. 12 e ApDL. 14 / ApDL. 10, observa-se que os valores percentuais observados em cada um destes pares apontam para uma certa consistência nas respostas dos docentes, na medida em que em cada par eles são da mesma ordem de grandeza (72,5% / 78,2% no primeiro par e 80,8% / 83,1% no segundo) mas em classificações de sentido oposto (Cf. Quadro IV.82).

No entanto, em qualquer dos pares, não se confirma totalmente esta leitura, já que os resultados obtidos após o cálculo do produto de Pearson, muito embora indicando que a correlação é de sentido oposto (conforme o esperado em função do quadro teórico) é do tipo muito baixo ($R = -0,058$ e $R = -0,181$, respectivamente) e não significativa ($p = 0,540 > 0,05$ e $p = 0,058 > 0,05$) (Cf. Quadro IV.85).

Já nos pares ApDL. 7 / ApDL. 9 e ApDL. 16 / ApDL. 4, os valores observados no produto de Pearson, indicam-nos uma maior discordância com a interpretação que emergiu da análise dos valores percentuais encontrados, nas mesmas afirmações, já que apontam para associações positivas ($R = 0,049$ e $R = 0,123$, respectivamente), contrárias às expectativas criadas pela distribuição percentual nas diferentes categorias, sendo, no entanto, do tipo muito baixo e não significativas ($p = 0,650 > 0,05$ e $p = 0,119 > 0,05$, respectivamente) (Cf. Quadro IV.85).

Quadro IV.85 – Análise de associação entre as afirmações 3 / 12, 7 / 9, 14 / 10 e 16 / 4, sobre a “Reorganização Curricular” – Coeficiente de correlação de Pearson

Afirm.	ApDL. 12	ApDL. 9	ApDL. 10	ApDL. 4
ApDL. 3	R = -0,058 (Esp.- Negativa) p = 0,540 > 0,05			
ApDL. 7		R = 0,049 (Esp.- Negativa) p = 0,650 > 0,05		
ApDL. 14			R = -0,181 (Esp.- Negativa) p = 0,058 > 0,05	
ApDL. 16				R = 0,123 (Esp.- Negativa) p = 0,119 > 0,05

Legenda:

ApDL. 3 – Está condenado ao fracasso já que não existem condições materiais e humanas para o pôr em prática.

ApDL. 4 – Obrigou e obriga à definição, ao nível do Projecto Curricular de Turma de modelos de organização curricular (por áreas temáticas, por ideias-chave, por núcleos de problemas, por cruzamentos disciplinares,...).

ApDL. 7 – Só veio piorar a qualidade de ensino praticado já que a introdução das novas áreas curriculares vem retirar tempo às áreas fundamentais.

ApDL. 9 – A introdução das novas áreas curriculares foi um factor determinante na qualidade das aprendizagens (aquisição de competências – específicas e transversais, e melhoria das relações interpessoais).

ApDL. 10 – Obrigou e obriga à definição, ao nível do Projecto Curricular de Escola de formas de organização dos tempos, dos grupos de alunos e dos professores.

ApDL. 12 – Implicou e implica mudanças ao nível do pensamento e acção dos professores no que concerne aos métodos de ensino, formas de planificação e de avaliação.

ApDL. 14 – O Projecto Curricular de Escola é mais um documento que a escola tem que fazer, mas que não têm influência na actividade pedagógica desenvolvida.

ApDL. 16 – O Projecto Curricular de Turma são meros somatórios das competências a desenvolver nas diferentes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares)

Assim, não nos é possível afirmar com toda a certeza que as respostas dadas nas afirmações que formam estes pares são consistentes em relação ao quadro teórico que serviu de base à elaboração do questionário.

Já o mesmo não podemos dizer dos pares ApDL. 6 / ApDL. 15 e ApDL. 11 / ApDL. 13, já que, no primeiro caso encontramos uma associação negativa como o esperado²⁷⁹ e do tipo baixo ($R = -0,216$) e $p = 0,023 < 0,05$ (valor considerado significativo); no segundo por o $R = 0,508$, configura uma associação positiva em linha com o previsto²⁸⁰ e do tipo moderado e $p = 0,000 < 0,01$ (valor muito significativo) (Cf. Quadro IV.86). Tais resultados mostram que existe uma certa fiabilidade das respostas quando analisadas à luz da nossa referência teórica.

²⁷⁹ De acordo com o quadro teórico, a aceitação ou negação de uma das afirmações corresponderá uma situação inversa na outra, dito de outro modo, teoricamente a concordância com a afirmação *O Projecto Curricular de Turma é mais um que os professores têm que fazer, mas que não tem influência na sua prática pedagógica* conduzirá obrigatoriamente à discordância da expressão *A elaboração e posterior concretização do Projecto Curricular de Turma conduz ao desenvolvimento de competências, de análise de situações e de intervenção*, o que configura uma correlação de tipo negativo, como o observado.

²⁸⁰ Neste caso, ao contrário do anterior, o quadro teórico estabelece uma interpretação no mesmo sentido das duas expressões, isto é quem concordar com a primeira (ApDL. 11) teoricamente terá que concordar obrigatoriamente com a segunda (ApDL. 13), ou seja ao nível da associação teremos uma correlação positiva como o observado.

Quadro IV.86 – Análise de associação entre as afirmações 6 / 15 e 11 / 13, sobre a “Reorganização Curricular” – Coeficiente de correlação de Pearson

Afirm.	ApDL. 15	ApDL.13
ApDL. 6	R = -0,216 (Esp.- Negativa) $p = 0,023 < 0,05$	
ApDL. 11		R = 0,508 (Esp.- Positiva) $p = 0,000 < 0,01$

Legenda:

ApDL. 6 – O Projecto Curricular de Turma é mais um que os professores têm que fazer, mas que não tem influência na sua prática pedagógica.

ApDL. 11 – Implicou e implica definir prioridades e sequências de conteúdos e de actividades, bem como momentos e procedimentos de articulação de conteúdos e de acções.

ApDL. 13 – Conduziu e conduz à planificação e desenvolvimento de estratégias que se adequam aos diferentes grupos presentes nas escolas e/ou sala de aulas.

ApDL. 15 – A elaboração e posterior concretização do Projecto Curricular de Turma conduz ao desenvolvimento de competências, de análise de situações e de intervenção

Em síntese, os resultados obtidos não nos permitem confirmar, de forma inequívoca, a dedução efectuada por nós, de haver uma estabilidade entre as respostas dadas pelos docentes e o quadro teórico subjacente à reorganização curricular, já que, em alguns pares de afirmações, os resultados confirmam a ilação, noutros rejeitam-na.

Nesse sentido, é importante estudarmos a forma como se pronunciaram os docentes em função do conjunto de variáveis independentes equacionadas.

Começando pela variável “Género”, verificamos, numa primeira análise, que há uma variação de médias de afirmação para afirmação e, dentro destas, de grupo para grupo (Cf. Quadro IV.87).

Não se observa um padrão na distribuição das médias, mais altas ou mais baixas, quer em função do género, quer em função da associação, que se poderá realizar ao nível teórico, do conteúdo das frases a uma visão negativa ou positiva da reorganização curricular.

Apesar disto, constata-se que, em três afirmações (ApDL. 8, ApDL. 10 e ApDL. 11), a diferença de médias averiguadas são estatisticamente significativas, já que o valor de significância agregado ao T-Teste ($p = 0,027 > 0,05$, $p = 0,023 > 0,05$ e $p = 0,21 > 0,05$, respectivamente) é considerado em todas elas significativo (Cf. Quadro IV.87).

Quadro IV.87 – Opinião dos inquiridos sobre a “Reorganização curricular” em função da variável independente “Género”

Afirmações	Médias (\bar{X})			df	T-Teste (t)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – Género (gen.)					
	Feminino	Masculino	Geral			
ApDL. 1	1,84	1,70	1,80	90	1,520	0,132 > 0,05
ApDL. 8	3,19	2,92	3,12	91	2,241	0,027 < 0,05
ApDL. 2	2,32	2,37	2,33	91	-0,207	0,837 > 0,05
ApDL. 5	2,89	3,00	2,92	97	-0,777	0,439 > 0,05
ApDL. 3	2,26	1,93	2,20	78	1,803	0,075 > 0,05
ApDL. 12	3,01	2,81	2,95	99	1,559	0,122 > 0,05
ApDL. 6	2,16	2,14	2,16	101	0,144	0,886 > 0,05
ApDL. 15	3,16	3,00	3,13	86	1,622	0,108 > 0,05
ApDL. 7	2,12	1,91	2,07	88	1,248	0,215 > 0,05
ApDL. 9	2,67	2,81	2,71	91	0,969	0,335 > 0,05
ApDL. 14	1,96	2,22	2,03	97	-1,707	0,091 > 0,05
ApDL. 10	2,94	2,67	2,88	81	2,314	0,023 < 0,05
ApDL. 16	2,08	2,17	2,11	92	-0,784	0,435 > 0,05
ApDL. 4	2,80	2,81	2,80	93	-0,071	0,943 > 0,05
ApDL. 11	3,02	2,81	2,95	95	2,349	0,021 < 0,05
ApDL. 13	3,04	3,00	3,03	97	0,367	0,713 > 0,05

Legenda:

- ApDL. 1 – A filosofia do Decreto-Lei diminui a exigência e consequentemente empobrece a qualidade da aprendizagem.
 ApDL. 2 – Implicou mais reuniões impedindo os professores de se concentrarem nos aspectos principais do ensino/aprendizagem – planificação, construção, selecção de materiais e avaliação.
 ApDL. 3 – Está condenado ao fracasso já que não existem condições materiais e humanas para o pôr em prática.
 ApDL. 4 – Obrigou e obriga à definição, ao nível do Projecto Curricular de Turma de modelos de organização curricular (por áreas temáticas, por ideias-chave, por núcleos de problemas, por cruzamentos disciplinares,...).
 ApDL. 5 – Implicou e implica mudanças ao nível do pensamento e acção dos professores no que concerne ao relacionamento entre pares e à relação com os alunos.
 ApDL. 6 – O Projecto Curricular de Turma é mais um que os professores têm que fazer, mas que não tem influência na sua prática pedagógica.
 ApDL. 7 – Só veio piorar a qualidade de ensino praticado já que a introdução das novas áreas curriculares vem retirar tempo às áreas fundamentais.
 ApDL. 8 – Implicou / implica a criação e implementação de estratégias de cooperação, discussão, partilha de opiniões, definição de conceitos, procura e diversificação das práticas.
 ApDL. 9 – A introdução das novas áreas curriculares foi um factor determinante na qualidade das aprendizagens (aquisição de competências – específicas e transversais, e melhoria das relações interpessoais).
 ApDL. 10 – Obrigou e obriga à definição, ao nível do Projecto Curricular de Escola de formas de organização dos tempos, dos grupos de alunos e dos professores.
 ApDL. 11 – Implicou e implica definir prioridades e seqüências de conteúdos e de actividades, bem como momentos e procedimentos de articulação de conteúdos e de acções.
 ApDL. 12 – Implicou e implica mudanças ao nível do pensamento e acção dos professores no que concerne aos métodos de ensino, formas de planificação e de avaliação.
 ApDL. 13 – Conduziu e conduz à planificação e desenvolvimento de estratégias que se adequam aos diferentes grupos presentes nas escolas e/ou sala de aulas.
 ApDL. 14 – O Projecto Curricular de Escola é mais um documento que a escola tem que fazer, mas que não têm influência na actividade pedagógica desenvolvida.
 ApDL. 15 – A elaboração e posterior concretização do Projecto Curricular de Turma conduz ao desenvolvimento de competências, de análise de situações e de intervenção
 ApDL. 16 – O Projecto Curricular de Turma são meros somatórios das competências a desenvolver nas diferentes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares)

Donde se conclui que os docentes, em média, independentemente do género, classificam de forma idêntica, as diversas expressões, excepção feita às frases supra citadas em que os docentes do género feminino, em média, o fazem de forma significativamente diferente (superior) quando comparados com os seus colegas do género masculino.

Na variável “Grau de ensino” observa-se que existe uma variação de médias de expressão para expressão e dentro de cada uma, de grupo para grupo (Cf. Quadro IV.88).

São os docentes da Educação Pré-Escolar que, genericamente, mais valorizam as afirmações associadas a uma visão positiva da reorganização curricular (ApDL. 8, ApDL. 9, ApDL. 10, ApDL. 11, ApDL. 12 e ApDL. 13) (Cf. Quadro IV.88).

Em contrapartida os docentes do 2º Ciclo valorizam mais as expressões ligadas a uma visão negativa da mesma (ApDL. 2, ApDL. 3, ApDL. 6, ApDL. 14 e ApDL. 16) (Cf. Quadro IV.88).

Quadro IV.88 – Opinião dos inquiridos sobre a “reorganização curricular” em função da variável independente “Grau de Ensino”

Afirmações	Médias (\bar{X})					df	ANOVA (F)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – Grau de Ensino (g. e.)							
	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Geral			
ApDL. 1	1,75	1,77	1,80	1,88	1,80	3	0,446	0,721 > 0,05
ApDL. 8	3,42	3,33	2,82	2,91	3,12		8,424	0,000 < 0,01
ApDL. 2	2,17	2,26	2,77	2,12	2,33		3,071	0,032 < 0,05
ApDL. 5	2,92	2,92	3,00	2,84	2,92		0,296	0,829 > 0,05
ApDL. 3	2,00	2,04	2,60	2,14	2,20		3,993	0,011 < 0,05
ApDL. 12	3,33	3,08	2,75	2,78	2,95		3,884	0,011 < 0,05
ApDL. 6	1,71	2,20	2,55	2,00	2,16		4,259	0,007 < 0,01
ApDL. 15	3,14	3,24	2,88	3,10	3,13		3,444	0,020 < 0,05
ApDL. 7	1,83	1,89	2,29	2,30	2,07		2,949	0,037 < 0,05
ApDL. 9	3,10	2,88	2,38	2,64	2,71		4,429	0,006 < 0,01
ApDL. 14	1,45	1,92	2,35	2,14	2,03		5,337	0,002 < 0,01
ApDL. 10	3,15	3,00	2,86	2,62	2,88		6,282	0,001 < 0,01
ApDL. 16	1,85	1,94	2,40	2,24	2,11		7,074	0,000 < 0,01
ApDL. 4	2,73	2,81	2,86	2,78	2,80		0,122	0,974 > 0,05
ApDL. 11	3,17	3,03	2,90	2,79	2,95		3,151	0,029 < 0,05
ApDL. 13	3,23	3,22	2,73	2,93	3,03		5,718	0,001 < 0,01

Legenda:

- ApDL. 1 – A filosofia do Decreto-Lei diminui a exigência e consequentemente empobrece a qualidade da aprendizagem.
- ApDL. 2 – Implicou mais reuniões impedindo os professores de se concentrarem nos aspectos principais do ensino/aprendizagem – planificação, construção, selecção de materiais e avaliação.
- ApDL. 3 – Está condenado ao fracasso já que não existem condições materiais e humanas para o pôr em prática.
- ApDL. 4 – Obrigou e obriga à definição, ao nível do Projecto Curricular de Turma de modelos de organização curricular (por áreas temáticas, por ideias-chave, por núcleos de problemas, por cruzamentos disciplinares,...).
- ApDL. 5 – Implicou e implica mudanças ao nível do pensamento e acção dos professores no que concerne ao relacionamento entre pares e à relação com os alunos.
- ApDL. 6 – O Projecto Curricular de Turma é mais um que os professores têm que fazer, mas que não tem influência na sua prática pedagógica.
- ApDL. 7 – Só veio piorar a qualidade de ensino praticado já que a introdução das novas áreas curriculares vem retirar tempo às áreas fundamentais.
- ApDL. 8 – Implicou / implica a criação e implementação de estratégias de cooperação, discussão, partilha de opiniões, definição de conceitos, procura e diversificação das práticas.
- ApDL. 9 – A introdução das novas áreas curriculares foi um factor determinante na qualidade das aprendizagens (aquisição de competências – específicas e transversais, e melhoria das relações interpessoais).
- ApDL. 10 – Obrigou e obriga à definição, ao nível do Projecto Curricular de Escola de formas de organização dos tempos, dos grupos de alunos e dos professores.
- ApDL. 11 – Implicou e implica definir prioridades e sequências de conteúdos e de actividades, bem como momentos e procedimentos de articulação de conteúdos e de acções.
- ApDL. 12 – Implicou e implica mudanças ao nível do pensamento e acção dos professores no que concerne aos métodos de ensino, formas de planificação e de avaliação.
- ApDL. 13 – Conduziu e conduz à planificação e desenvolvimento de estratégias que se adequam aos diferentes grupos presentes nas escolas e/ou sala de aulas.
- ApDL. 14 – O Projecto Curricular de Escola é mais um documento que a escola tem que fazer, mas que não tem influência na actividade pedagógica desenvolvida.
- ApDL. 15 – A elaboração e posterior concretização do Projecto Curricular de Turma conduz ao desenvolvimento de competências, de análise de situações e de intervenção
- ApDL. 16 – O Projecto Curricular de Turma são meros somatórios das competências a desenvolver nas diferentes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares)

Constata-se, também, que as diferenças de médias encontradas, em cada uma

das afirmações são, quase todas elas, estatisticamente significativas. Ressalva-se as expressões ApDL. 1, ApDL. 4 e ApDL. 5, em que tal não se verifica (Cf. Quadro IV.88).

Da comparação entre as médias dos diversos grupos, em cada uma das afirmações, resulta que são fundamentalmente as diferenças existentes entre as dos docentes do 2º Ciclo e as dos restantes colegas (Educação Pré-Escolar, 1º e 3º Ciclos), que se mostram estatisticamente significativas (Cf. Quadro IV.89).

Quadro IV.89 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 2, 3, 6, 9, 12, 13, 15 e 16 sobre a Reorganização curricular

Variável dependente	Variável Independente		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. (p)
	(I) Grau Ensino	(J) Grau Ensino			
Afirmação (ApDL. 6)	2º Ciclo	Pré-Escolar	0,831	0,249	0,007 < 0,01
		1º Ciclo	0,345	0,194	0,465 > 0,05
		3º Ciclo	0,545	0,210	0,064 > 0,05
Afirmação (ApDL. 12)	2º Ciclo	Pré-Escolar	-0,583	0,211	0,041 < 0,05
		1º Ciclo	-0,329	0,156	0,223 > 0,05
		3º Ciclo	-0,028	0,168	1,000 > 0,05
Afirmação (ApDL. 3)	2º Ciclo	Pré-Escolar	0,600	0,223	0,053 > 0,05
		1º Ciclo	0,563	0,180	0,015 < 0,05
		3º Ciclo	0,457	0,191	0,114 > 0,05
Afirmação (ApDL. 15)	2º Ciclo	Pré-Escolar	-0,268	0,139	0,345 > 0,05
		1º Ciclo	-0,362	0,113	0,012 < 0,05
		3º Ciclo	-0,225	0,127	0,487 > 0,05
Afirmação (ApDL. 2)	2º Ciclo	Pré-Escolar	0,606	0,287	0,224 > 0,05
		1º Ciclo	0,508	0,219	0,134 > 0,05
		3º Ciclo	0,653	0,234	0,038 < 0,05
Afirmação (ApDL. 9)	2º Ciclo	Pré-Escolar	-0,725	0,239	0,019 < 0,05
		1º Ciclo	-0,507	0,169	0,021 < 0,05
		3º Ciclo	-0,265	0,181	0,884 > 0,05
Afirmação (ApDL. 13)	2º Ciclo	Pré-Escolar	-0,503	0,171	0,025 < 0,05
		1º Ciclo	-0,489	0,132	0,002 < 0,01
		3º Ciclo	-0,199	0,141	0,967 > 0,05
Afirmação (ApDL. 16)	2º Ciclo	Pré-Escolar	0,554	0,155	0,003 < 0,01
		1º Ciclo	0,456	0,121	0,002 < 0,01
		3º Ciclo	0,160	0,130	1,000 > 0,05

Legenda:

- ApDL. 2 – Implicou mais reuniões impedindo os professores de se concentrarem nos aspectos principais do ensino/aprendizagem – planificação, construção, selecção de materiais e avaliação.
- ApDL. 3 – Está condenado ao fracasso já que não existem condições materiais e humanas para o pôr em prática.
- ApDL. 6 – O Projecto Curricular de Turma é mais um que os professores têm que fazer, mas que não tem influência na sua prática pedagógica.
- ApDL. 9 – A introdução das novas áreas curriculares foi um factor determinante na qualidade das aprendizagens (aquisição de competências – específicas e transversais, e melhoria das relações interpessoais).
- ApDL. 12 – Implicou e implica mudanças ao nível do pensamento e acção dos professores no que concerne aos métodos de ensino, formas de planificação e de avaliação.
- ApDL. 13 – Conduziu e conduz à planificação e desenvolvimento de estratégias que se adequam aos diferentes grupos presentes nas escolas e/ou sala de aulas.
- ApDL. 15 – A elaboração e posterior concretização do Projecto Curricular de Turma conduz ao desenvolvimento de competências, de análise de situações e de intervenção
- ApDL. 16 – O Projecto Curricular de Turma são meros somatórios das competências a desenvolver nas diferentes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares)

Assim, as respostas dos docentes do 2º Ciclo são significativamente diferentes das dos docentes: da Educação Pré-Escolar, nas afirmações ApDL. 6, ApDL. 16, ApDL.

9, ApDL. 12 e ApDL. 13 (mais altas nas duas primeiras e mais baixas nas três últimas); do 1º Ciclo nas ApDL. 3, ApDL. 16, ApDL. 9, ApDL. 13 e ApDL. 15 (mais altas nas duas primeiras e mais baixas nas três últimas); do 3º Ciclo na ApDL. 2 (mais alta) (Cf. Quadro IV.89).

Refira-se, ainda, que elas as diferenças constatadas são estatisticamente significativas nas expressões ApDL. 2, ApDL. 3, ApDL. 9, ApDL. 12, ApDL. 13 (na Educação Pré-Escolar) e ApDL. 15 (o grau de significância – p a variar entre os 0,012, na ApDL. 15 e os 0,041, na ApDL. 12) e muito significativas nas ApDL. 6, ApDL. 13 (no 1º Ciclo) e ApDL. 16 (o grau de significância – p a variar entre os 0,002, na ApDL. 13 e ApDL. 16 – nesta última no 1º Ciclo, e os 0,007, na ApDL. 6) (Cf. Quadro IV.89).

Daqui resulta que, nas expressões anteriores, os docentes, globalmente e em média, tiveram a mesma opinião relativamente às mesmas afirmações, independentemente do grau de ensino a que pertenciam, excepto os docentes do 2º ciclo que responderam, em média, de forma significativamente diferente dos seus colegas da Educação Pré-Escolar, 1º e 3º Ciclos. Nalguns casos de forma superior (ApDL. 2, ApDL. 3, ApDL. 6 e ApDL. 16) e noutros de forma inferior (ApDL. 9, ApDL. 12, ApDL. 13 e ApDL. 15).

Por seu turno, nas expressões ApDL. 8, ApDL. 10 e ApDL. 14, as diferenças significativas encontram-se distribuídas pelos diversos níveis de ensino (Cf. Quadro IV.90).

Quadro IV.90 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 8, 10 e 14 sobre a “Reorganização curricular”

Variável dependente	Variável Independente		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. (p)
	(I) Grau Ensino	(J) Grau Ensino			
Afirmação (ApDL. 14)	Pré-Escolar	1º Ciclo	-0,462	0,224	0,251 > 0,05
		2º Ciclo	-0,893	0,238	0,002 < 0,01
		3º Ciclo	-0,683	0,230	0,023 < 0,05
Afirmação (ApDL. 8)	2º Ciclo	Pré-Escolar	-0,598	0,170	0,004 < 0,01
		1º Ciclo	-0,515	0,128	0,001 < 0,01
		3º Ciclo	-0,095	0,141	1,000 > 0,05
	3º Ciclo	Pré-Escolar	-0,504	0,169	0,022 < 0,05
		1º Ciclo	-0,420	0,127	0,008 < 0,01
		2º Ciclo	0,095	0,141	1,000 > 0,05
Afirmação (ApDL. 10)	3º Ciclo	Pré-Escolar	-0,538	0,141	0,002 < 0,01
		1º Ciclo	-0,385	0,111	0,005 < 0,01
		2º Ciclo	-0,242	0,137	0,493 > 0,05

Legenda:

ApDL. 8 – Implicou / implica a criação e implementação de estratégias de cooperação, discussão, partilha de opiniões, definição de conceitos, procura e diversificação das práticas.

ApDL. 10 – Obrigou e obriga à definição, ao nível do Projecto Curricular de Escola de formas de organização dos tempos, dos grupos de alunos e dos professores.

ApDL. 14 – O Projecto Curricular de Escola é mais um documento que a escola tem que fazer, mas que não têm influência na actividade pedagógica desenvolvida.

Assim, na ApDL. 14, são as diferenças de médias existentes entre os docentes da Educação Pré-Escolar e as dos 2º e 3º Ciclos que se mostram estatisticamente ou muito significativas (na comparação com o 2º Ciclo – $p = 0,002$) ou significativas (na comparação com o 3º Ciclo $p = 0,023$) (Cf. Quadro IV.90).

O mesmo acontece na ApDL. 8, entre as médias do 2º Ciclo e as dos docentes da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo e as do 3º Ciclo e, novamente, as destes dois grupos (diferenças significativas entre as do 3º Ciclo e as da Educação Pré-Escolar – $p = 0,022$ e muito significativas nas restantes) (Cf. Quadro IV.90).

Por fim, na ApDL. 10 são as diferenças de médias entre o 3º Ciclo e as da Educação Pré-Escolar e as do 1º Ciclo que se mostram estatisticamente muito significativas (Cf. Quadro IV.90).

Refira-se, ainda que, muito embora o teste de variância (ANOVA) nos tenha indicado que nas afirmações ApDL. 7 e ApDL.11, haveria pelo menos um grupo que respondeu de modo significativamente diferente dos seus colegas, através de um teste de comparações múltiplas (Bonferroni), não fomos capazes de verificar qual dos grupos o fez, dado que o grau de significância encontrado nas diferentes comparações efectuadas se mostrou sempre $> 0,05$, ou seja pouco significativo. Assim sendo, nestas duas expressões, não nos é possível dizer qual dos grupos respondeu de forma significativamente diferente às mesmas, quando comparado com os outros colegas (Cf. Anexo 6, Quadro (anexo 6) 269, p.105 e Quadro (anexo 6) 285, p.110).

Em consequência podemos dizer que na expressão ApDL. 14, os docentes da Educação Pré-Escolar, em média, responderam de maneira significativamente diferente dos docentes dos 2º e 3º Ciclos, não o tendo feito quanto ao 1º Ciclo; na frase ApDL. 8, foram os docentes dos 2º e 3º Ciclos que o fizeram relativamente aos a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclos, não o tendo realizado entre si; e na ApDL. 10, foram os docentes do 3º Ciclo que opinaram de forma significativamente divergente dos seus colegas da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, não o tendo feito comparativamente aos do 2º Ciclo.

Na variável “Tempo de Serviço”, ao contrário da anterior, só encontramos diferenças significativas entre as médias, em quatro das dezasseis afirmações – ApDL. 8, ApDL. 12, ApDL. 10 e ApDL. 11 (Cf. Quadro IV.91). Nas duas primeiras a diferença é significativa ($p = 0,045 < 0,05$ e $p = 0,022 < 0,05$, respectivamente) e nas segundas é muito significativa ($p = 0,000 < 0,01$ e $p = 0,001 < 0,01$, respectivamente) (Cf. Quadro IV.91).

Nas quatro frases são os docentes com > 7 anos de serviço que respondem de forma superior, comparativamente aos seus colegas com ≤ 7 anos de serviço.

Quadro IV.91 – Opinião dos inquiridos sobre a Reorganização curricular, em função da variável independente “Tempo de serviço”

Afirmações	Médias (\bar{X})			df	T-Teste (t)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – T. Serviço (t.s.)					
	≤ 7 anos	> 7 anos	Geral			
ApDL. 1	2,00	1,78	1,80	90	1,753	0,083 > 0,05
ApDL. 8	2,83	3,16	3,12	91	-2,573	0,045 < 0,05
ApDL. 2	2,50	2,31	2,33	91	0,748	0,457 > 0,05
ApDL. 5	3,00	2,90	2,92	97	0,586	0,559 > 0,05
ApDL. 3	2,40	2,15	2,20	78	1,340	0,184 > 0,05
ApDL. 12	2,63	3,01	2,95	99	-2,330	0,022 < 0,05
ApDL. 6	2,10	2,17	2,16	101	-0,359	0,720 > 0,05
ApDL. 15	3,17	3,12	3,13	86	0,391	0,697 > 0,05
ApDL. 7	2,14	2,05	2,07	88	0,452	0,653 > 0,05
ApDL. 9	3,00	2,65	2,71	91	1,860	0,066 > 0,05
ApDL. 14	2,00	2,04	2,03	97	-0,204	0,838 > 0,05
ApDL. 10	2,56	2,97	2,88	81	-3,686	0,000 < 0,01
ApDL. 16	2,31	2,07	2,11	92	1,664	0,100 > 0,05
ApDL. 4	2,72	2,82	2,80	93	-0,597	0,552 > 0,05
ApDL. 11	2,63	3,06	2,95	95	-3,595	0,001 < 0,01
ApDL. 13	2,90	3,06	3,03	97	-1,248	0,215 > 0,05

Legenda:

- ApDL. 1 – A filosofia do Decreto-Lei diminui a exigência e consequentemente empobrece a qualidade da aprendizagem.
 ApDL. 2 – Implicou mais reuniões impedindo os professores de se concentrarem nos aspectos principais do ensino/aprendizagem – planificação, construção, selecção de materiais e avaliação.
 ApDL. 3 – Está condenado ao fracasso já que não existem condições materiais e humanas para o pôr em prática.
 ApDL. 4 – Obrigou e obriga à definição, ao nível do Projecto Curricular de Turma de modelos de organização curricular (por áreas temáticas, por ideias-chave, por núcleos de problemas, por cruzamentos disciplinares,...).
 ApDL. 5 – Implicou e implica mudanças ao nível do pensamento e acção dos professores no que concerne ao relacionamento entre pares e à relação com os alunos.
 ApDL. 6 – O Projecto Curricular de Turma é mais um que os professores têm que fazer, mas que não tem influência na sua prática pedagógica.
 ApDL. 7 – Só veio piorar a qualidade de ensino praticado já que a introdução das novas áreas curriculares vem retirar tempo às áreas fundamentais.
 ApDL. 8 – Implicou / implica a criação e implementação de estratégias de cooperação, discussão, partilha de opiniões, definição de conceitos, procura e diversificação das práticas.
 ApDL. 9 – A introdução das novas áreas curriculares foi um factor determinante na qualidade das aprendizagens (aquisição de competências – específicas e transversais, e melhoria das relações interpessoais).
 ApDL. 10 – Obrigou e obriga à definição, ao nível do Projecto Curricular de Escola de formas de organização dos tempos, dos grupos de alunos e dos professores.
 ApDL. 11 – Implicou e implica definir prioridades e sequências de conteúdos e de actividades, bem como momentos e procedimentos de articulação de conteúdos e de acções.
 ApDL. 12 – Implicou e implica mudanças ao nível do pensamento e acção dos professores no que concerne aos métodos de ensino, formas de planificação e de avaliação.
 ApDL. 13 – Conduziu e conduz à planificação e desenvolvimento de estratégias que se adequam aos diferentes grupos presentes nas escolas e/ou sala de aulas.
 ApDL. 14 – O Projecto Curricular de Escola é mais um documento que a escola tem que fazer, mas que não têm influência na actividade pedagógica desenvolvida.
 ApDL. 15 – A elaboração e posterior concretização do Projecto Curricular de Turma conduz ao desenvolvimento de competências, de análise de situações e de intervenção
 ApDL. 16 – O Projecto Curricular de Turma são meros somatórios das competências a desenvolver nas diferentes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares)

Em consonância podemos afirmar que globalmente, os docentes, em média, tiveram a mesma opinião sobre as expressões. A excepção foram os docentes com > 7 anos de serviço, nas afirmações ApDL. 8 ApDL. 12, ApDL. 10 e ApDL. 11, que, em média, o fizeram de modo significativamente divergente dos seus colegas com ≤ 7 anos de serviço.

Na variável “Tempo de serviço no Agrupamento”, observa-se que, para além da já repetida variação de médias de afirmação para afirmação e dentro de cada uma, de grupo para grupo, é entre os docentes com -2 anos de serviço no agrupamento que encontramos as médias mais altas ou mais baixas em todas as afirmações, menos na ApDL. 7, no qual a polarização das respostas pertence ao grupo com 2 anos de serviço (Cf. Quadro IV.92).

Quadro IV.92 – Opinião dos inquiridos sobre a Reorganização curricular, em função da variável independente “Tempo de serviço no Agrupamento”

Afirmações	Médias (\bar{X})				df	ANOVA (F)	Sig. (2-Tailed) (p)
	Variável – T. S. Agrupamento (t.s.a.)						
	- 2 anos	2 anos	+ 2 anos	Geral			
ApDL. 1	1,70	1,77	1,90	1,80	2	2,678	0,074 > 0,05
ApDL. 8	3,24	3,00	3,07	3,12		1,403	0,251 > 0,05
ApDL. 2	2,47	2,33	2,20	2,33		1,073	0,346 > 0,05
ApDL. 5	3,20	2,73	2,73	2,92		8,452	0,000 < 0,01
ApDL. 3	2,09	2,23	2,29	2,20		0,847	0,433 > 0,05
ApDL. 12	3,00	2,92	2,91	2,95		0,225	0,799 > 0,05
ApDL. 6	2,00	2,60	2,16	2,16		3,630	0,030 < 0,05
ApDL. 15	3,27	3,23	2,95	3,13		7,854	0,001 < 0,01
ApDL. 7	2,00	1,77	2,22	2,07		2,508	0,087 > 0,05
ApDL. 9	2,95	2,27	2,65	2,71		6,555	0,002 < 0,01
ApDL. 14	1,95	2,27	2,02	2,03		1,149	0,321 > 0,05
ApDL. 10	2,90	2,80	2,88	2,88		0,182	0,834 > 0,05
ApDL. 16	1,95	2,13	2,25	2,11		4,294	0,017 < 0,05
ApDL. 4	3,03	2,60	2,66	2,80		4,928	0,009 < 0,01
ApDL. 11	3,00	2,77	2,95	2,95		1,536	0,221 > 0,05
ApDL. 13	3,20	2,93	2,91	3,03		3,728	0,028 < 0,05

Legenda:

- ApDL. 1 – A filosofia do Decreto-Lei diminui a exigência e consequentemente empobrece a qualidade da aprendizagem.
- ApDL. 2 – Implicou mais reuniões impedindo os professores de se concentrarem nos aspectos principais do ensino/aprendizagem – planificação, construção, selecção de materiais e avaliação.
- ApDL. 3 – Está condenado ao fracasso já que não existem condições materiais e humanas para o pôr em prática.
- ApDL. 4 – Obrigou e obriga à definição, ao nível do Projecto Curricular de Turma de modelos de organização curricular (por áreas temáticas, por ideias-chave, por núcleos de problemas, por cruzamentos disciplinares,...).
- ApDL. 5 – Implicou e implica mudanças ao nível do pensamento e acção dos professores no que concerne ao relacionamento entre pares e à relação com os alunos.
- ApDL. 6 – O Projecto Curricular de Turma é mais um que os professores têm que fazer, mas que não tem influência na sua prática pedagógica.
- ApDL. 7 – Só veio piorar a qualidade de ensino praticado já que a introdução das novas áreas curriculares vem retirar tempo às áreas fundamentais.
- ApDL. 8 – Implicou / implica a criação e implementação de estratégias de cooperação, discussão, partilha de opiniões, definição de conceitos, procura e diversificação das práticas.
- ApDL. 9 – A introdução das novas áreas curriculares foi um factor determinante na qualidade das aprendizagens (aquisição de competências – específicas e transversais, e melhoria das relações interpessoais).
- ApDL. 10 – Obrigou e obriga à definição, ao nível do Projecto Curricular de Escola de formas de organização dos tempos, dos grupos de alunos e dos professores.
- ApDL. 11 – Implicou e implica definir prioridades e sequências de conteúdos e de actividades, bem como momentos e procedimentos de articulação de conteúdos e de acções.
- ApDL. 12 – Implicou e implica mudanças ao nível do pensamento e acção dos professores no que concerne aos métodos de ensino, formas de planificação e de avaliação.
- ApDL. 13 – Conduziu e conduz à planificação e desenvolvimento de estratégias que se adequam aos diferentes grupos presentes nas escolas e/ou sala de aulas.
- ApDL. 14 – O Projecto Curricular de Escola é mais um documento que a escola tem que fazer, mas que não têm influência na actividade pedagógica desenvolvida.
- ApDL. 15 – A elaboração e posterior concretização do Projecto Curricular de Turma conduz ao desenvolvimento de competências, de análise de situações e de intervenção
- ApDL. 16 – O Projecto Curricular de Turma são meros somatórios das competências a desenvolver nas diferentes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares)

Verifica-se, também, comparativamente à variável anterior, que há um aumento no número de expressões em que as diferenças de médias se mostram estatisticamente significativas (ApDL. 5, ApDL. 6, ApDL. 15, ApDL. 9, ApDL. 16, ApDL. 4 e ApDL. 13), sendo até consideradas muito significativas nas ApDL. 5, ApDL. 15, ApDL. 9 e ApDL. 4 (Cf. Quadro IV.92).

Como consequência, diríamos que em todas as frases anteriores existe a possibilidade de, pelo menos um dos grupos, ter respondido de forma significativamente diferente dos restantes.

Na verdade, ao analisarmos o Quadro IV.93 (resultante da aplicação de um teste de comparações múltiplas – Bonferroni), constatamos que são os docentes com -2 anos de serviço no agrupamento que o fazem quando comparados com os outros docentes, já que, é na comparação de médias entre estes e pelo menos um dos restantes grupos (2 anos e +2 anos), que o valor do grau de significância é considerado, pelo menos, estatisticamente significativo, ou seja $p < 0,05$.

Quadro IV.93 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 4, 5, 6, 9,13, 15 e 16 sobre a “Reorganização curricular”

Variável dependente	Variável Independente		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. (p)
	(I) T. Serviço Agrupamento	(J) T. Serviço Agrupamento			
Afirmação (ApDL. 4)	- 2 anos	2 anos	0,426	0,179	0,058 > 0,05
		+ 2 anos	0,367	0,131	0,019 < 0,05
Afirmação (ApDL. 13)	- 2 anos	2 anos	0,267	0,154	0,262 > 0,05
		+ 2 anos	0,291	0,111	0,031 < 0,05
Afirmação (ApDL. 15)	- 2 anos	2 anos	0,040	0,119	1,000 > 0,05
		+ 2 anos	0,323	0,085	0,001 < 0,01
Afirmação (ApDL. 16)	- 2 anos	2 anos	-0,185	0,139	0,565 > 0,05
		+ 2 anos	0,301	0,103	0,013 < 0,05
Afirmação (ApDL. 6)	- 2 anos	2 anos	-0,600	0,223	0,025 < 0,05
		+ 2 anos	-0,159	0,159	0,957 > 0,05
Afirmação (ApDL. 9)	- 2 anos	2 anos	0,681	0,193	0,002 < 0,01
		+ 2 anos	0,297	0,143	0,122 > 0,05
Afirmação (ApDL. 5)	- 2 anos	2 anos	0,463	0,169	0,021 < 0,05
		+ 2 anos	0,473	0,122	0,001 < 0,01

Legenda:

ApDL. 4 – Obrigou e obriga à definição, ao nível do Projecto Curricular de Turma de modelos de organização curricular (por áreas temáticas, por ideias-chave, por núcleos de problemas, por cruzamentos disciplinares,...).

ApDL. 5 – Implicou e implica mudanças ao nível do pensamento e acção dos professores no que concerne ao relacionamento entre pares e à relação com os alunos.

ApDL. 6 – O Projecto Curricular de Turma é mais um que os professores têm que fazer, mas que não tem influência na sua prática pedagógica.

ApDL. 9 – A introdução das novas áreas curriculares foi um factor determinante na qualidade das aprendizagens (aquisição de competências – específicas e transversais, e melhoria das relações interpessoais).

ApDL. 13 – Conduziu e conduz à planificação e desenvolvimento de estratégias que se adequam aos diferentes grupos presentes nas escolas e/ou sala de aulas.

ApDL. 15 – A elaboração e posterior concretização do Projecto Curricular de Turma conduz ao desenvolvimento de competências, de análise de situações e de intervenção

ApDL. 16 – O Projecto Curricular de Turma são meros somatórios das competências a desenvolver nas diferentes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares)

Especificando: nas afirmações ApDL. 4, ApDL.13, ApDL. 15, e ApDL. 16, os professores com -2 anos de serviço no agrupamento responderam de modo significativamente diferente (superior) dos seus colegas com +2 anos de serviço no agrupamento (o valor do grau de significância – p, na primeira comparação varia entre os 0,001 na ApDL. 15 e os 0,031 na ApDL: 16), não o realizando relativamente aos com 2 anos (Cf. Quadro IV.93). Nas expressões ApDL. 6 e ApDL. 9, o mesmo grupo de docentes opinou de forma significativamente diversa (inferior na primeira e superior na segunda) dos seus colegas com 2 anos ($p = 0,025$ e $p = 0,002$, respectivamente), não o fazendo comparativamente aos docentes com +2 anos (Cf. Quadro IV.93); por último, na frase ApDL. 5, aqueles docentes opinaram de maneira significativamente divergente (superior) comparativamente a todos os colegas ($p = 0,021$, quando comparados com os docentes com 2 anos e $p = 0,001$, com os de +2 anos) (Cf. Quadro IV.93).

Em síntese:

Os resultados obtidos indicam-nos que não existe uma sólida ligação entre aquilo que os docentes pensam (ou dizem que pensam) e aquilo que o quadro teórico subjacente ao Decreto-Lei nº 6/2001 preconiza, já que, por um lado, as respostas dos docentes apresentam uma certa contradição, por exemplo, nas afirmações ApDL. 7²⁸¹ / ApDL. 9²⁸² e ApDL. 16²⁸³ / ApDL. 4²⁸⁴ e por outro, uma consistência nas ApDL. 6²⁸⁵ / ApDL. 15²⁸⁶ e ApDL. 11²⁸⁷ / ApDL. 13²⁸⁸.

A estes resultados poderão estar associadas, por um lado, algumas dúvidas que ainda poderão subsistir nos docentes quanto ao modo de implementar algumas estratégias que implicitamente se encontram associadas à reorganização curricular. É o caso da definição, ao nível do projecto curricular de escola, de formas de organização

²⁸¹ Só veio piorar a qualidade de ensino praticado já que a introdução das novas áreas curriculares vem retirar tempo às áreas fundamentais.

²⁸² A introdução das novas áreas curriculares foi um factor determinante na qualidade das aprendizagens (aquisição de competências – específicas e transversais, e melhoria das relações interpessoais)

²⁸³ O Projecto Curricular de Turma são meros somatórios das competências a desenvolver nas diferentes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares).

²⁸⁴ Obrigou e obriga à definição, ao nível do Projecto Curricular de Turma de modelos de organização curricular (por áreas temáticas, por ideias-chave, por núcleos de problemas, por cruzamentos disciplinares,...).

²⁸⁵ O Projecto Curricular de Turma é mais um que os professores têm que fazer, mas que não tem influência na sua prática pedagógica.

²⁸⁶ A elaboração e posterior concretização do Projecto Curricular de Turma conduz ao desenvolvimento de competências, de análise de situações e de intervenção.

²⁸⁷ Implicou e implica definir prioridades e sequências de conteúdos e de actividades, bem como momentos e procedimentos de articulação de conteúdos e de acções.

²⁸⁸ Conduziu e conduz à planificação e desenvolvimento de estratégias que se adequam aos diferentes grupos presentes nas escolas e/ou sala de aulas.

dos tempos, dos grupos de alunos e professores, bem como uma certa consciência que os professores já adquiriram sobre a importância do projecto curricular de turma no desenvolvimento de competências e da análise de situações de intervenção como base da definição de estratégias diferenciadas em função dos diferentes grupos.

Constatamos, também, que são, genericamente, as variáveis independentes “Grau de ensino” e “Tempo de serviço no Agrupamento”, aquelas que mais interferiram no modo como os docentes analisaram as implicações da reorganização curricular nas práticas de trabalho dos professores e na qualidade educativa.

Encontramos, similarmente, um razoável número de docentes que não deram a sua opinião sobre o tópico em análise.

Neste aspecto foram os docentes do género masculino e os docentes dos 2º e 3º Ciclos os que primaram pela ausência de opinião.

Os docentes do género masculino tiveram mais dúvidas, por um lado, quanto a algumas implicações da reorganização curricular – dispersão da atenção dos professores por diversas actividades desviando-os daquilo que eles consideram fundamental que é, ou deverá ser, a preparação das aulas (ideia subjacente à ApDL. 2). Por outro lado também evitaram responder, quanto á viabilidade ou não da mesma reorganização curricular (ideia expressa ApDL. 3).

Os docentes dos 2º e 3º Ciclo hesitaram em dar a sua opinião por, possivelmente, possuírem dúvidas quer ao nível da implementação e do efeito que as novas áreas curriculares não disciplinares poderão ter na aprendizagem dos alunos (ApDL. na 7), quer devido à necessidade de elaboração e operacionalização dos projectos curriculares de escola e de turma (ApDL. 10 e ApDL. 15) quer ainda em virtude da necessidade de mudanças nas estratégias de cooperação ou até nas práticas (ApDL. 8).

Existem três ordens de factores que poderão ter levado alguns docentes a questionarem-se sobre o sucesso ou insucesso da reorganização curricular e, conseqüentemente, explicar os resultados obtidos. São eles: primeiro, o entendimento que os professores terão do que são projectos curriculares de escola e de turma, o que poderá ter acarretado algumas dúvidas sobre como encaixar, por exemplo, a definição de horários, de grupo de alunos, de professores, no projecto curricular de escola, quando os mesmos são, em parte, definidos administrativamente; em segundo lugar, o cariz disciplinar dos 2º e 3º Ciclos e, nesse sentido, as novas áreas curriculares poderão ter sido vistas como meras disciplinas e, como consequência, haver dúvidas quanto à sua

função, necessidade e eficácia; e por último, o carácter individualista que ainda prolifera nas nossas escolas e no trabalho dos docentes.

Verificamos, igualmente, que os docentes concordam, pelo menos ao nível teórico, com alguns dos principais objectivos subjacentes à reorganização curricular, como por exemplo: a necessidade de desenvolver estratégias que se adequem aos diferentes grupos presentes nas escolas e/ou sala de aulas; a necessidade de definir prioridades curriculares e articular conteúdos e acções; alterar as práticas individualistas dos docentes; aumentar a qualidade educativa. Daí termos constatado que os docentes concordarem maioritariamente com expressões como ApDL. 5 – *Implicou e implica mudanças ao nível do pensamento e acção dos professores no que concerne ao relacionamento entre pares e à relação com os alunos*, ApDL. 8 – *Implicou / implica a criação e implementação de estratégias de cooperação, discussão, partilha de opiniões, definição de conceitos, procura e diversificação das práticas*, ApDL. 11 – *Implicou e implica definir prioridades e sequências de conteúdos e de actividades, bem como momentos e procedimentos de articulação de conteúdos e de acções*, ApDL. 12 – *Implicou e implica mudanças ao nível do pensamento e acção dos professores no que concerne aos métodos de ensino, formas de planificação e de avaliação* e ApDL. 13 – *Conduziu e conduz à planificação e desenvolvimento de estratégias que se adequam aos diferentes grupos presentes nas escolas e/ou sala de aula*.

Ainda relativamente a esta nossa ilação, é de referir que existe um grupo de docentes, fundamentalmente, pertencentes ao 2º Ciclo, que colocam algumas reticências quanto aos objectivos da reorganização curricular, já que, muito embora concordando com esses desígnios, o fazem, em média, de uma forma diferente da dos seus colegas (mais negativamente). Aliás é este grupo de professores que coloca em causa o sucesso desta reorganização curricular, na medida em que, ao contrário dos restantes colegas, concordam com a expressão *Está condenado ao fracasso já que não existem condições materiais e humanas para o pôr em prática* (ApDL. 3):

A maioria dos docentes admite que a introdução das novas áreas curriculares não disciplinares, contribui para a melhoria da qualidade educativa, muito embora, os docentes da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo as vejam com outros “olhos” comparativamente com os seus colegas dos 2º e 3º Ciclos.

A este facto não será alheio, muito provavelmente, o tipo de ensino desenvolvido em cada um dos sectores referenciados (nos dois primeiros, de cariz globalizante e de professor único e, nos segundos, marcadamente disciplinar, com

vários professores). Tal especificidade poderá facilitar ou dificultar, conforme se trate de um ou de outro modelo, a introdução e gestão destas áreas, já que as mesmas têm um carácter transversal e integrador, na medida em que, não sendo consideradas disciplinas, no sentido clássico do termo (não partem da definição prévia de um programa ou de um conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos), atravessam todas as disciplinas e áreas curriculares, assim como constituem, ou devem constituir, espaços de integração de saberes.

Apuramos, de igual modo, que a maioria dos docentes atribui uma grande relevância, quer ao projecto curricular de escola quer de turma, como potenciadores do desenvolvimento de competências nos alunos, de análise de situações e concretização de intervenções pedagógicas. Apesar disso os docentes dos 2º e 3º Ciclos ainda possuem alguma dificuldade na sua implementação (expressa nas médias mais baixas encontradas na afirmação *Obrigou e obriga à definição, ao nível do Projecto Curricular de Escola de formas de organização dos tempos, dos grupos de alunos e dos professores* – ApDL. 10, nos docentes destes níveis de ensino, quando comparadas com as dos seus colegas da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo). Também parecem ter dificuldade em saber como conciliar aspectos de ordem marcadamente pedagógica (metodologias, estratégias) e de ordem administrativa (organização dos tempos e dos professores) e, finalmente, os professores do 2º Ciclo acharem que o projecto curricular de turma é mais um a juntar a muitos outros que têm de fazer.

Concluindo, e apesar de algumas posições discordantes, os dados parecem evidenciar que, genericamente, a maioria dos docentes tem uma certa consciência da necessidade de mudanças ao nível dos métodos de ensino e da criação de novas dinâmicas de trabalho em equipa o que nos parece ser um elemento importante, e uma boa base, para se conseguirem as transformações e mudanças preconizadas pela reorganização curricular.

1.1.8. Modo como os inquiridos caracterizam as figuras organizativas Escola / Agrupamento. Vantagens e Desvantagens

Foi solicitado aos docentes do agrupamento que através de uma expressão caracterizassem as figuras organizativas “Escola” / “Agrupamento” (questão 6.1 do

questionário), bem como, para cada uma, indicassem uma vantagem e uma desvantagem (questão 6.2).

Os quadros globais (anexo 7²⁸⁹) sintetizam as opiniões dos inquiridos em relação aos aspectos supra citados.

Apresentam-se, de seguida, as opiniões mais frequentes relativas às dimensões e categorias por nós seleccionadas, acompanhadas pelos respectivos quadros síntese. Muito embora nos quadros supra citados só haja alusão às referências feitas pelos docentes, em cada uma das dimensões e categorias seleccionadas, para as figuras organizativas em análise, por vezes, na apresentação e discussão dos dados que vamos realizar a seguir, iremos socorrer-nos, também, das opiniões enquadradas nas sub-categorias, por forma a se compreender melhor o discurso dos nossos inquiridos.

Começaremos por dizer que é visível um certo alheamento dos docentes, para com estas duas questões, já que mais de metade dos inquiridos não respondeu às mesmas. Na questão 6.1 – caracterização das figuras organizativas, 62,2% não caracterizaram a “Escola” e 58,6% não o fizeram relativamente ao “Agrupamento” (Cf. Quadro IV.94). Saliente-se que são, sobretudo, os docentes do 2º e 3º Ciclo que o fazem (dos 55 elementos destes dois ciclos que compõem a nossa amostra só responderam 4 / 5, respectivamente na figura organizativa “Escola” e “Agrupamento”) (Cf. Quadro IV.94).

No que se refere às vantagens de cada uma das figuras organizativas, o número de docentes que não mencionou nenhuma aumentou (64,8%, não o fizeram relativamente à figura organizativa “Escola” e 63,0%, em relação à figura “Agrupamento”) (Cf. Quadro IV.94), quando comparamos com o número de inquiridos que se abstiveram no ponto anterior (caracterização das figuras organizativas). São ainda os docentes dos 2º e 3º Ciclos aqueles que menos responderam, com valores a aproximarem-se muito da totalidade (no caso da “Escola” é mesmo a totalidade) dos docentes destes dois níveis de ensino (Cf. Quadro IV.94).

Quanto às desvantagens, o número de docentes que não fez referência às mesmas, nas duas figuras, é muito idêntico ao encontrado para o item “vantagens” (63,0% para a “Escola” e 64,8% para o “Agrupamento”) (Cf. Quadro IV.94). Mantendo-se os valores de não resposta elevados nos docentes pertencentes aos 2º e 3º

²⁸⁹ In: Volume anexos, Anexo 7, p.107

Ciclos (muito próximo da totalidade dos inquiridos pertencentes a estes níveis de ensino) (Cf. Quadro IV.94).

Quadro IV.94 – Dados relativos aos não respondentes nas questões 6.1 e 6.2 – Caracterização das figuras organizativas “Escola” / “Agrupamento”. Vantagens e desvantagens

Questões	Grau de Ensino	Escola		Agrup.	
		N	N. Resp.	N.	N. Resp.
Caracterização das figuras organizativas	Pré-Escolar	15	5	15	4
	1º Ciclo	41	13	41	11
	2º Ciclo	26	23	26	23
	3º Ciclo	29	28	29	27
	Total	69 (62,1%)		65 (58,5%)	
Vantagens de cada uma das figuras organizativas	Pré-Escolar	15	7	15	5
	1º Ciclo	41	12	41	13
	2º Ciclo	26	24	26	24
	3º Ciclo	29	29	29	28
	Total	72 (64,8%)		70 (63,0%)	
Desvantagens de cada uma das figuras organizativas	Pré-Escolar	15	4	15	6
	1º Ciclo	41	12	41	13
	2º Ciclo	26	25	26	25
	3º Ciclo	29	29	29	28
	Total	70 (63,0%)		72 (64,8%)	

Passando agora a analisar os dados dos docentes que responderam, observa-se que, relativamente à figura organizativa “Escola”, existe um certo equilíbrio, quanto ao número de referências, entre as dimensões “Política / Institucional” e “Pedagógica” (a primeira obtém 29 alusões e a segunda 24 – Cf. quadro IV.95), em oposição à figura “Agrupamento” em que é, claramente, a dimensão “Política / Institucional” a mais valorizada em detrimento da “Pedagógica” (48 menções contra 4, respectivamente) (Cf. Quadro IV.95).

Quadro IV.95 – Caracterização das figuras organizativas “Escola” / “Agrupamento”

Dimensão	Categorias	Escola	Agrup.
		N	N
1. Política / Institucional	1. Autonomia	12	12
	2. Serviço de Estado	14	7
	3. Serviço local hierarquicamente determinado	3	29
	Sub-total de referencias	29	48
2. Pedagógica	1. Alunos	9	1
	2. Finalidades Sociais	7	3
	3. Saberes	8	0
	Sub-total de referencias	24	4
Total de referencias		53	45

Olhando para cada uma das dimensões, e começando pela *Política / Institucional*, constata-se que a categoria *Autonomia* recebe o mesmo número de indicações, quer na figura “Escola” quer na “Agrupamento” (12 em cada) (Cf. Quadro IV.95).

No entanto, o sentido dado pelos docentes a esta categoria, para as duas figuras, é diferenciado. Assim, enquanto na primeira figura, a categoria *Autonomia* está ligada ao Projecto Educativo, dito doutro modo, a “Escola” é entendida como uma *Entidade dotada de Projecto Educativo* (esta sub-categoria recebe 6 indicações na figura “Escola”), na segunda figura, a mesma, está associada à comunidade educativa e seus interesses, ou seja o “Agrupamento” é percebido como o *Local onde se concentram os interesses da comunidade educativa* (esta sub-categoria obtém 5 referências na figura “Agrupamento”).

Já na categoria *Serviço de Estado* (da mesma dimensão), observa-se que ela é muito mais referenciada na figura “Escola” do que na “Agrupamento” (14 contra 7) (Cf. Quadro IV.95).

Mais uma vez, como na categoria anterior, também nesta, o entendimento que os inquiridos têm, da mesma, difere em função da figura a que se estão a referir. Assim, quando aludem à “Escola”, estão a pensar, fundamentalmente, no *Estabelecimento isolado* (esta sub-categoria recebe 10 das 14 referências existentes na categoria que estamos a analisar, na figura “Escola”). Já quando mencionam “Agrupamento” a ideia centra-se, totalmente, na *Instituição administrativo-burocrática e de gestão das escolas* (esta sub-categoria recebe as 7 menções existentes na categoria *Serviço de Estado*, na figura “Agrupamento”).

Ao invés, na categoria *Serviço local hierarquicamente determinado* é muitíssimo mais referida na figura “Agrupamento” do que na “Escola” (29 contra 3) (Cf. Quadro IV.95), estando assim distribuídas: 10 na sub-categoria *Conjunto de escolas*, 12 na *Conjunto de escolas com objectivo de articulação* e 7 na *Entidade de coordenação e articulação*.

Analisando agora a dimensão *Pedagógica*, como já referenciamos atrás ela é muito mais utilizada pelos docentes para caracterizar a figura organizativa “Escola” quando comparada com a figura “Agrupamento” (24 na primeira e 4 na segunda) (Cf. Quadro IV.95).

Isto poderá significar que os docentes não entendem o “Agrupamento” como um local de actividade pedagógica. Isto é mais evidente quando analisamos quer as

categorias quer as sub-categorias por nós organizadas, na medida em que é quase exclusivamente na figura “Escola” que existem referências à categoria “Alunos” e “Saberes” (9 e 8, respectivamente contra 1 e 0 no “Agrupamento”) (Cf. Quadro IV.95). O mesmo acontece na categoria *Finalidades sociais*. As únicas 3 menções verificadas na figura “Agrupamento”, estão associadas a aspectos ligados à coordenação e optimização das aprendizagens.

Em síntese, podemos dizer que os docentes caracterizam de modo diferenciado as figuras organizativas “Escola / Agrupamento”. A primeira tem um cariz mais pedagógico e a segunda está muito mais ligada a questões de política / institucional.

Estes resultados, não deixam de ser curiosos, tanto mais que na figura organizativa “Agrupamento” é obrigatória a existência de um órgão – “Conselho Pedagógico” que, por definição, é o responsável pela coordenação e orientação de todos os aspectos pedagógicos a desenvolver nos estabelecimentos de ensino pertencentes a um determinado agrupamento e, conseqüentemente, em todos os níveis de ensino.

Um outro dado interessante é os docentes entenderem a figura “Escola” muito mais como um *Serviço de Estado* quando comparada com a figura “Agrupamento” que é vista muito mais como um *Serviço local hierarquicamente determinado*.

Para estes resultados muito poderá ter contribuído, por um lado, a disseminação dos estabelecimentos de ensino, fundamentalmente, da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, e a respectiva associação ao estado (dado que é a sub-categoria *Estabelecimento isolado* a mais referenciada na dimensão *Serviço de Estado*) e, por outro a articulação que existe na perspectiva dos docentes entre a figura “Agrupamento” e a ideia de “imposição” superior que houve para que a sua formação se concretizasse.

Ao nível das vantagens mencionadas pelos inquiridos, destacamos as 15 menções feitas na dimensão *Administrativa* para a categoria *Autonomia* na figura “Escola” contra as 2 na mesma dimensão e categoria, mas agora na figura “Agrupamento” (Cf. Quadro IV.96).

Refira-se que as indicações associadas à “Escola”, na categoria supra citada, dizem respeito à *Maior autonomia dos professores* (5 referências) e à *Menor burocracia* (7 referências).

Em contrapartida é a figura organizativa “Agrupamento” que recebe um maior número de indicações (7) na categoria *Serviço local hierarquicamente determinado* na dimensão *Administrativa* (Cf. Quadro IV.96). Aqui, são as sub-categorias *Agrupamento*

de escolas com as mesmas necessidades e Reunir os diferentes níveis de ensino as que obtêm maior número de indicações (3 cada).

Quadro IV.96 – Vantagens associadas a cada uma das figuras organizativas “Escola / Agrupamento”

Dimensão	Categorias	Escola Vant	Agrup. Vant
		N	N
1. Administrativa	1. Autonomia	15	2
	2. Serviço de Estado	0	1
	3. Serviço local hierarquicamente determinado	2	7
	Sub-total	17	10
2. Pedagógica	1. Saberes	2	4
	2. Aluno	5	1
	3. Articulação / cooperação	13	14
	4. Autonomia	0	1
Sub-total	20	20	
3. Materiais / Financeira	1. Recursos	5	5
	2. Gestão	0	8
	Sub-total	5	13
4. Social	1. Clima	3	5
	2. Integração comunitária	4	1
	Sub-total	7	6
Total de respostas		49	49

Já na dimensão *Pedagógica* existe um equilíbrio, quanto ao número de referências vantajosas, entre a figura organizativa “Escola” e Agrupamento (20 cada) (Cf. Quadro IV.96).

Verifica-se, também, nesta dimensão (*Pedagógica*), que a categoria *Articulação / Cooperação*, nas duas figuras organizativas, tem um número de indicações muito aproximado (13 contra 14, respectivamente “Escola” e “Agrupamento”) (Cf. Quadro IV.96). No entanto, enquanto na figura “Escola”, o sentido dado pelos docentes está associado, fundamentalmente, a uma melhor interacção entre professor / aluno (4 referências) e a um melhor trabalho colaborativo (5 referências), no “Agrupamento” a referida categoria (*Articulação / Cooperação*) encontra-se ligada a aspectos como uma melhor articulação entre ciclos (6 referências) e melhor trabalho colaborativo (8 referências).

Observa-se, ainda, que a categoria *Saberes* na figura “Agrupamento” tem mais referências do que a figura “Escola” (4 referências contra 2) (Cf. Quadro IV.96). Analisando as sub-categorias, os docentes admitem que o “Agrupamento” tem mais vantagens do que a “Escola” quando se trata de realizar trocas e aperfeiçoamento de conhecimentos.

Por seu turno, na dimensão *Materiais / Financeira*, os docentes consideram que a figura “Agrupamento” tem mais vantagens do que a “Escola” (13 referências contra 5) (Cf. Quadro IV.96). Essas diferenças existem, fundamentalmente, ao nível da gestão quer dos recursos, sejam eles humanos ou materiais, quer dos espaços e equipamentos, já que ao nível dos recursos (maior quantidade e qualidade de materiais e equipamentos e autonomia financeira) o número de referências, em cada uma das figuras, é idêntico (5 cada).

Por último, na dimensão *Social*, a categoria *Clima* é mais referenciada nas vantagens associadas ao “Agrupamento” (4 menções contra 2 na “Escola”). O inverso acontece na categoria *Integração comunitária*, em que é a “Escola” que leva vantagem (4 contra 1 referência) (Cf. Quadro IV.96).

Ao nível das desvantagens, os docentes indicam que a figura organizativa “Agrupamento” tem mais desvantagens que a “Escola” no que diz respeito a aspectos ligados a questões *Administrativas* (36 contra 11 referências), sobretudo, do fórum autónómico (27 contra 3) (Cf. Quadro IV.97). Na verdade, constata-se que os docentes referem que no “Agrupamento” existe um aumento de burocracia (17 referências), mais reuniões e dificuldade de gestão dos vários ciclos (4 referências cada).

Refira-se, no que diz respeito à figura organizativa “Escola” as 4 referências encontradas no *Serviço de Estado*, associadas à descontinuidade entre ciclos (3) e a dispersão da rede escolar (1).

Quanto à dimensão *Pedagógica*, as desvantagens situam-se, principalmente, ao nível da *Articulação / Cooperação*, sendo mais evidentes, segundo os nossos respondentes, no “Agrupamento” (10 contra 7 na figura “Escola”) e encontram-se associadas, maioritariamente, à dificuldade de articulação (das 10 desvantagens indicadas na figura “Agrupamento” 8 são ligadas à sub-categoria supra citada).

Há a salientar na dimensão *Pedagógica*, que os inquiridos não indicaram nenhuma desvantagem quanto às categorias *Saberes* e *Alunos* em qualquer das duas figuras organizativas (Cf. Quadro IV.97).

Quadro IV.97 – Desvantagens associadas a cada uma das figuras organizativas “Escola / Agrupamento”

Dimensão	Categorias	Escola Desv	Agrup. Desv
		N	N
1. Administrativa	1. Autonomia	3	27
	2. Serviço de Estado	4	1
	3. Serviço local hierarquicamente determinado	4	8
	Sub-total	11	36
2. Pedagógica	1. Saberes	0	0
	2. Aluno	0	0
	3. Articulação / cooperação	7	10
	4. Autonomia	5	3
Sub-total	12	13	
3. Materiais / Financeira	1. Recursos	6	2
	2. Gestão	1	3
	Sub-total	7	5
4. Social	1. Clima	1	0
	2. Integração comunitária	16	1
	Sub-total	17	1
5. Conhecimento profissional dos professores	1. Conhecimento	0	0
	2. Experiência	0	0
	Sub-total	0	0
Total de respostas		47	55

Ao nível da dimensão *Materiais / Financeira* é visível que os professores indicam que há mais desvantagens na “Escola” do que no “Agrupamento (7 / 5 referências, respectivamente), sobretudo, ao nível dos recursos (6 / 2 referências) (Cf. Quadro IV.97) e no que concerne à menor quantidade e qualidade de materiais e equipamentos (5 / 2, referências).

Há ainda que notar, as 3 referências existentes na figura “Agrupamento” relativamente à categoria *Gestão* (Cf. Quadro IV.97) em que se incide na partilha de recursos humanos e materiais, 2 indicações e na gestão de espaços e equipamento, 1 indicação.

Já na dimensão *Social*, e na categoria *Clima* o número de referências é muito baixo (1) e situa-se na figura “Escola” (Cf. Quadro IV.97). Um docente considera que esta figura dificulta a mudança e introdução de inovações.

Na *integração comunitária* é notória a tendência para os docentes encontrarem mais desvantagens na figura “Escola” do que no “Agrupamento” (16 / 1, respectivamente) (Cf. IV.97).

Por último, é de salientar a não existência de referências nas duas figuras consideradas à dimensão *Conhecimento profissional dos professores*, o que poderá significar que o conhecimento e a experiência dos docentes não se altera em resultado de trabalharem em cada uma das figuras organizativas analisadas.

Concluindo, os dados recolhidos mostram-nos que dos docentes interrogados, a grande maioria, não respondeu às questões 6.1 e 6.2 do nosso questionário – “Caracterização das figuras organizativas Escola / Agrupamento. Vantagens e desvantagens”. Essa atitude é mais visível nos docentes dos 2º e 3º Ciclos.

Uma possível explicação para este resultado poderá estar nas poucas implicações que acarretou(a) para a vida profissional dos docentes, desses sectores de ensino, o aparecimento de uma nova figura organizativa – “Agrupamento”. Uma outra poderá ter residido no próprio instrumento de recolha de dados (questionário) e na opção tomada, nestas questões, quanto ao tipo de pergunta utilizada (aberta), já que a necessidade que havia em escrever poderá ter desmotivado os docentes.

Infere-se que os docentes associam a figura organizativa “Agrupamento” a uma dimensão *Política / Administrativa* em oposição à figura “Escola” que está mais ligada a uma dimensão *Pedagógica* da Educação.

A interpretação dos dados possibilita-nos afirmar que, os professores, caracterizam a figura organizativa “Escola” como sendo um serviço de Estado, possuidor de um Projecto Educativo, cuja função está fundamentalmente associada ao desenvolvimento e aquisição de saberes por parte dos alunos, efectuando-se muitas vezes em estabelecimentos de ensino isolados.

Já a figura “Agrupamento” é entendida como um serviço local hierarquicamente determinado (conjunto de escolas com o objectivo de articulação), de cariz, essencialmente, administrativo-burocrático, de gestão e coordenação dos estabelecimentos de ensino (escolas), onde se concentram os interesses da comunidade.

Conclui-se, ainda, que os docentes, ao nível administrativo, encontram mais vantagens na figura organizativa “Escola” do que na figura “Agrupamento” com grande prevalência para as questões ligadas à autonomia; já que consideram que na “Escola” os docentes têm maior autonomia, menor burocracia e menos reuniões comparativamente à figura “Agrupamento”.

Esta leitura é confirmada pelos dados alusivos às desvantagens, já que é exactamente na figura “Agrupamento” que os docentes indicam existir mais desvantagens precisamente ao nível da autonomia (aumento da burocracia, mais reuniões, menor autonomia).

Se pensarmos que os docentes que responderam às questões agora em análise pertencem, sobretudo, à Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, a inferência anteriormente referida, vem aclarar a suspeição que levantamos aquando da análise e discussão dos

dados relativos à variável dependente “Organização do Agrupamento”, isto é, podemos afirmar que são os docentes da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo aqueles que indicam que existe um maior /aumento do controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas.

Esta indicação por parte dos docentes parece contrariar, em parte, um dos objectivos fundamentais da criação dos “Agrupamentos” que é, precisamente, aumentar os níveis de autonomia das escolas e dos professores. Poderá estar aqui uma explicação para a subvalorização encontrada na componente administrativa e financeira que os docentes evidenciaram e que demos conta quando apresentámos e discutimos os dados relativos ao conceito de “Autonomia”. De referir que os resultados encontrados neste ponto ajudam-nos a perceber a dúvida surgida então quanto ao sentido das opiniões dos docentes ao nível do aumento ou diminuição do controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas, com que deparámos no ponto sobre a organização do agrupamento.

Assim, podemos afirmar que, muito provavelmente, os docentes da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo acham que aumentou o controlo burocrático, enquanto os dos 2º e 3º Ciclos dizem que diminuiu. Esta nossa ilação assenta em três elementos básicos:

1º. Na constatação feita de que havia uma grande probabilidade de serem os docentes da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo que mais contribuíram com as suas respostas para a contradição encontrada no ponto referente á organização do agrupamento nas expressões que se referiam ao aumento e / ou diminuição do controlo burocrático dos órgãos de gestão sobre os professores e as escolas;

2º. No número de referências existentes, ao nível das desvantagens na figura organizativa “Agrupamento” na dimensão *Administrativa* e categoria *Autonomia* (27 indicações);

3º. Na identidade dos respondentes, foram os docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo que responderam à questão ligada às desvantagens das figuras organizativas.

Interessante verificar que na mesma figura organizativa (Agrupamento), os docentes encontram mais vantagens e mais desvantagens na dimensão *Pedagógica*. A este propósito, salientam-se as referências existentes na categoria *Saberes* nas duas figuras, não pelo seu valor, mas porque os docentes apontam mais vantagens no “Agrupamento” do que na “Escola” (4 contra 2). Por outro lado, não indicam vantagens

nenhumas nesta última figura, o que pode ser um contra senso, se cruzarmos estes dados com os obtidos na caracterização de cada uma das figuras. É que os docentes associam a “Escola” mais à dimensão *Pedagógica (Saberes / Alunos)* e ao “Agrupamento” a dimensão *Administrativa*.

Uma outra conclusão diz respeito à existência de uma possível contradição nas respostas encontradas, dado que as vantagens indicadas pelos docentes para o “Agrupamento” na categoria *Articulação / Cooperação* são exactamente as desvantagens referidas para a mesma categoria e para a mesma figura organizativa.

Estes resultados vêm, por um lado, pôr em causa os fundamentos teóricos para a formação dos agrupamentos (facilitar a articulação e cooperação) e, por outro, levantar-nos algumas dúvidas quanto ao sentido ou sentidos que os docentes dão ao conceito articulação. Eles referem como vantagem do agrupamento o possibilitar uma melhor articulação curricular entre ciclos, aliás, em linha com as conclusões por nós tiradas aquando da análise da organização pedagógica do Agrupamento e, ao mesmo tempo, consideram como desvantagem, exactamente a dificuldade de articulação.

Parece-nos evidente, em função dos dados recolhidos, a vantagem que o “Agrupamento” leva relativamente à “Escola” na dimensão *Materiais / Financeira*, em que, claramente, se verifica que os docentes encontram mais vantagens na figura organizativa “Agrupamento” do que na “Escola”. Ao invés apontam mais desvantagens na “Escola” do que no “Agrupamento”. Estes resultados entendem-se, já que um agrupamento é composto, maioritariamente, por estabelecimentos de ensino da Educação Pré-Escolar (Jardins de Infância) e 1ºCiclo, que, como se sabe, são parcos (principalmente estes últimos) em recursos materiais e financeiros.

Verificou-se, também, que os docentes indicam mais desvantagens na figura organizativa “Escola” na dimensão *Social*, fundamentalmente em questões ligadas à integração comunitária, devido a um maior isolamento, o que não será de estranhar se pensarmos que, muitas vezes, a um estabelecimento de ensino da Educação Pré-Escolar e/ou 1º Ciclo corresponde uma sala de aula e um professor, o que nos leva a interrogar se poderemos considerar isso de uma escola (!!!...).

Em contrapartida é também na figura “Escola” e para a mesma dimensão, que os docentes indicam mais vantagens, o que pode parecer um contra-senso. Estes resultados só podem e devem ser lidos em função do modo como se encontra implementada a rede escolar, ou seja, a disseminação dos estabelecimentos de ensino da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, conduz, muitas vezes, à existência de uma sala de

aula, um professor, dando origem a um isolamento (desvantagem). Ao mesmo tempo, a proximidade que esses estabelecimento têm das comunidades, possibilita um melhor conhecimento das realidades e possibilita uma integração mais eficaz nas mesmas (vantagem).

Por último, na questão 7, os docentes foram convidados a explicitar, caso o desejassem, e com o pormenor que julgassem conveniente, as suas ideias acerca dos temas que foram abordados no questionário.

Foram apresentadas apenas 8 referências (7,2%), que distribuámos em função de duas categorias – opiniões positivas / opiniões negativas.

Da análise das respostas verificou-se que as referências encontradas estão todas formuladas em termos negativos e vão desde lamentos pessoais até sugestões organizacionais como por exemplo “A gestão dos Agrupamentos deveria ser consignada a profissionais da economia e /ou gestão de empresas [...]”, passando por críticas à resistência dos docentes à mudança (“A minha experiência em Agrupamento permitiu observar a resistência docente à mudança [...]”), à forma como ocorre a articulação (“A verdadeira articulação entre ciclos continua ainda aquém do esperado”, às constantes mudanças de políticas por parte do Ministério da Educação “Nestes assuntos relativos à Escola Agrupamento é por vezes difícil adaptarmo-nos às mudanças constantes, umas com lógica outras sem ela, por parte do Ministério”.

2. Apresentação dos dados relativos à análise documental

Começamos pela apresentação dos dados relativos ao Projecto Educativo, seguindo-se os dados relativos aos projectos curriculares. Quer numa quer na outra, começaremos por fazer uma primeira alusão, mais global, aos documentos em análise, para, numa fase subsequente, apresentarmos os dados em função das grelhas de análise por nós definidas (Cf. p.185).

2.1. Dados relativos ao projecto educativo

O documento em análise possui 30 páginas e encontra-se dividido em 8 pontos a saber: 1. “Nota prévia”; 2. “Uma escola ... um agrupamento”; 3. “Estrutura

organizacional”; 4. “Recursos humanos”; 5. “Componentes a privilegiar na formação integral do aluno”; 6. “Metas pedagógicas”; 7. “Plano de intenções”; 8. “avaliação”.

Das 30 páginas que compõem o documento metade são ocupadas pelo ponto 2, no qual, para além de um pequeno historial do agrupamento se faz a caracterização individual dos estabelecimentos de ensino que o integram.

No que se refere à ausência ou presença das categorias por nós seleccionadas (ver Quadro III.5, p.197), para a análise deste documento, verifica-se que, relativamente à categoria *mobiliza os intervenientes em torno de uma identidade*, o documento estabelece um ponto de partida que são “a escola e os alunos que a frequentam [...] bem como a comunidade”. Implica todos os elementos, quer na sua elaboração quer na sua realização. Refere que o mesmo “servirá de referência a uma dinâmica de transformação escolar que visa por inerência e em última instância [...] o benefício dos alunos”, chamando à atenção da importância que outros intervenientes, como autarcas, instituições culturais, empresas, ... têm no processo educativo.

Se pensarmos que as pessoas são mais facilmente mobilizáveis se tomarem parte nos diferentes momentos por que passa um projecto educativo, através da apresentação de propostas, na tomada de decisões, na implementação das mesmas, então poderemos dizer que, mesmo implicitamente, ele procura mobilizar os diferentes intervenientes na medida em que ele implica todos os intervenientes na sua elaboração e realização.

Apesar disto, não nos é possível perceber através da leitura do documento como se processa essa mobilização na medida que, ao nível do que o documento designa por “Metas pedagógicas” e “Plano de Intenções”²⁹⁰, não existe nenhuma referência ao modo como os diferentes intervenientes vão participar na implementação do projecto, muito embora existam algumas referências às dimensões participativas do projecto e intenções formativas junto da comunidade.

Assim sendo, não nos é possível verificar se o mesmo se articula com a comunidade, a estrutura organizacional e os parceiros. O que pode ser um obstáculo à mobilização, podendo contrariar deste modo a análise feita anteriormente.

Apesar de, na nota introdutória, se dizer que o projecto “[...] procura dar uma melhor resposta às necessidades dos alunos” e “engloba aspectos referentes à melhoria

²⁹⁰ Conjunto de objectivos e intenções delineados e definidos de uma forma que pode implicar na sua concretização e operacionalização uma restrição à participação de todos os intervenientes e elementos da comunidade educativa, na medida em que não existem referências aos alunos e aos docentes.

da organização e da administração da escola, contemplando as condições de trabalho de docentes e não docentes e a sua formação”, verifica-se, que posteriormente não existe a identificação quer das necessidades dos alunos, quer dos aspectos a melhorar na organização, quer ao nível das condições de trabalho e necessidades de formação. Dito de outro modo e de acordo com o critério de análise (categoria 2 da nossa grelha de análise), não identifica os pontos fortes e fracos existentes no agrupamento, limitando-se a fazer uma caracterização dos estabelecimentos de ensino, fundamentalmente ao nível das instalações. Pontualmente faz algumas referências a alguns constrangimentos existentes. A título exemplificativo “Esta escola é frequentada por um elevado número de alunos, deparando-se com a situação de transferências sucessivas de crianças ao longo do ano, o que muitas vezes dificulta o trabalho dos professores com vista a um trabalho mais individualizado/sequencializado” parágrafo retirado da caracterização que é feita de um estabelecimento de ensino pertencente ao agrupamento.

Esta constatação, parece contrariar o elemento que serviu de ponto de partida para a elaboração do documento “[...] o conhecimento da escola e dos alunos que a frequentam” e deixa de fora um dos princípios fundamentais a ter em conta na elaboração do projecto educativo e por nós referenciado em capítulos anteriores.

Por último, o Projecto refere, ao nível das intenções, que a actividade da escola se deve caracterizar através de opções curriculares diferenciadas a estabelecer ao nível dos projectos curriculares de turma, não estabelecendo nem critérios nem formas de o fazer. Quanto ao projecto curricular de escola é omissivo.

Da análise apresentada podemos afirmar que utilizando por referência os quatro elementos por nós seleccionados e que caracterizam, no nosso entender, o Projecto Educativo, o documento analisado não contempla alguns deles. Tal poderá dever-se ao entendimento que a comunidade educativa do agrupamento em análise tem de projecto educativo? A diferentes opções organizacionais e operacionais que o agrupamento tenha tomado? À dificuldade de enquadrar num único documento realidades e problemas diferentes que existem no agrupamento? Ou então as lacunas resultam do entendimento que os docentes têm da figura organizativa “Escola” e Agrupamento” e que foi por nós explorada no ponto anterior? Todas estas hipóteses são plausíveis.

2.2. Dados relativos aos projectos curriculares

Como já referimos foram analisados 122 projectos curriculares sendo 24 (19,6%) pertencentes à Educação Pré-Escolar – divididos em três tipos: 6 (4,9%) Projectos Curriculares de Escola, 11 (9,0%) Projectos Curriculares de Turma e 7 (5,7%) funcionavam como Projectos Curriculares de Escola e de Turma, 71 (58,2%) pertencentes ao 1º ciclo – 14 (11,5%) Projectos Curriculares de Escola, 46 (37,7%) Projectos Curriculares de Turma e 11 (9,0%) Projectos Curriculares de Escola / Turma; 13 (10,7%) pertencentes ao 2º ciclo todos eles Projectos Curriculares de Turma e 14 (11,5%) pertencentes ao 3º ciclo, também todos eles enquadrados no Projecto Curricular de Turma (Cf Quadro IV.98).

Não nos foi possível analisar nenhum projecto curricular de escola do 2º e 3º ciclo, muito embora alguns projectos curriculares de turma façam alusão a ele, dado que não nos foi disponibilizado.

O número de projectos atrás mencionados correspondem, globalmente, ao número de estabelecimentos de ensino (os Projectos Curriculares de Escola) e de turmas (Projectos Curriculares de Turma) existentes no Agrupamento.

Quadro IV.98 – Número de projectos por tipo e nível de ensino

Níveis de Ensino	Projectos							
	P.C. Escola		P.C. Turma		P.C. Escola/ P.C. Turma		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pré-Escolar	6	4,9	11	9,0	7	5,7	24	19,6
1º Ciclo	14	11,5	46	37,7	11	9	71	58,2
2º Ciclo	0	0,0	13	10,7	0	0,0	13	10,7
3º Ciclo	0	0,0	14	11,5	0	0,0	14	11,5
Total	20	16,4	84	68,9	18	14,7	122	100

Da leitura de todos os projectos curriculares constatamos que: os Projectos Curriculares de Escola pertencentes à Educação Pré-Escolar tinham todos um tema comum, que fora decidido no conselho de docentes correspondente; os pertencentes 1º Ciclo são mais diversificados no que aos temas diz respeito; todos (seja os da Educação Pré-Escolar sejam os do 1º Ciclo) vinham acompanhados, em anexo, por um plano de actividades que apresentavam, alguns deles, actividades idênticas (não era especificado se as mesmas se realizavam em comum).

No que se refere aos Projectos Curriculares de Turma, ao nível da Educação Pré-Escolar, não obedecem a nenhum esquema, ao contrário do que acontece nos referentes aos 1º, 2º e 3º Ciclos que apresentam todos eles a mesma estrutura (uma para

o 1º ciclo outra para os 2º e 3º Ciclos). Todos os dos 2º e 3º Ciclos estavam apresentados em forma de grelha. Alguns do 1º Ciclo utilizavam, também, a mesma forma de apresentação.

Dentro de cada Jardim de Infância os projectos curriculares de turma apresentam muitas vezes actividades idênticas. No caso do 1º Ciclo e dentro do mesmo estabelecimento de ensino os Projectos Curriculares de Turma eram muito idênticos diferindo, fundamentalmente, ao nível da caracterização da turma e das competências/objectivos, já que estes componentes do currículo estavam formulados em função do ano de escolaridade em que se encontrava a turma a que cada um dos projectos dizia respeito.

Ao nível dos 2º e 3º Ciclos os projectos curriculares eram quase todos iguais, dependiam fundamentalmente dos temas que tinham sido equacionados.

Passando agora a uma análise mais fina, e à luz das categorias definidas na grelha correspondente, verificamos que todos os projectos, ao nível da sua estrutura têm um ponto dedicado à caracterização, seja ela da escola, seja ela da turma (uns mais pormenorizados que outros) (Cf. Quadro IV.99).

Na maioria deles (92%) encontram-se definidos os objectivos e / ou as competências que os mesmos pretendem atingir (Cf. Quadro IV.99).

No que se refere às estratégias/metodologias, muito embora, elas existam na maioria dos projectos analisados, verificamos que no 1º ciclo o número de projectos que possuem esta subcategoria se encontra próximo da totalidade (80 em 84), enquanto nos restantes níveis de ensino esse valor atinge só a metade (Cf. Quadro IV.106).

Quanto à avaliação, quase todos os documentos focalizam a avaliação dos alunos. (Cf. Quadro IV.99). Não existem referências à avaliação dos projectos.

Quadro IV.99 – Estrutura formal dos Projectos Curriculares de Escola e Turma

Tipo de projecto	Caracterização				Objectivos/ Competências				Estratégias/ Metodologias				Avaliação (alunos)			
	Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
P. C. de Escola	20	16	0	0	20	16	0	0	10	8	10	8	20	16	0	0
P. C. de Turma	84	69	0	0	79	65	5	4	80	66	4	3	83	68	1	1
P. C. de Escola / P. C. de Turma	18	15	0	0	13	11	5	4	9	7	9	7	18	15	0	0
Total	122	100	0	0	112	92	10	8	99	81	23	19	121	99	1	1

Constata-se, pela análise do Quadro IV.100, que só em 25 (20,5%) dos 122 projectos analisados encontramos, e em alguns casos de forma implícita, processos de integração curricular que apontavam para uma ligação coerente entre a vida e a escola. De referir que desses 25, 9 eram Projectos Curriculares de Escola, 11 projectos Curriculares de Turma e 5 Projectos Curriculares de Escola / Turma.

Em contrapartida o número de projectos que fazem referência a processos de integração aumenta (para 49 – 40,2%), quando se trata de estabelecer a coerência entre os diferentes conteúdos das diferentes disciplinas ou áreas disciplinares que compõem a estrutura curricular de cada nível de ensino. Esta variação realiza-se à custa dos projectos curriculares (passam de 11 para 41), já que nos outros existiu uma diminuição.

Ainda ao nível da integração, mas agora “entre saberes” é visível que na maioria dos projectos (105 – 86,1%), ela é feita ocasionalmente, enquanto em 10 (8,2%) é feita de forma sistemática, integrada em mini-projectos.

Averigua-se que a relação de significância com as capacidades dos alunos é feita à priori em 101 (82,8%) dos projectos analisados e só em 39 (32,0%) é realizada de forma contextualizada, isto é em função dos alunos.

Por último, quanto à coerência com o Projecto Educativo ao nível do domínio organizacional, ele é realizado em 109 (89,3%) dos projectos de acordo com uma estrutura local e só em 5 (4,1%) é feito em função de uma estrutura territorial, estando a maioria associada aos Projectos Curriculares de Escola.

Quadro IV.100 – Análise categorial dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma

Categoria	Sub-Categoria	P.C.E.		P.C.T.		P.C.E/ P.C.T.		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Integração Curricular	Coerência entre a vida e a escola	9	7,4	11	9,0	5	4,1	25	20,5
	Coerência entre os diferentes conteúdos que cada disciplina trabalha	4	3,3	41	33,6	4	3,3	49	40,2
Integração entre saberes	Ocasional – Patchwork	14	11,5	80	65,6	11	9,0	105	86,1
	Sistemática – Projectos	3	2,5	5	4,1	2	1,6	10	8,2
Significância com as capacidades	À priori	15	12,3	76	62,3	10	8,2	101	82,8
	Contextualizados (em função dos alunos)	2	1,6	34	27,9	3	2,5	39	32,0
Coerência com o Projecto Educativo ao nível do domínio organizacional	Estrutura local	13	10,7	83	68,0	13	10,7	109	89,3
	Estrutura territorial	4	3,3	1	0,8	0	0,0	5	4,1

Em síntese, é visível uma preocupação, ao nível do Agrupamento, no cumprimento da obrigação legal de elaboração dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma, constatável pelo número de projectos existentes no mesmo e que

corresponde, genericamente ao número de estabelecimentos de Ensino (Projectos Curriculares de Escola) e de turmas (Projectos Curriculares de Turma) existentes no Agrupamento.

Não existe, ou pelo menos não nos foi facultado um projecto curricular para o agrupamento.

Salienta-se o facto de a cada estabelecimento de ensino corresponder um Projecto Curricular de Escola, existindo pontualmente (Educação Pré-Escolar) um elemento que articula os projectos dos diferentes estabelecimentos de ensino deste sector (um tema).

Uma explicação para estas duas últimas interpretações, pode residir no entendimento que os docentes têm das figuras organizativas “Escola” e “Agrupamento” e que ficou clara aquando da análise dos dados referentes à caracterização das mesmas, isto é, a primeira de cariz pedagógico e por conseguinte a respectiva associação aos projectos curriculares, a segunda de cariz administrativo.

Foi interessante verificar que na elaboração dos projectos existe uma grande preocupação em estabelecer, ao nível da integração curricular, uma coerência entre os conteúdos de cada disciplina ou área disciplinar, não existindo a mesma atitude quando está em causa a relação vida / escola, contrariando em parte, muito do que se tem dito e escrito sobre a necessidade de, cada vez mais, as aprendizagens estarem ligadas a situações da vida real.

Os dados recolhidos indicam, ainda, que não existe uma grande preocupação em se proceder a uma integração dos saberes na medida em que ela continua a ser feita, ocasionalmente, pelo menos a leitura dos projectos analisados assim o demonstra, o que vem colocar em causa um dos princípios orientadores da reorganização curricular.

Constatou-se, também, que os projectos são elaborados à priori, sem terem em linha de conta as capacidades dos alunos e os contextos em que se vão desenvolver. Poderá estar aqui subjacente uma preocupação de cumprimento dos programas.

Por último, a ligação ao Projecto Educativo, ao nível do domínio organizativo, realiza-se fundamentalmente através de uma estrutura local.

Concluindo, os dados recolhidos, por um lado, colocam-nos algumas dúvidas quanto ao entendimento que os docentes têm sobre o que são e para que servem Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Por outro lado os dados, vêm-nos mostrar que não é evidente, pelo menos ao nível prático, a relevância que os docentes atribuíram quer ao Projecto Curricular de Escola e de Turma, como potenciadores do

desenvolvimento de competências dos alunos e de análise de situações e concretização de intervenções pedagógicas, a quando da análise das implicações da reorganização curricular (Decreto-Lei Nº 6/2001).

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusões e considerações finais

Este estudo parte do pressuposto que, nas escolas, têm ocorrido, a partir de 1998, com a aplicação do Decreto-lei nº 115-A/98 e, posteriormente, com a saída do Decreto-Lei nº 6/2001, mudanças que alteraram o seu figurino organizativo e as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes.

O modo como os professores se posicionaram face a cada uma das realidades, originária da implementação dos referidos documentos legais, encontra-se associado a diversas concepções, representações e práticas que os docentes possuem /realizam, relativamente a diferentes conceitos relacionados com os processos de organização escolar e reorganização curricular: “currículo”, “autonomia”, “gestão curricular”, “níveis de decisão curricular”, “flexibilização”, “Escola”, “Agrupamento”, “projectos curriculares”.

Nesse sentido, propusemo-nos desenvolver uma investigação centrada na auscultação dos docentes de um agrupamento, que visava averiguar que imagens e que práticas têm os docentes das estruturas organizacionais de escola e da (re)organização curricular.

Parece-nos importante, antes de mais, fazer referência a alguns limites deste trabalho, não com o intuito de encontrar desculpas para eventuais lacunas e /ou erros encontrados, mas, sobretudo, porque temos consciência das nossas próprias limitações.

Uma primeira limitação refere-se ao espaço de tempo definido e utilizado para a concretização deste estudo. Perante uma tão vasta dimensão da temática, sentimos que haveria necessidade de alargar as nossas leituras. Isso tornou-se mais evidente no decorrer da elaboração do documento que agora apresentámos, já que no esclarecimento de alguns temas outras questões se nos levantavam, que mereceriam uma melhor atenção e um maior aprofundamento e reflexão teórica que não pudemos realizar. Pensamos, no entanto, que o problema em estudo tem aqui o seu devido enquadramento teórico e que os elementos nele expressos são os indispensáveis à reflexão sobre os dados colhidos na parte empírica.

Uma outra limitação prende-se com o estudo empírico que, pese embora ter sido realizado, fundamentalmente, com base nas declarações dos principais actores educativos envolvidos, necessitaria de esclarecimentos adicionais que não foi possível

realizar. Talvez, assim, alguns dados que nos deixaram dúvidas nas respostas dos inquiridos viessem a ser esclarecidos. Essa poderá ser uma linha de trabalhos futuros.

No entanto, sentimos que o presente trabalho, tendo em atenção todas as vicissitudes ocorridas, representou para nós um enriquecimento pessoal, tendo sido realizado com empenhamento e seriedade e procurando ser bastante rigorosos em todas as fases da sua concretização.

Como já referimos antes, o nosso objectivo era perceber que imagens e que práticas têm os docentes das estruturas organizacionais de escola e da (re)organização curricular.

Nesse sentido, ao longo deste trabalho, procurámos, numa primeira fase, realizar uma abordagem conceptual sobre a “Escola” e respectiva “estrutura organizacional”, sobre “currículo” e “desenvolvimento curricular” que, numa fase subsequente, nos ajudasse a interpretar os dados recolhidos.

Na elaboração do quadro teórico que sustentou o trabalho empírico, esforçámo-nos, primeiramente, por dar relevo às vertentes sócio-organizacionais, administrativa e pedagógica da escola, como organização educativa específica, procedendo ao seu enquadramento nas concepções das organizações em geral e das escolares em particular, analisando a influência progressiva das teorias organizacionais no seu modelo de administração.

Como nos situámos no ensino básico, quisemos perceber como se define, actualmente, esse nível no sistema escolar português e como se construiu histórica e socialmente, enquanto realidade dinâmica que é.

Procurámos, na parte final do primeiro capítulo, realizar uma focagem normativa das determinações legais ou regulamentares que, a nível organizacional, interferem ou interagem com o currículo e o desenvolvimento curricular.

Deste capítulo, podemos referir como principais conclusões:

1. As escolas são organizações que se dedicam à educação das pessoas (principalmente crianças e jovens) e diferenciam-se das outras organizações devido, fundamentalmente, à sua natureza, aos seus objectivos, campos de intervenção, modelos organizacionais implementados, grande dificuldade em avaliar os resultados e em definir exactamente quais os produtos a alcançar;

2. A organização escolar pode estar associada a diferentes modelos organizacionais, os quais podem ser agrupados em quatro grandes grupos: o racional / burocrático, a anarquia organizada, o político e o cultural;

3. Em Portugal, actualmente, as escolas são um misto de organização burocrática, anárquica, política e cultural;

4. O sistema educativo português sofreu ao longo dos tempos modificações, com origem em factores sociais, económicos e políticos, com maior incidência na estrutura educativa que actualmente se designa por / de ensino básico;

5. Em função da evolução histórica da estrutura educativa supra citada, existem, no ensino básico, práticas institucionais e culturas organizacionais e profissionais diferenciadas – umas associadas à Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo e outras ligadas aos 2º e 3º Ciclos;

6. Por fim, constatou-se que o Decreto-Lei nº 115-A/98 e legislação subsequente, tem latente um conjunto de potencialidades que podem conduzir ao alargamento da autonomia e à construção de novas formas organizativas, conducentes ao desenvolvimento e reinvenção das práticas educativas.

As práticas curriculares, como é evidente, estão dependentes das noções de currículo e de desenvolvimento curricular, que se lhes encontram associadas.

Em consonância, procurámos, numa segunda fase, construir um quadro teórico à volta dos conceitos de “currículo”, “desenvolvimento curricular”, “níveis de decisão curricular” e “projectos curriculares de escola e de turma” que nos permitisse, no final do capítulo, à luz do novo quadro legal da reorganização curricular, analisar as implicações que o mesmo tem na organização escolar e nas práticas docentes.

Podemos apontar como síntese conclusiva que:

1. Tanto ao nível das teorias organizacionais, como também ao nível do “currículo” e do “desenvolvimento curricular”, existem várias concepções teóricas associadas aos conceitos, de cariz muitas vezes contraditório;

2. Várias são as condições para a construção e desenvolvimento de processos educativos coerentes, entre as quais se destacam: a articulação entre o modelo de organização escolar e a perspectiva de currículo e desenvolvimento curricular que se perfilha; a articulação entre estas duas últimas e as noções de professor e de aluno; a necessidade de os contextos locais e as situações e características de cada aluno serem

tidas como essenciais para planear os modos como a aprendizagem deve ser concebida e desenvolvida;

3. O currículo, no sistema escolar português, tem evoluído de um conjunto de programas rígidos e uniformes, para uma concepção mais aberta, globalizante e flexível;

4. Nesta lógica preconiza-se que: os programas sejam tidos mais como referentes de conhecimentos essenciais e instrumentos para a consecução da formação desejada e expressa no chamado currículo nacional; que os conhecimentos não sejam vistos como um objectivo em si mesmo, mas antes elementos com os quais se constroem as competências necessárias às pessoas e à vida social no nosso tempo no e futuro. Assim sendo, os conteúdos ganham um sentido mais vasto e abarcam “tudo o que é aprendido”, isto é, conhecimentos teóricos, destrezas práticas, processos intelectuais, comportamentos, valores, atitudes, etc. Por último, torna-se necessário a prática de projectos curriculares (de escola e de turma) contextualizados;

5. O espaço de decisão para professores e órgãos de direcção, gestão e orientação são mais vastos e responsabilizantes;

6. O currículo é assumido no quadro legal (Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro) como um eixo do processo de construção da autonomia das escolas, vindo, deste modo, complementar e/ou completar o processo iniciado com o Decreto-Lei 115–A/98, de 04/05;

7. Este conjunto de documentos legais estabelecem como objectivo central a construção de uma nova organização escolar, assente na descentralização e no desenvolvimento da autonomia das escolas, valorizando a identidade de cada instituição escolar. A escola passa a ser vista como o centro de toda a decisão educativa e, nesse sentido, o professor, quer individualmente, quer em grupo, assume um papel mais preponderante como decisor e gestor curricular.

Ficou claro, ao longo da elaboração do quadro teórico, que o sucesso ou insucesso das mudanças preconizadas por este quadro legal se “joga” e “decide” a nível da organização escolar por um lado e, fundamentalmente, no modo como se estruturam e organizam as práticas, por outro.

Foi em conformidade com o que acabámos de dizer que procurámos desenvolver a focagem empírica do nosso trabalho e, nesse sentido, procurámos recolher evidências, percepções e representações dos actores mais directamente envolvidos na problemática em estudo, utilizando para isso um estudo de caso.

Seguiram-se os princípios teórico-metodológicos associados ao paradigma de investigação qualitativa. Assim sendo, procurámos diversificar os indicadores fornecidos pelos informantes (professores e documentos). Para isso, fizemos uso de várias técnicas, procurando inventariar diversos indicadores de resposta às nossas interrogações e dúvidas, adoptando procedimentos conformes e adequados às especificidades metodológicas de cada uma dessas técnicas.

Do estudo realizado, afigura-se-nos dizer que o mesmo poderá ser analisado em duas vertente: uma que diz respeito aos aspectos que se foram clarificando ao longo da investigação; a outra relacionada com os aspectos que ainda se encontram envoltos em equívocos e “mistérios”.

Relativamente à primeira vertente e perante as opiniões veiculadas, foi-nos possível verificar que existe uma certa dificuldade por parte dos docentes em estabelecer uma relação coerente entre a “teoria” e a “prática”, o julgado “politicamente correcto” e a “actividade docente” efectiva.

Foi visível, através da leitura e interpretação dos dados, que os professores possuem visões ambíguas de currículo, o que nos impossibilita afirmar, de forma categórica, que os docentes praticam uma determinada ideia de currículo. Aliás, o embaraço encontrado neste conceito é extensível aos de “flexibilizar” e “gerir”.

Há, genericamente, entre os docentes uma consciência que o processo de desenvolvimento curricular ocorre em níveis de decisão com responsabilidades diferentes e que “todos” devem partilhar essas decisões e responsabilidades. No entanto, não nos foi possível perceber se os docentes se acham meros executores de currículo ou, pelo contrário, são decisores curriculares, já que, em grande medida, as opiniões expressas (que vão no sentido de se considerarem decisores) são contrariadas pelos resultados obtidos, através da análise dos documentos que as operacionalizam (projectos curriculares).

A conclusão anteriormente referida não impediu que, na nossa amostra, existisse um grupo de docentes (os do 3º Ciclo) que ainda se interroguem quanto à partilha de decisões e responsabilidades ao nível do processo de desenvolvimento curricular. Tal facto poderá derivar da necessidade de cumprirem um programa que é emanado do poder político e, portanto, se vejam com pouca capacidade e possibilidade de tomarem decisões sobre o mesmo.

Pareceu-nos que, ao nível teórico, os docentes perfilham ou concordam com as novas perspectivas associadas aos conceitos “flexibilizar” e “gerir”. Tal poderia levar-

nos a pensar que as práticas que desenvolvem iriam de encontro ao actual paradigma de desenvolvimento curricular, o que não veio a mostrar-se completamente correcto. Na verdade, constatou-se que existe, por parte dos docentes, uma certa apetência para, a coberto destes conceitos, utilizarem práticas menos inovadoras e mais redutoras do currículo.

Tal atitude pode conduzir, em última instância, ao empobrecimento das aprendizagens dos alunos, sobretudo naqueles com mais dificuldades, conduzindo a uma diferenciação pedagógica de tipo negativo. Esta tendência é mais visível ao nível dos docentes do 1º Ciclo, em oposição aos do 3º Ciclo.

De salientar que as práticas desenvolvidas não são homogéneas, isto é, os docentes alteram as suas práticas em função do grau de ensino a que pertencem e do tempo de serviço que possuem, ou ainda do tempo de permanência no agrupamento.

Parece-nos evidente que, ao nível do conceito de “autonomia”, existe um maior esclarecimento dos docentes. Em consonância, não apresentam grandes dúvidas quanto à perspectiva que perfilham. Assim, defendem que: a ordem e as normas do agrupamento são decididas pelos seus membros; que há uma partilha de responsabilidade entre os diversos parceiros; que significa prestar contas; tomar decisões de vária ordem (pedagógicas, organizacionais, financeiras e administrativas), sendo que os docentes valorizam mais as que dizem respeito às decisões pedagógicas, ou seja a autonomia pedagógica.

No entanto, quer o Regulamento Interno do Agrupamento, quer os documentos que sustentam a autonomia pedagógica (projecto educativo e projectos curriculares), não possuem elementos passíveis e configuradores de processos autonómicos. Na verdade, enquanto o primeiro (Regulamento Interno) é uma reprodução fiel das normas ministeriais (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio e decretos regulamentares subsequentes), nos segundos, não encontramos elementos que nos permitissem dizer que existe uma reconfiguração do currículo nacional ao contexto local e, nesse sentido, ficamos com a sensação de que a sua elaboração se deve mais a um imperativo legal do que a uma necessidade sentida pelos actores envolvidos.

Tal facto, por um lado, coloca-nos algumas dúvidas quanto ao entendimento que os docentes têm sobre o que são projectos curriculares de escola e de turma, por outro, vêm-nos mostrar que não é evidente, pelo menos ao nível prático, a relevância que os docentes atribuíram, nos questionários, quer ao projecto curricular de escola e de turma, como potenciadores do desenvolvimento de competências nos alunos, de análise

de situações e concretização de intervenções pedagógicas, como à primeira vista os dados parecem querer demonstrar.

Aliás, os dados evidenciam que a importância atribuída pelos docentes aos referidos projectos curriculares, no desenvolvimento do seu trabalho curricular, se situa, sobretudo, ao nível da acção gestonária sobre o currículo e não no sentido de (re)construção e adaptação do currículo nacional. Daí que, por consequência, a não definição dos contextos educativos curriculares do agrupamento e de turma, não seja entendida, como espaço de interpretação e deliberação curriculares.

Assim sendo, os professores ainda não adoptaram, na sua plenitude, as capacidades decisoriais que estão ao seu alcance, assumindo-se mais como executores curriculares do que como decisores.

Poderão residir aqui as dificuldades que foram encontradas ao nível da construção e implementação dos projectos curriculares, nomeadamente, quanto à definição de formas de organização dos tempos, dos grupos de alunos e professores, da integração das aprendizagens em situações da vida real, da integração dos saberes, da necessidade de se ter em linha de conta o contexto e as capacidades dos alunos. Fundamentamos este nosso juízo na constatação de que na maioria dos referidos projectos não encontramos indicações sobre esses elementos.

Diríamos, portanto, que a autonomia, de que tanto se fala, é muito mais uma “autonomia decretada” do que uma “autonomia construída”, ou assumidas, continuando a imperar nas escolas e no subconsciente dos professores, ao nível curricular, o “currículo uniforme” corporizado pelo programa.

Assim sendo, as mudanças que vão ocorrendo nas escolas desenvolvem-se muito mais numa lógica de “vontade por decreto” e obediência ao decreto do que numa vontade assumida pelos docentes.

Esta lógica de “vontade por decreto” torna-se mais evidente ao nível organizacional, já que os docentes associam à figura organizativa “Agrupamento” uma visão de tipo administrativo, enquanto que fazem incidir sobre a “Escola” (estabelecimento(s) de ensino que constitui(em) um agrupamento) uma dimensão pedagógica. Tal leva-nos a pensar que os professores entendem que a formação de agrupamentos foi uma simples reorganização administrativa, sem implicações ao nível da dimensão pedagógica dos estabelecimentos de ensino associados.

A distinção referenciada (Agrupamento – dimensão administrativa / Escola – dimensão pedagógica) vem reflectir-se e torna-se mais patente ao nível da construção

dos projectos curriculares de escola. Só assim se compreende a existência de uma variedade de projectos curriculares de escola (um por cada estabelecimento de ensino) e a não existência de um que diga respeito ao agrupamento.

Ora, esta dicotomia organizacional (Agrupamento / Escola, Administrativo / Pedagógico), vem pôr em causa um dos fundamentos teóricos e uma das justificações para a formação dos agrupamentos, que é, precisamente, a visão global do ensino e da educação básica. Como consequência, a importância que adquire, neste contexto, a articulação e a cooperação entre os diferentes níveis de ensino que compõem um agrupamento, não só administrativa, mas também, e sobretudo pedagógica, é crucial para a sua concretização.

A associação da figura organizativa “Agrupamento” à dimensão administrativa e a ligação da figura “Escola” à dimensão pedagógica torna-se mais interessante se a cruzarmos com algumas das vantagens que os docentes encontram em cada uma das figuras. Assim, ao nível administrativo, é na figura “Escola” que os docentes encontram mais vantagens, com prevalência para as questões ligadas à autonomia, já que consideram que é na “Escola” os docentes têm maior autonomia, menor burocracia e menos reuniões, comparativamente ao que acontece no “Agrupamento”. Quanto ao aspecto pedagógico, os docentes encontram mais vantagens na figura organizativa “Agrupamento”. Nesse sentido, consideram que as mudanças organizacionais possibilitam uma gestão pedagógica mais de acordo com as reais necessidades dos alunos, reforçando a autonomia e poder dos professores, o que é perfeitamente contraditório com o cariz muito mais administrativo que os mesmos atribuem ao agrupamento.

A única explicação para a contradição poderá estar no entendimento que os docentes poderão ter sobre o conceito de “autonomia” e na possível distinção que fazem entre autonomia pedagógica (a capacidade que têm de decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, em função de que alunos) e autonomia institucional (capacidade que as escolas possuem para decidir sobre a construção de projectos e que entronca nas denominadas autonomias financeiras e administrativas) e que por nós foi afluída aquando da discussão do mesmo conceito.

Apesar disto, também se tornou evidente que os docentes da educação Pré-Escolar e 1º Ciclo viram na formação dos agrupamentos uma forma de melhorarem e obterem melhores condições de trabalho, sobretudo ao nível de materiais didácticos e,

recursos humanos de apoio, o que, segundo eles, se pode reflectir no sucesso escolar dos alunos.

Estas opiniões dos docentes em causa (falta de autonomia, por um lado, e obtenção de melhores condições, por outro) fazem algum sentido se pensarmos que, os estabelecimentos de ensino do Pré-Escolar e 1º Ciclo eram aqueles que piores condições materiais possuíam e, portanto, o pouco que adquirissem era sempre ganho. Para além disso, com o isolamento em que a maioria se encontrava, existia a sensação, por parte dos docentes destes níveis de ensino, que eram mais “autónomos”, já que, aparentemente, dependeriam só deles. Nenhuma destas situações se aplicava aos docentes do 2º Ciclo. Talvez resida aqui a ambiguidade de que demos conta sobre o sentido do conceito de autonomia.

Saliente-se a contradição encontrada sobre a figura “Escola”. Os docentes encontram-lhe desvantagens, fundamentalmente, em questões ligadas à integração comunitária, devido a um maior isolamento, (não será de estranhar a correspondência que muitas vezes existe – estabelecimento de ensino da Educação Pré-Escolar e/ou 1º Ciclo / uma sala de aula, um professor), o que nos leva a interrogar se poderemos considerar isso como uma escola, muito na linha do pensamento de Formosinho, 1998). Mas, por outro lado, os docentes encontram vantagens nesta figura, já que referem que possibilita uma integração mais eficaz nas comunidades onde se encontram inseridas.

Os resultados referidos só podem, e devem, ser lidos em função do modo como se encontra implementada a rede escolar, ou seja, a disseminação dos estabelecimentos de ensino da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, conduz, muitas vezes, à existência de uma sala de aula e um professor, de que resulta um isolamento (desvantagem), mas que, ao mesmo tempo, aproxima as escolas das comunidades e possibilita um melhor conhecimento das realidades e contextos. Tal vantagem está a perder-se actualmente nos sectores da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, em função da grande facilidade de movimento que os docentes possuem, fruto quer dos meios transporte, quer das estruturas rodoviárias existentes, como salienta e bem Formosinho (1998).

De tudo o que acabamos de dizer até agora sobre as figuras organizativas “Agrupamento” e “Escola”, resulta que existe alguma contradição no pensamento dos docentes quanto às vantagens da “nova” forma de organizar os estabelecimentos de ensino e, como consequência quanto à formação de agrupamentos.

Os docentes com 2 anos de serviço no agrupamento mostram-se muito cépticos quanto ao reordenamento da rede. Pareceu-nos evidente que uma grande maioria da

amostra de docentes põe em causa a forma como o mesmo reordenamento foi realizado, ou seja imposto de cima para baixo. Numa coisa, no entanto, parecem estar todos de acordo, as mudanças implicaram mais responsabilidade e trabalho, sem as necessárias contrapartidas.

Apesar disto e quanto à forma como pedagogicamente o agrupamento em causa está constituído, os dados obtidos indicam que o mesmo cumpre as principais funções para as quais foi criado, ou seja, fomenta e facilita a articulação entre os diferentes ciclos, possibilita a adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e facilita a elaboração, operacionalização e concretização de projectos de dinamização pedagógica.

Em consonância com os resultados obtidos, parece-nos legítimo afirmar que o agrupamento se encontra organizado para poder responder correctamente às exigências pedagógicas que actualmente são colocadas à Escola (é pelo menos neste sentido que apontam a maioria dos docentes inquiridos), muito embora a prudência inerente a qualquer investigação nos aconselhe a não dar como totalmente segura tal conclusão.

Os dados recolhidos parecem evidenciar que, genericamente, a maioria dos docentes tem uma certa consciência da necessidade de mudanças ao nível dos métodos de ensino e criação de novas dinâmicas de trabalho em equipa, o que nos parece ser um elemento importante e um ponto de partida para se conseguirem as transformações e mudanças preconizadas pela reorganização curricular.

Embora os resultados obtidos não possam ser generalizados por que este é um estudo centrado num agrupamento, podemos pensar que é também um caso típico, com muitas das variáveis que estudamos a verificar-se noutras organizações educativas semelhantes. Assim, podemos talvez usar as conclusões que agora tiramos, como estrutura de análise dos problemas que se colocam à assunção da autonomia e melhoria do trabalho curricular de outros agrupamentos congéneres

Do conjunto de conclusões que acabámos de tirar ficaram algumas ideias que necessitavam de um maior aprofundamento, ou até mesmo esclarecimento e que poderão ser retomadas em ulteriores pesquisas. Assim, seria importante identificar qual(ais) o(s) motivo(s) para que, passados cinco anos, exista, ainda, alguma perplexidade relativamente aos conceitos de “currículo”, “desenvolvimento curricular”, “flexibilização” e “gestão curricular”.

Qual é o sentido ou sentidos que os docentes atribuem ao conceito de “articulação”, já que referem que uma das vantagens do agrupamento é a de possibilitar uma melhor articulação curricular, ao mesmo tempo, que consideram como desvantagem do agrupamento, exactamente, a dificuldade de articulação. Este é um outro aspecto que emerge como problema desta nossa investigação.

Outro elemento que vale a pena investigar é a gestão autonómica nas suas dimensões: a valorização das decisões pedagógicas em detrimento das financeiras e administrativas, referida pelos docentes, é feita por convicção ou porque os mesmos sentem que relativamente às últimas as escolas não têm capacidades para decidir?

Outra questão que ficou por esclarecer cabalmente prende-se com o entendimento que os docentes têm do conceito de autonomia pedagógica. Entendem-no como autonomia curricular ou como actividade pedagógica (sala de aula e trabalho preparatório). De facto, aparentemente, confundem autonomia curricular com actividade pedagógica.

Reconhecendo o carácter limitado deste estudo, esperamos, contudo, que as questões que deixámos em aberto possam representar, por um lado, elementos de reflexão para os actores educativos mais directamente envolvidos e, por outro, possíveis cenários para futuras investigações nesta área temática. Face a nova exigências sociais e culturais, a Escola, no seu todo, precisa saber melhor como se adaptar e organizar em função das reais necessidades dos alunos que são a sua razão de existir. Isso só é possível se houver uma coerência entre o currículo e as condições organizacionais das escolas e se tal for entendido e praticado deste modo pelos decisores educativos.

As concepções curriculares, o desenho curricular e os níveis de construção do currículo são os alicerces do edifício que se pretende construir, precisam de uma estrutura clara, consistente, aberta e flexível, por forma a estimular a construção de Projectos Curriculares diversificados e adequados às necessidades e características específicas dos alunos nos contextos diferenciados das escolas.

Nesse sentido o currículo pode ser o “[...] corolário de todo um esforço colectivo [permitindo] uma verdadeira mudança das práticas curriculares dos professores, não só a nível da implementação, mas também da concepção do próprio currículo” (Morgado, 2000b, p.150).

Para tal desígnio falta a criação / disponibilização de estruturas e condições organizacionais externas e internas às escolas que, de forma articulada, apoiem e

facilitem o desenvolvimento e a gestão curricular flexível e integrada, nomeadamente no que diz respeito à coordenação e trabalho colaborativo, à investigação, à produção de materiais curriculares, à formação inicial e contínua de professores, à avaliação e auto-regulação da mudança e ao acompanhamento externo, afinal os aspectos mais problemáticos do trabalho curricular que o presente estudo permitiu identificar.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- ABRANTES, P. – **Reorganização curricular do ensino básico: princípios, medidas e implicações do Decreto-Lei: 6/2001**. Lisboa: ME/DEB, 2001a.
- ABRANTES, P. – À conversa com ... Paulo Abrantes. **NOESIS**. Lisboa: IIE. Nº 58 (Abril/Junho, 2001b), p. 16-22.
- ABRANTES, P. – Reorganização Curricular do Ensino Básico: Algumas medidas. **NOESIS**. Lisboa: IIE. Nº58 (Abril/Junho 2001c), p. 34-35.
- ABRANTES, Paulo – Reorganização Curricular do Ensino Básico: Os princípios e o Processo. **NOESIS**. Lisboa: IIE, Nº58 (Abril/Junho 2001d), p. 24-26.
- ABRANTES, P. – Reorganização Curricular do Ensino Básico: Perguntas e respostas. **NOESIS**. Lisboa: IIE. Nº58 (Abril/Junho 2001e), p. 42-44.
- ABRANTES, P.; FIGUEIREDO, C.; SIMÃO, A. – **Reorganização do Ensino Básico – novas áreas curriculares**. Lisboa: ME/DEB, 2002a.
- ABRANTES, P. – Avaliação das aprendizagens no ensino básico. In: ABRANTES, P. (Coord.) – **Reorganização do Ensino Básico – avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas**. Lisboa: ME/DEB, 2002b, p. 9-15.
- ABREU, I; ROLDÃO, M. – A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In: PIRES, E. – **O ensino básico em Portugal**. Porto: Edições ASA, 1989.
- AFONSO, A. – **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1998.
- AFONSO, N. – **A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional**. Lisboa: IIE, 1994.
- AFONSO, N. – **A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995a.
- AFONSO, N. – Que Fazer com esta “Reforma”? Notas à margem de um relatório. **Inovação**. Lisboa: IIE. Vol.8, nº 1 e 2 (1995b), p. 105-122.
- AFONSO, N. – “A autonomia das escolas públicas: exercício prospectivo de análise da política educativa. **Inovação**. Lisboa: IIE. Vol. 12, nº 3 (1999a), p.45-64.
- AFONSO, N. – A autonomia e a avaliação do desempenho das escolas públicas. **Aprender**. Escola Superior de Educação de Portalegre. Nº 23 (Dezembro 1999b), p.41-51.
- AFONSO; N. – Prefácio. In: SIMÕES, G. – **Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas. A teia das lógicas de acção**. Porto: Edições ASA, 2005a, p.9-11.
- AFONSO, N. – **Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico**. Porto: Edições ASA, 2005b.

- ALARCÃO, I. – Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. – **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 171-189.
- ALBARELLO, L. – Recolha e tratamentos quantitativos dos dados se inquérito. In: ALBARELLO, L.; DIGNEFFE, F. et all. – **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais: trajectos**. Lisboa: Gradiva, 1995, p. 48-83.
- ALMEIDA, E. – Formação de professores. In: SILVA, M.; TAMEN, M. – **Sistema de ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p. 413-444
- ALMEIDA, J. et all – **A investigação nas Ciências Sociais**. Lisboa: Editorial Presença, 1982.
- AMIGUINHO, A. – A construção progressiva de um projecto de intervenção em meio rural. Escolas rurais: de obstáculo a recurso (Região do Nordeste Alentejano). **Aprender**. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre. N°28 (Dezembro, 2003), p. 20-37.
- AMIGUINHO, A. et all. – Da dinâmica educativa local ao agrupamento de escolas. **Aprender**. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre. N°23 (Dezembro, 1999), p. 78-87.
- AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R.; ESPINEY, R. – Escolas e processos de desenvolvimento comunitário: o exemplo do Projecto das escolas rurais. In: ESPINEY, R. (Org.) – **Escolas isoladas em movimento**. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, 1994, p. 11-35.
- ALONSO, L. – **Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino. Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados**. IEC: Universidade do Minho, 1996.
- ALONSO, L. – Projecto “PROCUR”: Um percurso de inovação curricular. In: M.E. – **Escola, diversidade e currículo**. Lisboa: DEB/ME, 1999, p. 141-159.
- ALONSO, L. – Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança. **Território Educativo**. Porto: DRENorte. N°7 (2000a), p. 33-41.
- ALONSO, L. – Luzes e sombras da mudança curricular. **Educação Sociedade e Culturas**. Edições Afrontamento. N° 13 (2000b), p. 189-196.
- ALONSO, L. et all – **Parecer sobre o projecto de “Gestão flexível do currículo”**. Lisboa: ME, 2001a.
- ALONSO, L. – O projecto de “Gestão flexível do currículo” em questão. **NOESIS**. Lisboa: IIE. N° 58, Abril/Junho (2001b), p. 27-30.
- ALONSO, L.; FERREIRA, F. et all – **A Construção do currículo na escola – uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico**. Porto: Porto Editora, 1994.
- ALONSO, A.; LOURENÇO, G. – **A metodologia de investigação de problemas no projecto curricular**. Braga: Universidade do Minho, 1997 (texto policopiado).

- ALTEL, M – **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.
- ALVES, J. – Currículos e programas do Ensino Secundário. ALVES, J. (coord.) – **Dossier Rumos**. Nº 3, Porto: Porto Editora, 1997.
- ALVES, J. – **A escola e as lógicas de acção: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte**. Cadernos CRIAP (1). Porto: Edições Asa, 1999.
- AMBRÓSIO, M. – Educação para o desenvolvimento – os currículos da educação básica. **Escola, diversidade e currículo**. ME. Lisboa: DEB/ME, 1999, p. 33-43.
- AMBRÓSIO, T. – Democratização do ensino. In: SILVA, M.; TAMEN M. I. – **Sistema de ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p.575- 601.
- APPLE, M.; BEANE, J. (Orgs.) – **Escolas democráticas**. Porto: Porto Editora, 2000.
- APPLE, M.; BEANE, J. – Lições provenientes de escolas democráticas. In: APPLE, M.; BEANE, J. (Orgs.) – **Escolas democráticas**. Porto: Porto Editora, 2000, p.169-175.
- ARCHIER, G; SERIEYX, H. – L’entreprise du 3e type. Paris: Seueil, 1983. *Apud*: GOMES, D.. **Cultura organizacional. Comunicação e identidade**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.
- AUBERT, N. et all. – Management – aspects humains et organisationnels. Paris: Presses Universitaires de France, 1991. *Apud*: ROCHA, A. – **Avaliação de escolas**. Porto: Edições ASA, 1999.
- AZEVEDO, M. – **Os nós da rede. O problema das escolas primárias em zonas rurais**. Porto, Edições ASA, 1996.
- AZEVEDO, J. – Autonomia, projecto e serviço público. **Território Educativo**. Porto: DRENorte. Nº4 (1998), p. 22-26.
- AZEVEDO, J. – **O fim de um ciclo? Educação em Portugal no século XXI**. Porto: Edições ASA, 2002.
- BAIÃO, G. – O despontar do projecto das escolas isoladas: um testemunho. In: **Aprender**. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre. Nº28 (Dezembro, 2003), p. 16-19.
- BARDIN, L. – **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Lda., 1977.
- BARROSO, J. – Fazer da escola um projecto. CANÁRIO, R. (Org.) – **Inovação e projecto educativo de escola**. Lisboa: Educa Organizações, 1992, p. 17-55.
- BARROSO, J. – **A organização pedagógica e a administração dos liceus (1836-1960)**. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1993 (Texto policopiado).
- BARROSO, J. – Do projecto educativo à planificação e gestão estratégica da escola. **Noesis**. Lisboa: IIE. Nº 31 (1994), p.26-28.

- BARROSO, J. – Nota de Apresentação. In: BARROSO, J. (Org.) – **O estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996a, p. 7-13.
- BARROSO, J. – O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.) – **O estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996b, p. 167-189.
- BARROSO, J. (Org.) – **O estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996c.
- BARROSO, J. – **Autonomia para quê?! “ProfMat98”**, Guimarães, 1998.
- BARROSO, J. – Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo. **Escola, diversidade e currículo**. ME. Lisboa: DEB/ME, 1999a, p. 79-92
- BARROSO, J. – Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais. **Inovação**. Lisboa: IIE. Vol. 12, nº 3 (1999b), p.9-33.
- BARROSO, J. – Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa. In: **Programa de Avaliação Externa do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas definido pelo Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio**. (2001) Disponível em <http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/relatorios.htm>
- BASSEY, M. – Pedagogic research: on the relative merits of search for generalization and study of single events. In: *Oxford Review of Education*, 7 (1) (1981), p. 73-93. *Apud*. BELL, J. – **Como realizar um projecto de investigação: trajectos**. Lisboa: Gradiva, 1997.
- BASSEY, M. – Case study research in educational setting. Buckingham: Open University Press, 1999. *Apud*: AFONSO, N. – **Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico**. Porto: Edições ASA, 2005.
- BEANE, J. – O que é um currículo coerente?. In: PACHECO, J. (Org.) – **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto Editora, 2000a.
- BEANE, J. – Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In: PACHECO, J. (Org.) – **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto Editora, 2000^a, p.39-58.
- BEANE, J. – **Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.
- BELL, J. – **Como realizar um projecto de investigação: trajectos**. Lisboa: Gradiva, 1997.
- BELLEM, J. – **Educação para todos. A gestão local e regional dos currículos**. Cadernos PEPT2000 (8). Lisboa: ME/PEPT, 1995.
- BENAVENTE, A. – Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias. **Seara Nova**. Lisboa: Universidade de Lisboa / Departamento de Educação da faculdade de Ciências. Nº18 (1988), p.23-28.

- BENAVENTE, A. et all. – **Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico.** Lisboa: Fim de um Século, 1994.
- BERELSON, B. – Content analysis in communication research. Nova Iorque, Univ. Presse, 1952, Hafner Publ. Co., 1971. *Apud:* BARDIN, L. – **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70 Lda., 1977.
- BILHIM, J. – **Ciência da administração.** Lisboa: Universidade Aberta, 2000.
- BILHIM, J. – **Teoria organizacional – estruturas e pessoas.** Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2001.
- BLANCHÉ, R. – **A Epistemologia.** Lisboa: Editorial Presença, 1975.
- BLAU, P.; SCOTT, W. – **Organizações formais.** S. Paulo: Atlas, 1997.
- BOAL, M.; HESPANHA, M.; NEVES, M. – **Educação para todos – Para uma pedagogia diferenciada.** Cadernos PEPT2000 (9). Lisboa: M. E., 1996.
- BOBBITT, F. – **The curriculum.** Bóston: Houghton Mifflin Company, 1918.
- BOGAN, R.; BIKLEN, S. – **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BORREL FELIP, N. – Organización escolar: teoria sobre las corrientes científicas. Barcelona: Editorial Humanitas, 1989. *Apud:* COSTA, J. – **Imagens Organizacionais da Escola.** Porto: Edições ASA, 1996.
- BOUTINET, P. – **Antropologia do projecto.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- BOUVERESSE, J. – Explication et comprehension. Le Monde. Paris (29 de Novembro de 1980). *Apud.* LANDSHEERE, G. – **Investigação experimental em pedagogia.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1986.
- BRENNAN, W. – El curriculum para niños com necesidades especiales. 2ª ed. Madrid: Séc. XXI, 1985. *Apud:* PACHECO, J. – **Da Componente Nacional às Componentes Curriculares Regionais e Locais.** Programa Educação para Todos – Cadernos PEPT 2000 (7). Lisboa: ME/PEPT, 1995.
- BROCH, M; CROS, F. – Elaborar um projecto de escola: Sim, mas como? In: CANÁRIO, R. (Org.) – **Inovação e projecto educativo de escola.** Lisboa: Educa Organizações, 1992, p. 135-173.
- BRUNET, L. – Clima de trabalho e eficácia da Escola. In: NÓVOA, A. – **As Organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992, p.125-139.
- BUCLKLEY, W. – **A Sociologia e a moderna teoria dos sistemas.** 2ª ed.. S. Paulo: Editora Cultrix, Ld., 1976.
- BUSH, T. – Theories of educational management. London: Harper & Row, 1986. *Apud:* COSTA, J. – **Imagens Organizacionais da Escola.** Porto: Edições ASA, 1996.
- CAMPOS, B. – **Questões de política educativa.** Porto: Edições ASA, 1989.

- CANÁRIO, R. (Org.). **Inovação e projecto educativo de escola**. Lisboa: Educa Organizações, 1992.
- CANÁRIO, R. – Un projet pour les écoles esolées. **Sèvres**. N°10, 1996a, p. 55-63.
- CANÁRIO, R. – Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.) – **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996b, p.121-150.
- CANÁRIO, R. – Escola rural: pensar o educativo o social e o político. **Aprender**. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre. N°28 (Dezembro, 2003), p. 96-113.
- CANÁRIO, R – **Educação e perspectivas de desenvolvimento do interior**. Texto policopiado (s.d. /s.p.).
- CARIDE GÓMEZ, J.; MEIRA CARDEA, P. – A perspectiva ecológica: referências para o conhecimento e a práxis educativa. In: CARVALHO, A. et all (Org.) – **Novas metodologias em educação**. Porto: Porto Editora, 1995, p.137-169.
- CARNEIRO, R. – **Fundamentos da educação e da aprendizagem. 21 ensaios para o século 21**. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001.
- CARDOSO, A. – **Receptividade à inovação pedagógica. O professor e o contexto escolar**. Coimbra, 2000 (Tese de doutoramento).
- CARVALHO, A. – **Epistemologia das Ciências da Educação**. Ed. N° 298. Porto: Edições Afrontamento, 1988.
- CARVALHO, A.; DIOGO, F. – **Projecto educativo**. Porto: Edições Afrontamento, 1994.
- CARVALHO, A. et all. (Org.) – **A construção do projecto de Escola**. Porto: Porto Editora, 1993.
- CARVALHO, A; AFONSO, M. – Projecto de escola – para um esclarecimento dos conceitos e práticas. In: CARVALHO, A. et all. (Org.) – **A construção do projecto de escola**. Porto: Porto Editora, 1993, p.11-47.
- CARVALHO, R. – **História do ensino em Portugal – desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar – Caetano**. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- CASANOVA, M. – Atenção à diversidade a partir da flexibilidade do currículo. In: **Escola, diversidade e currículo**. ME Lisboa: DEB/ME, 1999, p. 121-130.
- CASTELO, M e all. – **Epistemologia e Ciências Sociais**. Porto: Edições Rés Limitada, 1976.
- CASTRO, E. – Escola como organização. In: CASTRO, E – **A Burocracia – seus efeitos na organização escolar**. Braga: U. do Minho, 1989 (Texto policopiado).
- CASTRO, E. – **O Director de turma nas escolas portuguesas – o desafio de uma multiplicidade de papéis**. Porto, Porto Editora, 1995.

- CASTRO, E. – **A Autonomia das escolas e a construção da qualidade educativa: que relação? – O papel das lideranças educacionais.** 1998 (Texto policopiado).
- CASTRO, E. – **Eficácia da escola, qualidade: representação social, avaliação institucional.** 1999 (Texto policopiado).
- CHARLOT, B. – L' école et le territoire, nouveaux espaces nouveaux enjeux. Paris: Editions du Seuil, 1994. *Apud:* MORGADO, J. – **A (des)construção da autonomia curricular.** Porto: ASA Editores, 2000b.
- CHIAVENATO, I – **Introdução à teoria geral da administração.** Brasil: Editora McGraw-Hill, 1977.
- CHIAVENATO, I. Introdução à teoria geral da administração. Rio de Janeiro: MacGraw-Hill do Brasil, 1983. *Apud:* CASTRO, E. – **O Director de turma nas escolas portuguesas – o desafio de uma multiplicidade de papéis.** Porto, Porto Editora, 1995.
- CHIAVENATO, I. – **Recursos humanos.** 3ª edição. S. Paulo: Editora Atlas S.A., 1995.
- CHOO, C. – **Gestão de informação para a organização inteligente – a arte de explorar o meio ambiente.** Porto: Editorial Caminho, 2003.
- CISCAR, C. URIA, M. – **Organización escolar e accion directiva.** Madrid: Ed. Nancea, 1988.
- CLÍMACO, M.; RAU, M. – A Gestão no ensino primário e no ensino preparatório. In: PIRES, E. et all. – **O ensino básico em Portugal.** Porto: Edições ASA, 1989, p.173-203.
- CLÍMACO, M. – **Observatório da qualidade de escola – guião organizativo.** Lisboa, ME/PEPT, 1995.
- CLÍMACO, M. (Coord) – **Avaliação integrada das escolas. Relatório nacional. Ano lectivo 1999-2000.** Lisboa: IGE, 2001.
- COLL, C. et all. – **O construtivismo na sala de aula.** Porto: Edições ASA, 2001.
- CONTRERAS, J. – Ensenanza, curriculum y profesorado. Madrid: Akal, 1990. *Apud:* PACHECO, J. – **Da Componente Nacional às Componentes Curriculares Regionais e Locais.** Programa Educação para Todos – Cadernos PEPT 2000 (7). Lisboa: ME/PEPT, 1995.
- CONTRERAS, J. – Autonomia do profesorado. 2ª ed.. Madrid: Morata. *Apud:* MORGADO, J. – **Currículo e profissionalidade docente.** Porto: Poto Editora, 2005.
- CORREIA, A.; Dias, P. – A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. **Revista Portuguesa de Educação.** Vol. 11 (1) (1998), p.113-122.
- CORREIA, J. – **Inovação pedagógica e formação de professores.** Porto: Edições ASA, 1989.

- CORTESÃO, L. – Projecto, interface de expectativas e intervenção”. In: LEITE, E. et all. (Org.). – **Trabalho de projecto 2**. Porto: Edições Afrontamento, 1990, p. 81-90.
- CORTESÃO, L.; LEITE, C.; PACHECO, J. – **Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?**. Porto: Porto Editora, 2002.
- COSTA, A. – Linhas gerais do sistema de ensino. In: SILVA, M. e TAMEN M. – **Sistema de ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p. 49-75.
- COSTA, A. – **Educação e desenvolvimento económico-social**. In: SILVA, M. e TAMEN M. – **Sistema de ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p. 555-573.
- COSTA, A.; MELO, A. – **Dicionário de Língua Portuguesa**. Dicionários Editora, 6ª ed.. Porto: Porto Editora, 1993.
- COSTA, J. – **Imagens Organizacionais da Escola**. Porto: Edições ASA, 1996.
- COSTA, J. – **O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.
- COSTA, J. – Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In: COSTA, J. et all. (Org.) – **Liderança e estratégia nas organizações escolares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000, p. 15-33.
- COSTA, J.; DIAS, C.; VENTURA, A. – **Reorganização curricular do ensino básico. Projecto, decreto e práticas nas escolas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.
- CROS, F.; OBIN, J. – **Project d'établissement**. Paris: Ed. Hachette, 1991.
- CROZIER, M. – **Le phénomène bureaucratique. Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel**. Paris: Seuil, 1963.
- CROZIER, M; FRIEDBERG, E. – **L'acteur et le système**. Paris: Seuil, 1977.
- C.R.S.E – **Proposta global de reforma – relatório final**. Lisboa, ME, 1988.
- CUNHA, P. – Desenvolvimento do novo modelo de administração e gestão das escolas: desvios e aprofundamentos. **Inovação**. Lisboa: IIE. Vol.8, nº 1 e 2 (1995), p. 57–59.
- D’HAINAUT, L. – **Educação – dos fins aos objectivos**. Coimbra, Almedina, 1980.
- DEAL, T.; KENNEDY, A. – **Corporate cultures**. London: Penguin Books, 1988.
- DOLL, R. – Currículo centrado na experiência. In: MACHADO, F.; GONÇALVES, F. (Org.). – **Currículo – problemas e perspectivas**. Porto: Edições ASA, 1991, p. 45–48.
- ECO, U. – **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. 5ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1991.

- EISNER, E.; VALLANCE, E. – Cinco orientações para o currículo. In: MACHADO, F.; GONÇALVES, F. (Org.) – **Currículo – problemas e perspectivas**. Porto: Edições ASA, 1991, p. 144–148.
- ELBAZ, F. – Teacher thinking: a study of practical knowledge. London: Croom Helm, 1983. *Apud*: PACHECO, J. – **Da Componente Nacional às Componentes Curriculares Regionais e Locais**. Programa Educação para Todos – Cadernos PEPT 2000 (7). Lisboa: ME/PEPT, 1995.
- ELLSTRÖM, P – Rationality, anarchy, and the planning of change in educational organizations. 1984. *Apud*: COSTA, J. – **Imagens Organizacionais da Escola**. Porto: Edições ASA, 1996.
- ELMORE; et all. – Restructuring schools: the next generation of educational reform. S. Francisco: Jossey-Bass, 1990. *Apud*: MORGADO, J. – **A (des)construção da autonomia curricular**. Porto: ASA Editores, 2000b.
- ERICKSON, F. – Qualitative methods in research on teaching». In: M.C. Wittrock. Handbook of research on teaching. Nova Iorque, Macmillan, 1986, p. 162-213. *Apud*. HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. – **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990
- ERICKSON, F. – Prefácio. In: Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan. COCHRAN, M; LYTTLE, S.. Madrid: AKAL, 2002, p.9-12. *Apud*: MORGADO, J. – **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.
- ESCOUBÈS, C; FRANCOIS, J. – La democracie dans l'école. Paris: Syros Editeurs, 1987. *Apud*: CASTRO, E. – **O Director de turma nas escolas portuguesas – o desafio de uma multiplicidade de papéis**. Porto, Porto Editora, 1995.
- ESPINEY, R. (Org.) – **Escolas isoladas em movimento**. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, 1994.
- ESPINEY, R. – Eixos estratégicos na intervenção do projecto de escolas rurais ICE. **Aprender**. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre. N°28 (Dezembro, 2003), p. 38-43.
- ESTÊVÃO, C. – Inovação e mudanças nas organizações educativas públicas e privadas. **Ciências da Educação: investigação e acção**. Vol. I, S.P.C.E. (1995), p.77-92.
- ESTÊVÃO, C. – **Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional: dilemas e desafios**. Cadernos CRIAP (32). Porto: Edições Asa, 2002.
- ESTRELA, A. – **Teoria e prática de observação de classes – estratégia de formação de professores**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1990.
- ESTRELA, A; FERREIRA, J. (Org.) – **Investigação em educação: métodos e técnicas**. Lisboa: Educa, 2001.
- ETZIONI, A. – **Organizações modernas**. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1967.
- ETZIONI, A. – **Organizações complexas**. S. Paulo: Ed. Atlas, 1972.

- ETZIONI, A. – **Análise comparativa das organizações complexas**. São Paulo: Zahar Editores, 1974.
- FAYOL, H. – **Administração industrial e geral**. São Paulo: Editora Atlas, 1984 (tradução portuguesa, ed. Original 1926).
- FERNANDES, A. – **A centralização burocrática do Ensino Secundário: evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)**. Braga: Universidade do Minho, 1992.
- FERNANDES, M. – O currículo na pós-modernidade. Dimensões a reconceitualizar. **Revista de Educação**. Vol. IX, nº1, 2000, p.27-37.
- FERNANDES, R. – Ensino Básico. In: SILVA, M.; TAMEN M. – **Sistema de ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p. 167-190.
- FERREIRA, F. – **Formação contínua e unidade do ensino básico: o papel dos professores e das escolas e dos centros de formação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- FERREIRA, F. – A visão escolocêntrica da educação em contexto rural: o mito da concentração e da homogeneidade. **Aprender**. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre. Nº28 (Dezembro, 2003), p. 85-95.
- FERREIRA, H. – Fundamentos organizacionais do projecto educativo. **Inovação**. Lisboa: IIE. Vol. 8, nº 1-2 (1995), p.191-205.
- FERREIRA, J. – Políticas de continuidade e de mudança na reforma educativa de 1986. In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (Ed.) – **Actas do II Congresso Internacional da AIPELF / AFIRSE**. Vol. I. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1999, p.45-55.
- FERREIRA, J. – Gestão flexível do currículo: notas e reflexões. In: **Educação Sociedade e Culturas**. Porto: Edições Afrontamento. Nº 13 (2000a), p. 181-187.
- FERREIRA, J. – Ensino Básico: continuidade e rupturas – uma realidade a construir. **Educação e Comunicação**. Nº 5 (2000b), p.116-127.
- FERREIRA, J.; NEVES, J.; CAETANO, A. – **Manual de Psicossociologia das organizações**. Lisboa: MacGraw-Hill de Portugal, L.da, 2001.
- FERREIRA, M. – Um currículo nacional para a educação básica: uma abordagem política. – In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (Ed.) – **Actas do II Congresso Internacional da AIPELF / AFIRSE**. Vol. II. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1999, p.435-442.
- FERREIRA, V. – O inquérito por questionário na construção dos dados sociológicos. In: SILVA, A.; PINTO, J. (Org.) – **Metodologia das Ciências Sociais**. 10ª edição. Porto: Edições Afrontamento, 1986, p. 101-128.
- FIGUEIREDO, C.; GÓIS, E. – A escola no centro da avaliação. In: **A avaliação da Escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar**. Lisboa, IIE, 1996, (s.p.).

- FIGUEIREDO, C. – **Grande dicionário da Língua Portuguesa**. Dicionários Bertrand, 25ª Edição, vol. III. Venda Nova: Bertrand Editora, 1996.
- FIGUEIREDO, I. – **Educar para a cidadania**. Porto: Edições ASA, 2001.
- FLORES, M. – O professor – agente de inovação curricular. In: PACHECO, J. e all (Orgs.) – **Actas do III Colóquio sobre questões curriculares. Reflexão e inovação curriculares**. Braga: Universidade do Minho, 1998, p. 79-99.
- FLORES, M. – Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: PACHECO, J. (Org.) – **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto Editora, 2000, p.147-166.
- FLORES, M.; FLORES, M. – Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões- In. PACHECO, A.; MORGADO, J.; VIANA, I. – **Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração**. Braga: Universidade do Minho, 2000, p.83-92.
- FONSECA, A. – A liderança escolar e a comunicação relacional. In: COSTA, J. et all (org.). **Liderança e estratégia nas organizações escolares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000, p. 137-151.
- FONSECA, M. – Em torno do conceito de ciência. **Millenium**. Revista do Politécnico de Viseu. Nº1 (Fevereiro, 1996), p. 39-51.
- FONTOURA, M. – O currículo na gestão e organização das escolas. In: COSTA, J.; MENDES, A.; VENTURA, A. – **Liderança e estratégia nas organizações escolares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000, p.249-268.
- FORMOSINHO, J. – **Escola Como Burocracia**. Área de Análise Social e Organizacional da Educação. Braga: Universidade do Minho, 1985.
- FORMOSINHO, J. – **Organização e Administração Escolar**. Braga. Área de Análise Social e Organizacional da Escola. Universidade do Minho, 1986. (Texto Policopiado).
- FORMOSINHO, J. – O currículo uniforme pronto a vestir. In: FORMOSINHO, J. – **O insucesso escolar em questão**. Área de Análise Social e Organizacional da Educação. Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Educação, 1987, p. 41-56.
- FORMOSINHO, J. – Princípios para a administração e gestão da escola portuguesa. In: **A Gestão do sistema Escolar**. CRSE. Lisboa: ME, 1988, p. 55-61.
- FORMOSINHO, J. – **A Direcção das Escolas Portuguesas: da Democracia, Representativa Centralizada à Democracia Participativa Descentralizada**. (Comunicação apresentada no Congresso de Educação “O Socialismo Democrático e a Europa). Lisboa, 1989.
- FORMOSINHO, J – Concepções de escola na reforma educativa. **Ciências da educação em Portugal – situação actual e perspectivas**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991, p. 31–51.

- FORMOSINHO, J. – Currículo e cultura escolar. In: MACHADO, F.; GONÇALVES, F. – **Currículo – problemas e perspectivas**. Porto: Edições ASA, 1991, p. 43-44.
- FORMOSINHO, J. – **Educação para todos – o ensino primário de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica**. Cadernos PEPT 2000 (21). Lisboa: ME/PEPT, 1998.
- FORMOSINHO, J. et all. – **Educação para todos. Estudos sobre a mobilidade docente. Descontinuidade educativa no coração da prática pedagógica**. Cadernos PEPT 2000 (23). Lisboa: ME/PEPT, 2000.
- FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A.; LIMA, L. – Princípios Gerais da Administração e Gestão das Escolas. In: **Documentos preparatórios – II / Comissão da Reforma do Sistema Educativo**. Lisboa, ME/CRSE, 1988, p. 141–170
- FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F.; MACHADO, J. – **Políticas Educativas e Autonomia das Escolas**. Porto, Edições ASA, 2000.
- FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. – Autonomia, projecto e liderança. In: COSTA, J. et all. (Org.) – **Liderança e estratégia nas organizações escolares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000a, p. 185-199.
- FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. – administração das escolas no Portugal democrático. In: FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F.; MACHADO, J. – **Políticas Educativas e Autonomia das Escolas..** Porto: Edições ASA, 2000b, p.31-63.
- FORMOSINHO, J.; SIMÕES, S. – As Bases do Poder do Professor: **Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano XIV (1980), p. 126–137
- FREIRE, P. – Currículo e sociedade. In: MACHADO, F.; GONÇALVES, F. – **Currículo – problemas e perspectivas**. Porto: Edições ASA, 1991, p.134-136.
- FREITAS, C. – Caminhos para a descentralização curricular. In: EMÍLIO, M. – **Colóquio – Educação e sociedade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, p.99-118.
- FREITAS, C. – **Gestão e avaliação de projectos de Escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- FREITAS, C. – Inovação Curricular: o desafio que espera uma resposta. In: PACHECO, J. et all (Orgs.) – **Actas do III Colóquio sobre questões curriculares. Reflexão e inovação curriculares**. Braga: Universidade do Minho, 1998, p. 13-31.
- FREITAS, C. – O currículo do Ensino Básico e as novas perspectivas para acção organizacional e pedagógica. In: FREITAS, C. et all. – **A reorganização curricular do Ensino Básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas**. Porto: ASA Editores, 2001, p.17-27.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. – **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.
- GAIRÍN, J. – La macroestructura curricular. 1990. *Apud*: PACHECO, J. – **Currículo: teoria e praxis**. 2ª ed. Porto: Porto Editor, 2001.

- GALVÃO, C. – Da formação à prática profissional. **Inovação**. Nº 13, 2-3, 2000, p.57-82.
- GAY, G. – Desenvolvimento curricular. In: MACHADO, F.; GONÇALVES, F. – **Currículo – Problemas e Perspectivas**. Porto: Edições ASA, 1991, p. 65– 69.
- GEP. – **Monitorização das escolas – observar o desempenho conduzir a mudança**. Lisboa: Ministério da Educação, 1992.
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. – **O inquérito: teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora, 1993
- GHILARD, F.; SPALLAROSSA, C. – **Guia para a Organização da Escola**. Porto Editora ASA, 1989.
- GIASE. – **Estatísticas anuais – caracterização geral**. www.giase.min-edu.pt, 13/03/2005, 14:15.
- GIL, A. – **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5ª ed.. S. Paulo: Ed. Atlas, 1999.
- GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. – **La enseñanza: su teoría e su práctica**. Madrid: Akal, 1985.
- GIMENO, J. – **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata, 1988.
- GIMENO, J. – Proyectos curriculares. Posibilidad al alcance de los profesores?. *Cadernos de pedagogia*, 172 (1989), 14-18. *Apud*: PACHECO, J. – **Currículo: teoria e praxis**. 2ª ed. Porto: Porto Editor, 2001a.
- GIMENO, J. – Âmbitos de diseño. In: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992, p. 265-333. *Apud*: PACHECO, J. – **Currículo: teoria e praxis**. 2ª ed. Porto: Porto Editor, 2001b.
- GÓIS, E. – A Auto-avaliação das políticas da escola. **Inovação**. Lisboa: IIE/ME, Vol. 10, Nº 2 e 3 (1997), p.241-257.
- GOMES, D. – **Cultura organizacional – Comunicação e identidade**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.
- GOMES, R. – **Culturas de escola e identidades dos professores**. Lisboa: Educa, 1993.
- GÓMEZ LLORENTE, L. – *Comprehensividad y neoliberalismo*. Madrid: Fundación CIVIS, 1999. *Apud*: LLAVADOR, F.; ALONSO, A. – **Desenhar a coerência escolar – Bases para o projecto curricular de escola e de turma**. *Cadernos do CRIAP*, Porto: Asa Editores, 2000.
- GONÇALVES, J. – O projecto educativo de escola como estratégia de formação. In: ESTRELA, A. et all. (Org.) – **Contributos da investigação científica para a qualidade de ensino**. Vol. II, 1997, p.107-117.
- GONÇALVES, M. – Ciências da Educação – sob o signo do puzzle. In: **Millenium**. Revista do ISPV, nº 6, 1997, p. 37-49.
- GOODLAD, J.; SU, Z. – Organization of the curriculum. 1992. *Apud*: PACHECO, J. – **Currículo: teoria e praxis**. 2ª ed. Porto: Porto Editor, 2001.

- GRAY, H. – A perspective on organization theory. In: **Culture and power in educational organizations**. Adam Westoby. Milton Keynes, Open University, 1988, p. 142-156.
- GREENFIELD, T. – The decline and fall of science in educational administration. In: **Culture and power in educational organizations**. Adam Westoby. Milton Keynes, Open University, 1988, p. 115-141.
- HABERMAS, J. – **Connaissance et intérêt**. Paris: Gallimard, 1986.
- HARGREAVES, A. – **Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Alfragide: Editora McGraw-Hill, 1998.
- HARGREAVES, A. – **O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança**. Porto: Porto Editora, 2003
- HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. – **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- HENRY, P.; MOSCOVICI, S. – Problèmes de l'analyse de contenu. Langages, Setembro, 1968, II. *Apud*: BARDIN, L. – **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Lda., 1977.
- HERMAN, J. Les langages de la sociologie. Paris : P.U.F., Col. «Que sais-je?», 1983, p.127. *Apud*. HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. – **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- HERZBERG, F. – **Work and the nature of man**. Cleveland: World Publishing Co., 1966.
- HESPANHA, C.; CIBELE, C.; GÓIS, E. – Escolas Básicas integradas. Caracterização de um processo. **Inovação**. Vol.6, nº2 (1993), p.215-228.
- HOY, W.; MISKEL, C. – Educational administration: theory, research and practice. New York: Random House, 1987. *Apud*: COSTA, J. – **Imagens Organizacionais da Escola**. Porto: Edições ASA, 1996.
- HOZ, V.; MEDINA, R. – Organización y gobierno de centros educativos. Madrid: Ed. Rialp, 1987. *Apud*: CASTRO, E. – **O Director de turma nas escolas portuguesas – o desafio de uma multiplicidade de papéis**. Porto, Porto Editora, 1995.
- HUSÉN, T. – **Meio social e sucesso escolar**. Cap. 6 e 7, (s.d.).
- HUSÉN, T.; POSTLETHWAITE, N. – Theories of educational organization. In: The international encyclopedia of education: research and studies. HUSÉN, T.; POSTLETHWAITE, N. Vol. IX. Oxford: Pergamon, 1985, p.5251-5259. *Apud*: COSTA, J. – **Imagens Organizacionais da Escola**. Porto: Edições ASA, 1996.
- JESUS, S. et all. – **Trabalho em equipa e gestão escolar**. Cadernos do CRIAP (16). Porto: ASA Editores, 2000.
- JOHNSON, M. – Definitions and models in curriculum theory. In: MACHADO, F.; GONÇALVES, F. – **Currículo e desenvolvimento curricular– Problemas e perspectivas**. Porto: Edições ASA, 1991, 54-56.

- KATZ, D.; KAHN, R – The social psychology of organizations. New Cork, 1966. *Apud:* SCHEIN, E.. **Psicologia organizacional**. Rio de Janeiro: Editora Prentice- Hall do Brasil Lda., 1982.
- KATZ, D.; KAHN, R – **Psicologia social das organizações**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.
- KATZ, D.; KAHN, R – The social psychology of organizations. New Cork, 1966. *Apud:* SCHEIN, E. – **Psicologia organizacional**. Rio de Janeiro: Editora Prentice- Hall do Brasil Lda., 1982.
- KEMMIS, S. – **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Morata, 1988.
- KEMMIS, S.; CARR, W.– **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- KERLINGER, F. – **Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais**. S. Paulo: E.P.U., 1980.
- KILPATRICK, W. – **The project method, teachers college record**. Nº19, p.319-335
- KUHN, T. – **A tensão essencial**. Lisboa: Edições 70, 1977
- KUHN, T – **A estrutura das revoluções científicas**. Brasil: Editora Perspectiva, 1991.
- LAFOND, A. et all. – **Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas**. Porto Edições: ASA, 1998.
- LANDSHEERE, G. – **Investigação experimental em pedagogia**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1986.
- LANGEVELD, M. – «In search of research». In: *Pedagogica European: The European Year Book of Educational Research*. Vol. 1. Amsterdão, Elsevier, 1965. *Apud:* BELL, J. – **Como realizar um projecto de investigação: trajectos**. Lisboa: Gradiva, 1997.
- LAWTON, D. – Class, culture and the curriculum. London: Routledge and Kegan Paul, 1975. *Apud:* GAY, G. – Desenvolvimento curricular. In: MACHADO, F.; GONÇALVES, F. – **Currículo e desenvolvimento curricular– Problemas e perspectivas**. Porto: Edições ASA, 1991, p.65-69.
- LEGENDRE, R. – **Dictionnaire actuel de l’education**. Paris: Eska, 1993.
- LEITE, C. – **As Palavras Mais do que os Actos? – O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português**. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, 1997.
- LEITE, C. – Entre a prevenção e a cura – Que opção curricular?. **Território Educativo**. Porto: DRENorte. Nº4, (1998), p. 37.40.
- LEITE, C. – **Projecto educativo de escola, projecto curricular de escola e projecto curricular de turma. O que têm de comum? O que os distingue?**. Texto policopiado, 2000a.

- LEITE, C. – A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. **Território Educativo**. Porto: DRENorte. N°7 (2000b), p. 20-26.
- LEITE, C. – A reorganização curricular do Ensino Básico: problemas, oportunidades e desafios. In: FREITAS, C. – **A reorganização curricular do Ensino Básico: Fundamentos, fragilidades e perspectivas**. Cadernos do CRIAP, n° 26. Porto: ASA Editora, 2001a, p. 29-37.
- LEITE, E. et all (Org.) – **Trabalho de projecto 2**. Porto: Edições Afrontamento, 1990.
- LEITE, C.; GOMES, L.; FERNANDES, P. – **Projectos curriculares de escola e turma. Conceber, gerir e avaliar**. Porto: Edições ASA, 2001b.
- LEMOS, J. e CONCEIÇÃO, J. – **Currículo e Autonomia – Legislação anotada**. Porto: Porto Editora, 2001.
- LIMA, J. – O papel do professor nas sociedades contemporâneas. **Educação, Sociedade e Culturas**. N° 6, (1996), p 47-72.
- LIMA, J. – **As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora, 2002.
- LIMA, L. – **Inovação e mudança em educação de adultos: aspectos organizacionais e de política educativa**. Fórum (Braga), 4, 1988, p.57-73.
- LIMA, L. – **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 1992a.
- LIMA, L. – **Organizações educativas e administração educacional**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 1992b.
- LIMA, L. – Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial. **Revista Portuguesa de Educação**. Lisboa, n° 5 (3), (1992c), p. 1-8.
- LIMA, L. – **Crítica da Racionalidade Técnico-Burocrática em Educação: das Articulações e Desarticulações entre Investigação e Acção**. Comunicação apresentada no II Congresso da Sociedade Portuguesas de Ciências da Educação, Braga, 1992d (texto policopiado)
- LIMA, L. – Construindo um objecto para análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, J. (Org.) – **O estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 15-39.
- LIMA, L. – “Autonomia da Pedagogia da autonomia”. **Inovação**. Lisboa: IIE. N°12 (1999), p.65-84.
- LIMA, M. – **Educação para todos. Componentes locais e regionais dos currículos**. Cadernos PEPT 2000 (4). Lisboa: ME/PEPT, 1993.
- LLAVADOR, F.; ALONSO A. – **Desenhar a coerência escolar. Bases para o projecto curricular de escola e de turma**. Cadernos CRIAP, n°21. Porto: Edições ASA, 2000.

- LOBO, A. – Manter as escolas com menos de 10 alunos ou agrupá-las em centros educativos. **Jornal “a Página”**. Ano 14, nº 145 (Maio, 2005), p.39.
- LOPES, A. – **Culturas epistémicas na área do currículo**. Coimbra, 2004 (Tese de Doutoramento).
- LOSCERTALES, J. – Las escuelas de padres. Un enfoque participativo. In: La gestión educativa ante la innovación y el cambio. PASCUAL, R.. Madrid: Nancea, 1988. *Apud*: CASTRO, E. – **O Director de turma nas escolas portuguesas – o desafio de uma multiplicidade de papéis**. Porto, Porto Editora, 1995.
- LUNDGREN, U. – **Teoría del currículo y escolarización**. Madrid: Morata.
- MACEDO, B. – Projecto Educativo de Escola – do porquê construí-lo à génese da construção. **Inovação**. Lisboa: IIE. Vol. 4, nº 2-3 (1991), p.127-139.
- MACEDO, B. – **A construção do projecto educativo de escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa, 1995.
- MACHADO, F.; GONÇALVES, F. – **Currículo e desenvolvimento curricular– Problemas e perspectivas**. Porto: Edições ASA, 1991.
- MADEIRA, A. – A importância do diagnóstico da situação na elaboração do projecto educativo de escola. **Inovação**. Lisboa: IIE. Nº8 (1995), p.167-189.
- MADUREIRA, M. – **Introdução à Gestão, Lisboa**. Publicações D. Quixote, (s/d).
- MAGALHÃES, A. – **A escola na transição pós-moderna**. Coleção Políticas de Educação (5). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. – Designing qualitative research. 3ª ed. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications, 1999. *Apud*: AFONSO, N. – **Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico**. Porto: Edições ASA, 2005.
- MAROY, C. – A análise qualitativa de entrevistas. In: ALBARELLO, L.; DIGNEFFE; F. et all. – **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais: trajectos**. Lisboa: Gradiva, 1995, p. 117-155.
- MARQUES, R. – Currículo nacional, educação intercultural e autonomia curricular. In: MARQUES, R.; ROLDÃO, M. (Org.) – **Reorganização e gestão curricular do Ensino Básico : reflexão participada**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 64-82.
- MARTINS, É. – **Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas (1974-1999). Contributos para a uma caracterização**. Lisboa: DAPP/ME, 2002.
- MARTINS, A.; PARCHÃO, Y. – **A legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des)responsabilização dos professores**. (s.d.).
- MASLOW, A. – **Motivation and personality**. New York: Harper, 1954.
- MCGREGOR, D. – **The human side of enterprise**. New York: MacGraw- Hill, 1960.

- MCNEIL, J. – Uma visão crítica de algumas perspectivas de currículo. In: MACHADO, F.; GONÇALVES, F. – **Currículo – Problemas e Perspectivas**. Porto. Edições Asa: 1991, p. 149-153.
- M.E. – Explicitação de Conceitos. In: **Quadro: ensino preparatório e secundário**. Lisboa: GEP/ME, 1988 (s.p.).
- M.E. – **Relatório do projecto “Reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico”**. Lisboa: DEB/ME, 1997.
- M.E. – **Educação – Mudanças para o futuro**. Lisboa: Ministério da Educação, 1998a.
- M.E. – **Educação, integração, cidadania – Documento orientador das políticas para o ensino básico**. Lisboa: Ministério da Educação, 1998b.
- ME – **Gestão Curricular no 1º Ciclo – Monodocência – Coadjuvação – Encontro de Reflexão – Viseu 2000**. Lisboa: ME/DEB, 2001a.
- M.E./D.E.B./Núcleo de educadoras do pré-escolar – **Orientações curriculares para a educação pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.
- M.E./D.E.B. – **1º Ciclo Ensino Básico – organização curricular e programas**. 2ª Ed., Lisboa: Ministério da Educação, 1998a.
- M.E./D.E.B. – **A unidade da educação básica em análise – Relatório**. Lisboa: Ministério da Educação, 1998b.
- MENDONÇA, M. – O sentido de estar em projecto: fio condutor na transição entre ciclos e educação pré-escolar. – In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (Ed.) – **Actas do II Congresso Internacional da AIP ELF / AFIRSE**. Vol. II. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1999, p.465-475.
- MENDONÇA, M. – **Ensinar e aprender por projectos**. Cadernos CRIAP, nº31. Porto: Edições ASA, 2002.
- MEYER, J. – Globalização e currículo: Problemas para a teoria em Sociologia da Educação. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (eds.) – **Difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Educa, 2000, p.15-32.
- MILES, M.; HUBERMAN, M. – Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. In: *Educational researcher*, 1984, p. 20-30. *Apud.* HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. – **Investigação qualitativa : fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- MINTZBERG, H. – An emerging strategy of direct research. In: **Administrative science quarterly**. Nº 24 (1979), p.582-585).
- MINTZBERG, H. – **Le pouvoir dans les organisations**. Les Editions D’ Organization, 1986.
- MINTZBERG, H. – **Estrutura e dinâmica das organizações**. Lisboa: D. Quixote, 1995.
- MONTEIRO, A. – Ser professor. **Inovação**, 13, 2-3 (2000), p.11-37.

- MOREIRA, A.; PACHECO, J. – **Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 2006.
- MOREIRA, A.; SILVA, T. (Org.) – **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MORGADO, J. – .Integração e Flexibilização curriculares: factos e nexos de uma nova política. In: MORGADO, J.; PARASKEVA, J. – **Currículo: factos e significações**. Porto: ASA Editores, 2000a, p.7-35.
- MORGADO, J. – **A (des)construção da autonomia curricular**. Porto: ASA Editores, 2000b.
- MORGADO, J. – A integração curricular no ensino básico: certezas e possibilidades. In: PACHECO, A.; MORGADO, J.; VIANA, I. – **Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração**. Braga: Universidade do Minho, 2000c, p.93-102.
- MORGADO, J. – Indicadores de uma política curricular integrada. In: PACHECO, J. (Org.) – **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto Editora, 2000d, p.167-185.
- MORGADO, J. – A reorganização curricular do Ensino Básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas. In: FREITAS, C. et all. – **A reorganização curricular do Ensino Básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas**. Porto: ASA Editores, 2001, p.39-60.
- MORGADO, J. – **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.
- MORGADO, J.; FERREIRA, J. – Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In: MOREIRA, A.; PACHECO, J. – **Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 2006, p.61-86.
- MORGADO, J.; PARASKEVA, J. – **Currículo: factos e significações**. Cadernos do CRIAP (15). Porto: ASA Editores, 2000.
- MORGAN, G – **Images of organization**. London: Sage Publications, 1986.
- MORIN, E. – **Ciência com consciência**. Publicações Europa-América, 1982.
- NEVES, J. – Clima e cultura organizacional. In: **Manual de Psicossociologia das organizações**. FERREIRA, J.; CAETANO, A. Lisboa: MacGraw-Hill de Portugal, Lda., 2001.
- NÓVOA, A. – Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. NÓVOA, A. (Coord.). Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.13-33.
- NÓVOA, A. – **Os professores. Que são? Donde vêm? Para onde vão?**. Universidade Técnica de Lisboa, 1998.
- NUNES, A. – O projecto educativo da escola no projecto de uma escola aprendente. In: COSTA, J.; MENDES, A.; VENTURA, A. – **Liderança e estratégia nas organizações escolares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000, p.239-248.

- OWENS, R. – La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa. Madrid: Santillana. *Apud*: CASTRO, E. – **O Director de turma nas escolas portuguesas – o desafio de uma multiplicidade de papéis**. Porto, Porto Editora, 1995.
- OTT, J. – **The organizational culture perspective**. Chicago: Dorsey Press, 1989.
- OUCHI, W. – Revue de literature sur l aculture d'entreprise. U.C.L.A., 1985. *Apud*: GOMES, D.. **Cultura organizacional. Comunicação e identidade**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.
- OZGA, J. – **Investigação sobre políticas educacionais. Terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, 2000.
- PACHECO, J. – **Da Componente Nacional às Componentes Curriculares Regionais e Locais**. Programa Educação para Todos – Cadernos PEPT 2000 (7). Lisboa: ME/PEPT, 1995a.
- PACHECO, J. – **O pensamento e a acção do professor**. Porto: Porto Editora, 1995b
- PACHECO, J. – **Projecto curricular integrado**. Programa Educação para Todos – Cadernos PEPT 2000 (18). Lisboa: ME/PEPT, 1998.
- PACHECO, J. (Org.) – **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto Editora, 2000a.
- PACHECO, J. – A racionalidade contextualidades das políticas de flexibilização curricular. **Território Educativo**. Porto: DRENorte. N°7 (2000b), p. 27-32.
- PACHECO, J. – Flexibilização Curricular: algumas interrogações. In: PACHECO, J. (Org.) – **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto Editora, 2000c, 127-146.
- PACHECO, J. – **Currículo: teoria e praxis**. 2ª ed. Porto: Porto Editor, 2001.
- PACHECO, J. – **Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.
- PACHECO, J.; MORGADO, J. – **Construção e avaliação do projecto curricular de escola**. Porto: Porto Editora, 2002.
- PACHECO, J.; VIEIRA, A. – Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas curriculares. In: MOREIRA, A.; PACHECO, J. – **Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 2006, p.87-126.
- PARASKEVA, J. – Integração curricular: texto e contexto. In. PACHECO, A.; MORGADO, J.; VIANA, I. – **Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração**. Braga: Universidade do Minho, 2000, p.65-81.
- PHENIX, P. – The uses of the disciplines as curriculum content. In: **Curriculum development: issues and insights**. ORLOSKY, D.; SMITH. Chicago: Rand MaNally College Publishing Company, 1962, p.83-89.
- PAQUETTE, C. – **Le Project éducatif**. Montreal: Éditions NH, 1979.

- PATRÍCIO, M. – A promoção do Sucesso Educativo ou o Sentido da Reforma. In: M.E. – **Documentos preparatórios – I / Comissão de Reforma do Sistema Educativo**. Lisboa: M.E./C.R.S.E, 1987, p. 143–164.
- PASCALE, R.; ATHOS, A. – The art of japonese management. New York: Warner Books, 1981. *Apud*: GOMES, D. – **Cultura organizacional. Comunicação e identidade**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.
- PÈREZ GÒMEZ, A. – Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. Madrid: Morata, 1995, (s.p.). *Apud*. SANTOS GUERRA, M. – **A escola que aprende**. Cadernos do CRIAP, Porto, ASA Editores, 2000.
- PERRENOUD, P. – A organização, a eficácia e a mudança, realidades construídas pelos actores. In: PERRENOUD, P. – **A Escola e a Mudança**. Lisboa: Escolar Editora, 1994), p. 133.159.
- PERRENOUD, P. – Formar professores em contextos sociais em mudança prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 12, Set. Dez. (1999a), p.5-21.
- PERRENOUD, P. – Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**. Nº106, Novembro (1999b), p.7-26.
- PERRENOUD, P. – Os dez não ditos ou a face escondida da profissão docente. **Espaço pedagógico**. Vol. 6 nº 2, Dezembro(1999c), p.105-121.
- PERRENOUD, P. – **Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades**. Cadernos do CRIAP. Porto: ASA Editores, 2001.
- PERRENOUD, P. – Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio. Revista pedagógica**. Nº 17, Maio, Junho (2001b), p.8-12.
- PERRENOUD, P. – Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. In: DUARTE, J. (Dir) – **Igualdade e diferença, numa escola para todos**. Lisboa: Edições Universitárias, 2002a, p. 17-44.
- PERRENOUD, P. – **Aprender a negociar a mudança em educação – novas estratégias de inovação**. Porto: ASA Editores, 2002b.
- PERRENOUD, P. – A pilotagem negociada da mudança nos sistemas educativos. In: PERRENOUD, P. – **Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação**. Porto: Edições ASA, 2002c, p.37-58.
- PERRENOUD, P. – Dirigir em período de transformações ou crise, não será pura e simplesmente dirigir?. In: PERRENOUD, P. – **Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação**. Porto: Edições ASA, 2002d, p. 105-136.
- PERRENOUD, P. – **A escola e a aprendizagem da democracia**. Porto: Edições ASA, 2002e.

- PEREIRA, A. – **SPSS. Guia prático de utilização. Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia.** 3ª ed.. Lisboa: Edições Sílabo, 2002.
- PESTANA, M.; GAGEIRO, J. – **Análise de dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS.** 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2000.
- PETERS, T; WATERMAN, R. – In search of excellence. New York: Harper & Row, 1982. *Apud*: GOMES, D. – **Cultura organizacional. Comunicação e identidade.** Coimbra: Quarteto Editora, 2000.
- PINAR, W. – La reconceptualización en los estúdios del curriculum. In: GIMENO, J.; GÓMEZ, A. – **La enseñanza: su teoria e su práctica.** Madrid: Akal, 1985, p.231-240.
- PINTO, A. – **Metodologia da investigação psicológica.** Porto: Edições Jornal de Psicologia, 1990.
- PIRES, C. – O fim do início da gestão centrada na escola. **Educação e Matemática.** N° 73 (Maio/Junho, 2003), p.9.
- PIRES, E. – **Escolas básicas integradas como centros locais de educação básica.** Porto: SPCE, 1993.
- PIRES, E. – **Educação básica – reflexões e propostas.** Porto: SPCE, 1996.
- PIRES, E. et all – **O ensino básico em Portugal.** Porto: Edições ASA, 1989.
- PIRES, E.; ADELINA, G. – **Fórum nacional Escolas Básicas Integradas 93.** Cadernos PEPT2000 (3). Lisboa: M.E., 1993.
- PIRES, E.; ADELINA, G. – **Fórum nacional Escolas Básicas Integradas 94.** Cadernos PEPT2000 (10). Lisboa: M.E., 1996.
- POSTIC, M. – **Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.
- POZO, J et all – El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula XXI. *Apud*: SANTOS GUERRA, M. – **A escola que aprende.** Cadernos do CRIAP. Porto: ASA Editores, 2000.
- QUIVY, R; CAMPENHOUDT; L. **Manual de investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradiva, 1992.
- RAMALHO, H. – **Políticas educativas e currículo. Uma análise das lógicas de construção e gestão curriculares num agrupamento de escolas.** Braga: Universidade do Minho, 2002 (tese de mestrado).
- RIBEIRO, A. – **Desenvolvimento curricular.** 8ª ed. Porto: Texto Editora, 1999.
- RIBEIRO, A.; LOPES, A. – A construção de identidades profissionais docentes: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º ciclo do Ensino Básico. **Inovação.** N°13, 2-3, 2000, p.39-55.

- RICHMOND; W. – O desenvolvimento curricular como instrumento de mudança. In: MACHADO, F. ; GONÇALVES, F. – **Currículo – problemas e perspectivas.** Porto: Edições ASA, 1991, p. 28-30.
- ROBALO, F. – **Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma.** Lisboa: Texto Editora, 2004
- ROCHA, A. – **Avaliação de escolas.** Porto: Edições ASA, 1999.
- RODRIGUES-LOPES, A. – **Metodologia da investigação: a entrevista.** 1999 (Texto Policopiado)
- ROLDÃO, M. – A educação Básica numa perspectiva de formação ao longo da vida. **Inovação.** Vol.9, nº3 (1996), p.205-218.
- ROLDÃO, M. – **Gestão curricular: fundamentos e práticas.** Lisboa: M.E./D.E.B., 1999a.
- ROLDÃO, M. – Cidadania e Currículo. **Inovação.** Lisboa: IIE. Vol 12, nº 1, (1999b), p. 37-57.
- ROLDÃO, M. – Currículo e gestão curricular – O papel das escolas e dos professores. In: M.E. – **Escola, diversidade e currículo.** Lisboa: D.E.B./M.E, 1999c, p. 45-55.
- ROLDÃO, M. – Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. In: MARQUES, R.; ROLDÃO, M. (Org.) – **Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada.** Porto: Porto Editora, 1999d, p.12-21.
- ROLDÃO, M. – Educação escolar e currículo. In: **IV Fórum do ensino particular e cooperativo.** Algarve, 1999e, p.9-21.
- ROLDÃO, M. – **Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000a.
- ROLDÃO, M. – A escola como instância de decisão curricular. In: ALARCÃO, I. – **Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.** Porto: Porto Editora, 2000b, p.67-78.
- ROLDÃO, M. – **Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores.** Lisboa, Editorial Presença, 2002.
- ROLDÃO, M.; NUNES, L.; SILVEIRA, T. – **Relatório do projecto “Reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico”.** Lisboa: M.E./D.E.B., 1997.
- RUQUOY, D. – Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In: ALBARELLO, L.; DIGNEFFE, F. et all. – **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais: trajectos.** Lisboa: Gradiva, 1995, p. 84-116.
- SÁ, L. – **Pedagogia diferenciada. Uma forma de aprender a aprender.** Cadernos CRIAP (19). Porto: ASA Editores, 2001.
- SAMPAIO, D. – Aturem-se uns aos outros. Contra a exclusão escolar. In: **Notícias Magazine.** (s.d.).

- SAMPAIO, F. – A autonomia das escolas, desafios e expectativas abertos pelo DL 115–A/98. **Território Educativo**. Porto: DRENorte. Nº4 (1998), p 27-34.
- SAMPAIO, G. – Gestão flexível do currículo: um projecto mal amado? **Educação Sociedade e Culturas**. Porto: Edições Afrontamento. Nº 13 (2000), p. 197-203.
- SANCHES, M. – Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. **Revista da Educação**. Departamento de Educação da F.C. da U.L, Vol.VII, nº1 (1998), (s.p.).
- SANTOS GUERRA, M. – **A escola que aprende**. Cadernos do CRIAP. Porto: ASA Editores, 2000.
- SANTOS, B. – **Um discurso sobre as ciências**. 6ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990.
- SANTOS, J. e CLÍMACO, M. C. – **Monitorização das escolas – observar o desempenho conduzir a mudança**. Lisboa: G.E.P./M.E., 1992.
- SANTOS, M. – A escola e a flexibilidade curricular. Da urgência na procura de outras respostas educativas. In. PACHECO, A.; MORGADO, J.; VIANA, I. – **Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração**. Braga: Universidade do Minho, 2000, p.103-110.
- SARMENTO, M. – **As escolas e as autonomias**. Rio Tinto: Edições ASA, 1993.
- SARMENTO, M. – Escola primária: sedimentação normativa e mudança organizacional. **Inovação**. Vol. 11, nº1 (1998), p.33-52.
- SARMENTO, M. –Agrupamentos educativos, territorialização e autonomia: raízes estruturais e efeitos de superfície. **Aprender**. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre. Nº23 (Dezembro, 1999a), p. 18-31.
- SARMENTO, M. (Org.) – **Autonomia da Escola: Políticas e Práticas**. Porto: Edições ASA, 1999b.
- SARMENTO, M. – Educação em meio rural: lógicas de acção e administração simbólica da infância. **Aprender**. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre. Nº28 (Dezembro, 2003), p. 62-73.
- SARMENTO, M.; FORMOSINHO, J. – Dimensão Sócio-organizacional da Escola – Comunidade Educativa. **Ciências da Educação: investigação e acção**. Sociedade Portuguesa Ciências da Educação. Vol. I, (1995), p. 67–76..
- SCHEIN, E. – **Psicologia Organizacional**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1982.
- SCHEIN, E. – **Organizational culture and leadership: a dynamic view**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.
- SCHIRO, M. – Curriculum for better schools. The great ideological debate. Englewood Cliffs: Educational Technology Pub, 1978. *Apud*: MORGADO, J.. **A (des)construção da autonomia curricular**. Porto: ASA Editores, 2000b.

- SCHWAB, J. – Un enfoque practico como language para el curriculum. In: GIMENO, J.; PÉREZ GOMEZ, A. – **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Morata, 1985, p.197-209.
- SEDANO, A. PÉREZ, M. – Modelos de organizacion escolar. 1984. *Apud*: CASTRO, E. – **O Director de turma nas escolas portuguesas – o desafio de uma multiplicidade de papéis**. Porto, Porto Editora, 1995.
- SEGURADO, M. – **A unidade da educação básica em análise: relatório**. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.
- SERRÃO, J. – Estrutura social, ideologias e sistema de ensino. In: SILVA, M.; TAMEN M. – **Sistema de ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p.17- 45.
- SILVA, L. – Noção de projecto. In: SILVA, L. – **Qualidade e projecto na educação pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, 1998, (s.p.).
- SILVA, E. – Gestão estratégica e projecto educativo. In: COSTA, J.; MENDES, A.; VENTURA, A. – **Liderança e estratégia nas organizações escolares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000, p.217-238.
- SILVA, T. – **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000a.
- SILVA, T. – Três metáforas para o currículo: significação, representação, fetiche. In: PACHECO, A.; MORGADO, J.; VIANA, I. – **Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração**. Braga: Universidade do Minho, 2000b, p.13-20.
- SIMÕES, G. – **Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas. A teia das lógicas de acção**. Porto: Edições ASA, 2005.
- SOUSA, A. – É pelas ribeiras que se chega ao mar. **Aprender**. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre. Nº28 (Dezembro, 2003), p. 45-51.
- SOUSA, M. – A Escola como Organização. In: SOUSA, M. – **Projecto da Vida de um Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p.49-59.
- STENHOUSE, L. – **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984.
- TABA, H. – **Elaboración del currículo**. 6ª ed. Buenos Aires: Troquel, 1983.
- TAYLOR, W. – **Princípios de administração científica**. São Paulo: Editora Atlas, 1990 (tradução portuguesa; ed. Original 1911).
- TRINDADE, R. – **As escolas do Ensino Básico como espaços de Formação Pessoal e Social. Questões e perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1998.
- TORRES, L. – **Cultura organizacional escolar. Representações dos professores de uma escola portuguesa**. Lisboa: Celta, 1997
- TORRÃO, P. – **Escola Básica Integrada. Modalidades organizacionais para a escola básica de nove anos**. Porto: Porto Editora, 1993.

- TUCKMAN, B. – **Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- TYLER, R. – **Basic principls of curriculum and instruction**. Illianois: University of Chicago Press, 1949
- VALA, J. – A análise de conteúdo. In: SILVA, A.; PINTO, J. – **Metodologia das Ciências Sociais**. 10ª edição. Porto: Edições Afrontamento, 1986, p. 101-128.
- VASCONCELOS, F. – **Projecto Educativo – Teorias e práticas nas escolas**. Colecção Educação hoje. Lisboa: Texto Editora, 1999.
- VERBO – **Enciclopédia Luso Brasileira de Cultura**. Vol. 15. Lisboa: Editorial Verbo
- VIDAL, J. – **Enciclopédia geral da educação**. Alcoitão: MM Liarte – Editora de livros (s.d.).
- VILAR, A. – **Currículo e ensino – para a prática teórica**. Porto: Edições ASA, 1994.
- WEBER, M. – Os fundamentos da organização burocrática, uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, E. (Org.) – **A sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.
- WEBER, M. – **Fundamentos da sociologia**. 2ª Ed. Porto: Rés Editora, 1983.
- WEBER, M. – Economia y sociedade. México: Fondo de Cultura Económica, 1977. *Apud*: CASTRO, E. – **O director de turma nas escolas portuguesas**. O desafio de uma multiplicidade de papéis. Porto: Porto Editora, 1995.
- WEICH, K. – Sources of order in underorganized systems: themes in recent organizational theory. In: Organizational theory and inquiry. LINCOLN, Y. (Ed.). Newbury Park, Sage Publications, 1985, p.106-136. *Apud*: COSTA, J. – **Imagens Organizacionais da Escola**. Porto: Edições ASA, 1996.
- WORSLEY, P. – **Introdução à sociologia**. 3ª ed.. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1977.
- WYMAN, S. – **Como responder à diversidade cultural dos alunos**. Porto: Edições ASA, 2000.
- ZABALZA, M. – **Planificação e desenvolvimento curricular na escola**. Porto: Edições ASA, 1992a.
- ZABALZA, M. – Do currículo ao projecto de escola. In: CANÁRIO, R. (Org.). – **Inovação e projecto educativo de escola**. Lisboa: Educa Organizações, 1992b, p. 87-107.
- ZABALZA, M. – Diversidade e curriculum escolar: qué condicions institucionais para dar resposta á diversidade da escola. In: M.E. – **Escola, diversidade e currículo**. Lisboa: DEB/ME, 1999, p. 93-119.

- ZAIS, R. – Curriculum: principles and foundations. Crowell: New York, 1976. *Apud:*
GAY, G. – Desenvolvimento curricular. In: MACHADO, F.; GONÇALVES, F. –
Currículo e desenvolvimento curricular– Problemas e perspectivas. Porto:
Edições ASA, 1991, p.65-69.
- ZAIS, R. – Conceptions of curriculum and the curriculum field. In: GIROUX, A.;
PINAR, W. (Eds.) – **Curriculum y instruction. Alternatives in education**.
Berkeley: MaCutchan Publishing Corporation, 1981, p.31-49.
- ZEICHNER, K. – **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa:
Educa, 1993.
- SPZN – A gestão democrática na educação básica. **Jornal Notícias do SPZN**.
Disponível em www.spzn.pt.

Legislação referenciada e consultada:

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro (Lei quadro da Educação Pré-Escolar)

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro (Alteração à Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – LBSE).

Lei nº 24/99, de 22 de Abril (Primeira alteração ao Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio)

Lei nº 41/2003, de 22 de Agosto (Primeira alteração ao Decreto-Lei que regulamenta os Conselhos Municipais de Educação e elaboração de cartas educativas)

Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto (Segunda alteração Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – LBSE)

Decreto-Lei nº 27279/36, de 24 de Novembro (Estabelece as bases em que deve assentar o ensino primário)

Decreto-Lei nº 47430/67, de 2 de Janeiro (Institui o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário)

Decreto-Lei nº 735-A/74, 21 de Dezembro (Define as estruturas de gestão democrática dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, em regime experimental)

Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro (Estabelece a Regulamentação da Gestão das Escolas).

Decreto-Lei nº 147/77, de 22 de Maio

Decreto-Lei nº 299/84, de 5 de Setembro (Transfere para as autarquias a competência dos transportes escolares)

Decreto-Lei nº 399-A/84, de 28 de Dezembro (Transfere para as autarquias a competência no âmbito da acção social escolar no 1º ciclo do ensino básico)

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (Ordenamento jurídico da autonomia da escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário)

Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro (Gratuidade da Escolaridade obrigatória)

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio (Estabelece o novo modelo de administração e gestão das escolas dos ensinos básico e secundário)

Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho (Regime jurídico do desenvolvimento e da expansão da Educação Pré-Escolar)

- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário, bem como dos agrupamentos)
- Decreto-Lei nº 240/2001, 30 de Agosto (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensino básico e secundário)
- Decreto-Lei nº 241/2001, 30 de Agosto (Perfis de desempenho específicos dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo do ensino básico)
- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro (Reorganização Curricular do Ensino Básico)
- Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro (Conselhos Municipais de Educação e carta educativa)
- Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho (Regulamentação das Estruturas de Orientação Educativa)
- Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto (Estabelece os requisitos para a criação de Agrupamentos)
- Despacho nº 40/75, de 8 de Novembro (Estabelece a Regulamentação da Gestão das Escolas do 1º ciclo).
- Despacho Ministerial nº 29, de 23 de Agosto (Extingue o Curso Complementar do Ensino Primário)
- Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto
- Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90 (Possibilita a criação das Escolas Básicas Integradas – EBIs)
- Despacho nº 139/ME/90, de 16 de Agosto (Programas do 1º Ciclo)
- Despacho nº 147-B/ME/96, de 8 de Julho (Define o enquadramento legal de constituição dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)
- Despacho nº 5220/97, de 10 de Julho (Estabelece as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar)
- Despacho nº 4848/97, de 30 de Julho (Define o modelo de organização de projectos de gestão flexível do currículo)
- Despacho nº 9590/99, de 14 de Maio (Esclarece e especifica as características e objectivos dos projectos de gestão flexível do currículo)
- Despacho nº 13313/03, de 8 de Julho (Formação de agrupamentos)

Despacho n° 13765/04, de 3 de Julho (Organização da vida nas escolas, orientações relativas a matrículas, distribuição dos alunos por escolas e constituição de turmas)

Despacho – Orientações para a gestão curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico.
Em www.dgidec.min-edu.pt/orientações_gestão, de 07-09-2006
(última consulta em 21-09-2006 às 12:17:52-GMT).

Despacho Normativo n° 27/97, de 2 Junho (permite a constituição de Agrupamentos)

Despacho Normativo n°1/2005, de 5 Janeiro (Princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico)

Despacho Normativo n°50/2005, de 9 de Novembro (Implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação)

Índice de Figuras

Figura I.1 – Níveis de cultura e sua interacção segundo Schein.....	35
Figura I.2 – Enquadramento das teorias organizacionais	37
Figura I.3 – Tipos de Estrutura	39
Figura I.4 – Níveis de intervenção organizacional	40
Figura I.5 – Níveis de Intervenção – Decreto-Lei nº 115-A/98, de 04/05 / e Lei nº 24/99, de 22/04	89
Figura II.1 – Sistema Curricular	102
Figura II.2 – Fundamentação das teorias técnica, prática e crítica	111
Figura II.3 – Coerência dos processos educativos	128
Figura II.4 – Competências curriculares – Nível ou Contexto Político	140
Figura II.5 – Competências curriculares – Nível ou contexto político / administrativo	142
Figura II.6 – Competências curriculares – Nível ou contexto institucional de escola	144
Figura II.7 – Competências curriculares – Nível ou contexto individual.....	145
Figura II.8 – Representação gráfica da relação entre projecto educativo, projecto curricular de escola e projecto curricular de turma	159
Figura III.1– Níveis de decisão do Agrupamento – Nível Intermédio	181

Índice de Gráficos e Quadros

Gráfico IV.1 – Distribuição das afirmações em função de posições conceptuais de “Currículo” – Restrita e fechada / aberta e flexível; Individual / Organizacional	214
Quadro I.1 – Alargamento da escolaridade obrigatória / Alteração das Designações	62
Quadro II.1 – Concepções curriculares – Síntese	108
Quadro II.2 – Sistema Educativo / Gestão Curricular/ Imagens de Escola /Teoria Curricular	131
Quadro II.3 – Campos de análise e decisão curricular	148
Quadro III.1 – Caracterização do Agrupamento.....	179
QuadroIII. 2 – N° de docentes no agrupamento.....	180
Quadro III.3 – Caracterização da fonte de informação 1 (amostra)	182
Quadro III.4 – Número de projectos por tipo e nível de ensino	183
Quadro III.5 – Grelha de categorias – Projecto Educativo	185
Quadro III. 6 – Grelha de categorias – Projectos Curriculares.....	185
Quadro III.7 – (Re)pontuação das classificações existentes no questionário	191
Quadro IV.1 – Comparação entre os dados globais com e sem a categoria “Não tenho opinião”	198
Quadro IV.2 – Distribuição dos dados da categoria “Não tenho opinião”, por afirmação e por variável independente, relativamente ao conceito de “Currículo”.	199
Quadro IV.3 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Currículo” (valores percentuais, médias e desvio padrão)	201
Quadro IV.4 – Análise de associação entre as afirmações 1 / 5 e 2 / 4, relativas ao conceito de “Currículo” – Coeficiente de correlação de Pearson.....	202
Quadro IV.5 – Análise da associação (produto de Pearson) entre as afirmações 2 / 4, relativas ao conceito de “Currículo”, em função da variável independente “Grau de Ensino”	203
Quadro IV.6 – Análise de associação entre as afirmações 6 / 8, relativas ao conceito de “Currículo” – Coeficiente de correlação de Pearson.....	204
Quadro IV.7 – Análise da associação (coeficiente de correlação de Spearman) entre as afirmações 6 / 8, relativas ao conceito de “Currículo”, sem os dados da categoria “Não tenho opinião”	204
Quadro IV.8 – Análise de associação entre as afirmações 6 / 8, relativas ao conceito de “Currículo” – Coeficiente de correlação de Pearson.....	205
Quadro IV.9 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Currículo” em função da variável independente “Género”	206

Quadro IV.10 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Currículo” em função da variável independente “Grau de Ensino”	208
Quadro IV.11 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 4 e 8, sobre o conceito de “Currículo”	209
Quadro IV.12 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Currículo” em função da variável independente “Tempo de Serviço”	210
Quadro IV.13 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Currículo” em função da variável independente “Tempo de Serviço no Agrupamento”	211
Quadro IV.14 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 2 e 9 sobre o conceito de “Currículo”	212
Quadro IV.15 – Distribuição dos dados da categoria “não tenho opinião”, por afirmação e por variável independente, relativamente ao conceito “Flexibilizar” (opinião).	216
Quadro IV.16 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Flexibilizar” – opinião (valores percentuais, médias e desvio padrão).....	217
Quadro IV. 17 – Análise de associação entre as afirmações 1 / 3, 2 / 4, 5 / 8 e 6 / 7, relativas ao conceito “Flexibilizar” (opinião) – Coeficiente de correlação de Pearson.....	219
Quadro IV.18 – Análise da associação (produto de Pearson) entre as afirmações 2 / 4 opinião), relativas ao conceito “Flexibilizar” em função da variável independente “Grau de Ensino”	220
Quadro IV.19 – Análise de associação entre as afirmações 1 / 5 e 3 / 8 (opinião), relativas ao conceito de “Flexibilizar” – Coeficiente de correlação de Pearson.....	221
Quadro IV. 20 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito “Flexibilizar”, em função da variável independente “Género”	222
Quadro IV.21 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito “Flexibilizar”, em função da variável independente “Grau de Ensino”	223
Quadro IV.22 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 1 e 6 sobre o conceito “Flexibilizar”	224
Quadro IV. 23 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito “Flexibilizar” em função da variável independente “Tempo de Serviço”	225
Quadro IV.24 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito “Flexibilizar” em função da variável independente “Tempo de Serviço no Agrupamento”	226
Quadro IV.25 – Comparações múltiplas em função do “Tempo de serviço no Agrupamento” a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 1 e 5 sobre o conceito “Flexibilizar”	227
Quadro IV.26 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Flexibilizar” (valores percentuais, médias e desvio padrão)	228

Quadro IV.27 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Flexibilizar”, em função da variável independente “Género”	229
Quadro IV. 28 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Flexibilizar”, em função da variável independente “Grau de ensino”	229
Quadro IV.29 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Flexibilizar”, em função da variável independente “Tempo de serviço”	230
Quadro IV.30 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Flexibilizar”, em função da variável independente “Tempo de serviço n Agrupamento”	231
Quadro IV.31 – Comparações múltiplas em função do Tempo de ensino no Agrupamento dos inquiridos, relativamente às afirmações 1 e 3 sobre as práticas de “Flexibilizar!”	231
Quadro IV.32 – Distribuição dos dados da categoria “não tenho opinião”, por afirmação e por variável independente, relativamente ao conceito “Gerir”	234
Quadro IV.33 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito “Gerir” (valores percentuais, médias e desvio padrão)	234
Quadro IV.34 – Análise da associação entre as afirmações 1 / 2 e 3 / 4, relativas ao conceito “Gerir” – Coeficiente de correlação de Pearson	235
Quadro IV.35 – Análise da associação (produto de Pearson) entre as afirmações 1 / 2, relativas ao conceito de “Gerir”, em função da variável independente “Grau de Ensino”	236
Quadro IV.36 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito “Gerir”, em função da variável independente “Género”	236
Quadro IV.37 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito “Gerir” em função da variável independente “Grau de Ensino”	237
Quadro IV.38 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 1 e 2 sobre o conceito de “Gerir”	238
Quadro IV.39 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito “Gerir”, em função da variável independente “Tempo de Serviço”	239
Quadro IV.40 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito “Gerir” em função da variável independente “Tempo de Serviço no Agrupamento”	239
Quadro IV.41 – Comparações múltiplas em função do tempo de serviço no Agrupamento a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 1 e 2 sobre o conceito “Gerir”	240
Quadro IV.42 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Gerir” (valores percentuais, médias e desvio padrão)	241
Quadro IV.43 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Gerir”, em função da variável independente “Género”	242

Quadro IV.44 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Gerir” em função da variável independente “Grau de Ensino”	243
Quadro IV.45 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 1, 2, 3 e 4 sobre o conceito “Gerir”	244
Quadro IV.46 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Gerir”, em função da variável independente “Tempo de Serviço”	245
Quadro IV.47 – Práticas referidas como usadas pelos docentes na implementação do conceito “Gerir”, em função da variável independente “Tempo de Serviço no Agrupamento”	245
Quadro IV.48 – Comparações múltiplas em função do tempo de serviço no Agrupamento dos inquiridos, relativamente às afirmações 1 e 4 sobre o conceito “Gerir”	246
Quadro IV.49 – Distribuição dos dados da categoria “não tenho opinião”, por afirmação e por variável independente, relativamente ao conceito de Autonomia.	249
Quadro IV.50 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Autonomia” (valores percentuais, médias e desvio padrão).....	250
Quadro IV.51 – Análise de associação entre as afirmações 1 / 5, 4 / 6, 8 / 7 e 2 / 3, relativas ao conceito de “Autonomia” – Coeficiente de correlação de Pearson	251
Quadro IV.52 – Opinião dos inquiridos sobre de “Autonomia”, em função da variável independente “Género”	252
Quadro IV.53 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Autonomia”, em função da variável independente “Grau de Ensino”	253
Quadro IV.54 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 1 e 4 sobre o conceito de “Autonomia”	254
Quadro IV.55 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Autonomia”, em função da variável independente “Tempo de Serviço”	254
Quadro IV.56 – Opinião dos inquiridos sobre o conceito de “Autonomia”, em função da variável independente “Tempo de Serviço no Agrupamento”	255
Quadro IV.57 – Comparações múltiplas em função do tempo de serviço prestado no agrupamento, relativamente às afirmações 2, 5 e 8 sobre o conceito de “Autonomia”	256
Quadro IV. 58 – Distribuição dos dados da categoria “não tenho opinião”, por afirmação e por variável independente, relativamente ao “Reordenamento da Rede”	258
Quadro IV. 59 – Opinião dos inquiridos sobre o “Reordenamento da rede / Formação dos agrupamentos” (valores percentuais, médias e desvio padrão).....	259
Quadro IV.60 – Análise de associação entre as afirmações 1 / 8 e 4 / 2, 7 / 3 e 5 / 6, sobre o “Reordenamento da rede / Formação de agrupamentos” – Coeficiente de correlação de Pearson	260

Quadro IV.61 – Opinião dos inquiridos sobre o “Reordenamento da rede / Formação de agrupamentos” em função da variável independente “Género”	261
Quadro IV.62 – Opinião dos inquiridos sobre o “Reordenamento da rede / Formação de agrupamentos” em função da variável independente “Grau de ensino”	262
Quadro IV.63 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 3, 4, 5, 6 e 7 sobre o “Reordenamento da rede / Formação de agrupamentos”	263
Quadro IV.64 – Opinião dos inquiridos sobre o “Reordenamento da rede / Formação de agrupamentos” em função da variável independente “Tempo de serviço”	264
Quadro IV.65 – Opinião dos inquiridos sobre o “Reordenamento da rede / Formação de agrupamentos” em função da variável independente “Tempo de Serviço no Agrupamento”	265
Quadro IV.66 – Comparações múltiplas em função do Tempo de serviço no Agrupamento a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 1, 2 e 8 sobre o “Reordenamento da rede / Formação de agrupamentos”	265
Quadro IV.67 – Distribuição dos dados da categoria “não tenho opinião”, por afirmação e por variável independente, relativamente à opinião sobre a “Organização do Agrupamento”.	268
Quadro IV. 68 – Opinião dos inquiridos sobre a “Organização do Agrupamento” (valores percentuais, médias e desvio padrão).....	269
Quadro IV.69 – Análise de associação entre as afirmações 1 / 10 e 2 / 11, sobre a Organização do Agrupamento – Coeficiente de correlação de Pearson	271
Quadro IV.70 – Análise da associação (produto de Pearson) entre as afirmações 2 / 11, relativamente à “Organização do Agrupamento”, em função da variável independente “Grau de Ensino”.....	271
Quadro IV.71 – Análise da associação (coeficiente de correlação de Spearman) entre as afirmações 2 / 11, relativamente à “Organização do Agrupamento”, sem os dados da categoria “não tenho opinião”.....	272
Quadro IV.72 – Análise de associação entre as afirmações 3 / 8, 4 / 6 e 9 / 5, relativamente à Organização do Agrupamento – Coeficiente de correlação de Pearson	273
Quadro IV.73 – Análise da associação (produto de Pearson) entre as afirmações 9 / 5, relativamente à “Organização do Agrupamento”, em função da variável independente “Grau de Ensino”.....	274
Quadro IV.74 – Análise de associação entre as afirmações 12 / 7, relativamente à Organização do Agrupamento – Coeficiente de correlação de Pearson	274

Quadro IV.75 – Opinião dos inquiridos sobre a Organização do Agrupamento em função da variável independente “Género”	275
Quadro IV.76 – Opinião dos inquiridos sobre a Organização do Agrupamento em função da variável independente “Grau de Ensino”	276
Quadro IV. 77 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 1 e 10 sobre a Organização do agrupamento	277
Quadro IV.78 – Opinião dos inquiridos sobre a Organização do Agrupamento em função da variável independente “Tempo de Serviço”	279
Quadro IV.79 – Opinião dos inquiridos sobre a Organização do Agrupamento em função da variável independente “Tempo de Serviço no Agrupamento”	280
Quadro IV.80 – Comparações múltiplas em função do “Tempo de Serviço no Agrupamento” a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11, relativamente à “organização do Agrupamento”	281
Quadro IV.81 – Distribuição dos dados da categoria “não tenho opinião”, por afirmação e por variável independente, relativamente às “implicações da reorganização curricular”	287
Quadro IV.82 – Opinião dos inquiridos sobre a “Reorganização curricular” (valores percentuais, médias e desvio padrão).....	289
Quadro IV.83 – Análise de associação entre as afirmações 1 / 8 e 2 / 5, relativamente à Reorganização curricular – Coeficiente de correlação de Pearson	290
Quadro IV.84 – Análise da associação (produto de Pearson e coeficiente de correlação de Spearman) entre as afirmações 1 / 8 e 2 / 5, sobre a “Reorganização curricular”, em função da variável independente “Grau de Ensino” e sem os dados alusivos à categoria “não tenho opinião”	291
Quadro IV.85 – Análise de associação entre as afirmações 3 / 12, 7 / 9, 14 / 10 e 16 / 4, sobre a “Reorganização Curricular” – Coeficiente de correlação de Pearson	293
Quadro IV.86 – Análise de associação entre as afirmações 6 / 15 e 11 / 13, sobre a “Reorganização Curricular” – Coeficiente de correlação de Pearson	294
Quadro IV.87 – Opinião dos inquiridos sobre a “Reorganização curricular” em função da variável independente “Género”	295
Quadro IV.88 – Opinião dos inquiridos sobre a “reorganização curricular” em função da variável independente “Grau de Ensino”	296
Quadro IV.89 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 2, 3, 6, 9, 12, 13, 15 e 16 sobre a Reorganização curricular	297
Quadro IV.90 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 8, 10 e 14 sobre a “Reorganização curricular”	298
Quadro IV.91 – Opinião dos inquiridos sobre a Reorganização curricular, em função da variável independente “Tempo de serviço”	300

Quadro IV.92 – Opinião dos inquiridos sobre a Reorganização curricular, em função da variável independente “Tempo de serviço no Agrupamento”	301
Quadro IV.93 – Comparações múltiplas em função do grau de ensino a que pertencem os inquiridos, relativamente às afirmações 4, 5, 6, 9,13, 15 e 16 sobre a “Reorganização curricular”	302
Quadro IV.94 – Dados relativos aos não respondentes nas questões 6.1 e 6.2 – Caracterização das figuras organizativas “Escola” / “Agrupamento”. Vantagens e desvantagens	308
Quadro IV.95 – Caracterização das figuras organizativas “Escola” / “Agrupamento”	308
Quadro IV.96 – Vantagens associadas a cada uma das figuras organizativas “Escola / Agrupamento”	311
Quadro IV.97 – Desvantagens associadas a cada uma das figuras organizativas “Escola / Agrupamento”	313
Quadro IV.98 – Número de projectos por tipo e nível de ensino	320
Quadro IV.99 – Estrutura formal dos Projectos Curriculares de Escola e Turma.....	321
Quadro IV.100 – Análise categorial dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma.....	322