



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Conceição de Fátima Gomes Tinoco de Carvalho

**Importância da articulação curricular nos  
2º e 3º ciclos do Ensino Básico.  
Um estudo exploratório**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Conceição de Fátima Gomes Tinoco de Carvalho

**Importância da articulação curricular nos  
2º e 3º ciclos do Ensino Básico.  
Um estudo exploratório**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Doutor José Carlos Morgado**

Outubro de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

Em jeito de encerramento, gostava de deixar aqui registado o testemunho da minha gratidão, a todos quantos de forma directa, ou de modo mais indirecto, colaboraram na concretização deste trabalho.

Um projecto de investigação como este, pela dimensão do esforço que exige, só se torna realidade graças ao contributo precioso de um enorme grupo de pessoas de entre as quais gostaria de relevar:

Os professores do Agrupamento onde se realizou o estudo e a análise, pela disponibilidade demonstrada no preenchimento dos questionários;

O orientador, Doutor José Carlos Morgado, pela competência, dedicação, disponibilidade, e amizade, cujas qualidades me permitiram ultrapassar os obstáculos com que me deparei e me proporcionaram não só o aprofundamento dos conhecimentos, mas também, a vontade de descobrir aprendizagens inovadoras;

A minha família, de um modo especial, o meu filho e o meu marido, - homens da minha vida – que sofreram imenso com o meu cansaço, o meu mau humor, a minha ausência nas actividades do nosso *pequenino mas feliz cantinho* familiar. Este trabalho também é vosso.

Os meus amigos, poucos mas bons, que sempre me acompanharam neste caminho sinuoso e me encorajaram a prosseguir;

Aos acima referidos e a todos aqueles que, (embora não nomeados), que nunca me deixaram só deixo, aqui, a expressão do meu sincero e profundo reconhecimento.

## Resumo

Esta dissertação desenvolveu-se em torno da importância da articulação curricular nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Trata-se de uma temática actual e pertinente, que tem vindo a ganhar centralidade no debate curricular dos últimos tempos, constatando-se que a articulação curricular é um imperativo fundamental para o sucesso educativo dos alunos, além de poder ter um efeito preventivo tanto em termos de retenção como de abandono escolar.

Trata-se de um estudo de carácter exploratório, de cariz quantitativo, desenvolvido num agrupamento de escolas do Distrito de Braga. A amostra representativa da população em estudo foi constituída por 74 professores, dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, que exerceram funções no agrupamento no ano lectivo de 2008/2009.

Para recolha dos dados foi aplicado um questionário a todos os elementos da população, tendo todos tido a mesma oportunidade de integrar a amostra. Além disso, procedeu-se à análise de 15 Projectos Curriculares de Turmas (PCTs) do Agrupamento, elaborados no ano lectivo de 2008/2009, e seleccionados de forma aleatória, tendo apenas o cuidado do número de projectos analisados ser representativo do número de turmas do agrupamento. Os dados obtidos pela aplicação do questionário foram tratados estatisticamente e os PCTs foram sujeitos a uma análise de conteúdo.

O estudo circunscreveu-se à importância da articulação curricular vertical e horizontal no (in)sucesso educativo dos alunos, permitindo ainda averiguar que práticas de articulação se desenvolvem, ou não, nas escolas, que factores os professores consideram importantes para o (in)sucesso educativo dos alunos e quais os principais constrangimentos à consecução da articulação curricular nas escolas e, em particular, na sala de aulas.

Os resultados obtidos permitiram concluir que os professores consideram a articulação curricular muito importante mas, ao mesmo tempo, como um processo complexo que se coloca pouco em prática. Verificou-se, ainda, uma clara indefinição por parte dos docentes no que concerne à relação entre articulação curricular e (in)sucesso educativo dos alunos.

## Abstract

This dissertation was developed around the importance of the curriculum articulation in the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> Cycles of the Basic Education. It is a topical and relevant subject which has become more central in the debates about curriculum in the near past, confirming that curriculum articulation not only is imperative for the educative success of the students, but also can have a preventive effect regarding to school retention and dropout.

It is a study of exploratory and quantitative nature, developed in a cluster of schools in Braga district. The representative sample for this study was formed by 74 Teachers of the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> Cycles of the Basic Education that performed their duties in the cluster of schools in the 2008/2009 curricular year.

A questionnaire has been delivered to all the elements of the population in order to collect the data, and they were also given the same opportunity to be part of the sample. In addition, the analysis of 15 Curriculum Projects (PCTs) from classes belonging to the cluster of schools has also been made. These Curriculum Projects were made in the 2008/2009 curricular year and were randomly selected, paying special attention to analyse the same number of projects as the existing classes in the cluster of schools. The results obtained by the questionnaire were statistically treated and the contents of PCTs were analysed.

The study focused around the importance of vertical and horizontal curriculum articulation in the education (un)success of the students. It also enabled the verification of which articulation practices are developed or not in schools, which conditions do the teachers find relevant to the education (un)success of the students and also what are the main restraints to obtain the curriculum articulation in schools, particularly in the classroom.

The obtained results made possible to conclude that Teachers consider the curriculum articulation very important, but as the same time, they see it as a complex process which is uncommonly applied. It was also confirmed a clear ambiguity, from the Teachers' perspective, regarding to the relation between the curriculum articulation and the education (un) success of the students.

## Índice geral

Lista de siglas.....	viii
Índice de gráficos .....	viii
Índice de tabelas .....	ix
Índice de quadros .....	ix
Índice de anexos .....	x
Introdução .....	11
<b>Parte I – Enquadramento teórico da problemática em estudo .....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo I – Conceito de currículo e sua evolução .....</b>	<b>15</b>
1.1. Conceito(s) de currículo .....	15
1.2. Teorização curriculares.....	19
1.3. O Currículo como elo de ligação teoria-prática .....	22
<b>Capítulo II - Gestão e articulação curriculares .....</b>	<b>25</b>
2.1. O processo de desenvolvimento curricular .....	25
2.2. Modelos de organização e desenvolvimento curricular .....	29
2.3. A necessidade de uma gestão curricular flexível .....	31
2.4. A importância da articulação curricular .....	41
<b>Capítulo III – Articulação curricular e (in)sucesso educativo .....</b>	<b>48</b>
3.1. Conceito(s) de (in)sucesso .....	48
3.2. Elementos estruturantes do (in)sucesso educativo .....	53
3.3. Relação entre articulação curricular e (in)sucesso educativo .....	60
<b>Parte II – Estudo empírico .....</b>	<b>70</b>
<b>Capítulo IV – Apresentação do estudo .....</b>	<b>71</b>
4.1. Problemática da investigação .....	71
4.2. Objectivos de estudo .....	75
4.3. Questões de investigação .....	75
4.4. Limitações do estudo .....	76
<b>Capítulo V – Metodologia da Investigação .....</b>	<b>78</b>
5.1. Conceito de Investigação .....	78
5.2. Pressupostos metodológicos.....	80
5.3. Opções metodológicas .....	85
5.4. Instrumento de recolha de dados.....	86
5.4.1. Inquérito por questionário .....	86

5.4.1.1. Estrutura do questionário .....	88
5.4.1.2. Validação do questionário .....	93
5.4.2. Análise documental .....	97
5.5. Técnicas de análise de dados .....	98
5.5.1. Procedimentos estatísticos .....	98
5.5.2. Análise de conteúdo .....	101
5.5.3. Matriz de análise de conteúdo .....	103
5.6. População e Amostra .....	105
5.6.1. Caracterização da amostra .....	107
<b>CAPITULO VI – Apresentação e discussão dos resultados .....</b>	<b>115</b>
6.1. Articulação curricular .....	115
6.1.2. Sucesso educativo .....	121
6.1.3. (In)sucesso educativo .....	126
6.1.4. Práticas de articulação curricular na escola .....	129
6.1.5. Constrangimentos à concretização da articulação curricular .....	143
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>156</b>
<b>Bibliografia/Referências bibliográficas .....</b>	<b>160</b>
<b>Referências Legislativas .....</b>	<b>173</b>
<b>Anexos (CD-ROM) .....</b>	<b>174</b>



## Lista de siglas

CD: Conselho de docentes  
CDA: Conselho de docentes de ano  
CRSE: Comissão de reforma do sistema educativo  
CT: Conselho de turma  
DC: Departamento curricular  
GD: Grupo disciplinar  
LBSE: Lei de bases do sistema educativo  
ME: Ministério da educação  
PCT: Projecto curricular de turma  
PCTs: Projectos curriculares de turma  
PEE: Projecto educativo de escola  
PCE: Projecto curricular de escola

## Índice de gráficos

Gráfico I: Caracterização da amostra em função da idade.....	107
Gráfico II: Caracterização da amostra em função do sexo.....	108
Gráfico III: Caracterização da amostra em função do tempo de serviço.....	109
Gráfico IV: Caracterização da amostra em função do tempo de serviço na escola.....	109
Gráfico V: Caracterização da amostra em função das habilitações académicas.....	110
Gráfico VI: Caracterização da amostra em função do grupo de docência.....	111
Gráfico VII: Caracterização da amostra em função da situação profissional.....	112
Gráfico VIII: Caracterização da amostra em função da categoria profissional.....	112
Gráfico IX: Caracterização da amostra em função do nível de docência.....	113
Gráfico X: Caracterização da amostra em função dos cargos que desempenha.....	114
Gráfico XI: Elementos / Concepções de articulação curricular (dimensão 1).....	116
Gráfico XII: Médias dos itens.....	118
Gráfico XIII: Elementos / Práticas de articulação curricular (dimensão 3).....	131
Gráfico XIV: Elementos / Constrangimentos à articulação curricular (dimensão 4).....	144

## Índice de tabelas

Tabela I: Matriz de correlação relativa às concepções de articulação curricular (dimensão 1)	120
Tabela II: Matriz de correlação relativa às práticas de articulação curricular (dimensão 3).....	139
Tabela III: Matriz de correlação relativa aos constrangimentos à articulação curricular (dimensão 4).	152

## Índice de quadros

Quadro I: Itens relativos à dimensão A .....	90
Quadro II: Itens relativos à dimensão B.....	91
Quadro III: Itens relativos à dimensão C .....	92
Quadro IV: Itens relativos à dimensão D.....	93
Quadro V: Alfas obtidos de acordo com as dimensões do questionário.....	96
Quadro VI: Valores da média e significado da avaliação.....	99
Quadro VII: Valores do desvio-padrão e grau de consenso.....	99
Quadro VIII: Valores do coeficiente de correlação e nível de relação.....	100
Quadro IX: Dimensões da investigação: categorias e indicadores referentes às dimensões da análise de conteúdo.....	105
Quadro X: Dimensões estruturantes do questionário.....	115
Quadro XI: Valores do desvio-padrão relativos às concepções de articulação curricular (dimensão 1)...	119
Quadro XII: Ordenação dos elementos de sucesso relativos aos alunos.....	122
Quadro XIII: Ordenação dos elementos de sucesso relativos aos professores.....	123
Quadro XIV: Ordenação dos elementos de insucesso relativo aos alunos.....	126
Quadro XV: Ordenação dos elementos de insucesso relativos aos professores.....	127
Quadro XVI: Valores da média e do desvio-padrão relativos às práticas de articulação curricular (dimensão 3).....	136
Quadro XVII: Valores da média e do desvio-padrão relativos aos constrangimentos à articulação curricular (dimensão 4).....	150

## **Índice de anexos**

Anexo 1: Questionário

Anexo 2: Matriz de análise de conteúdo

Anexo 3: Análise de conteúdo dos PCTs

Anexo 4: Análise de conteúdo das perguntas abertas do questionário

## Introdução

Perante um mundo em mudança e em constante evolução tem persistido a tendência de reconfigurar o conceito de educação, cada vez mais entendido como um processo contínuo e progressivo de construção individual e colectiva, conscientemente assumido e realizado em interacção com o meio físico e cultural, com vista ao desenvolvimento integral de cada indivíduo e à sua integração social.

Reforça-se a razão de ser da escola, enquanto espaço e tempo de preparação para a vida, articulando as actividades escolares com o meio, o dia-a-dia de cada pessoa e o mundo do trabalho. Consolida-se, assim, a importância da educação como um meio indispensável para a construção da identidade dos alunos e do professor como “agente curricular”, que deve assumir-se como um profissional que “analisa criticamente o trabalho que desenvolve” (Pacheco, 2001:164). Neste novo cenário, o seu papel deixa de ser de “mero executor e consumidor curricular”, papel que lhe foi consignado em “modelos curriculares centralizados, prescritos e fechados”, passando a ser visto como principal responsável dos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem na escola, e, por consequência, a “chave do sucesso ou insucesso de uma reforma e inovação” (*ibidem*).

Na verdade, a fase de profundas transformações que vivemos mais recentemente veio colocar novos desafios às instituições educativas, tornando visível a necessidade e a urgência de repensar os sistemas educativos, os planos curriculares e os conteúdos curriculares, de forma a conseguir adaptá-los às actuais reformas e a preparar os jovens para poderem inserir-se e participar numa sociedade cada vez mais complexa mas também, mais exigente. Mais do que conferir uma habilitação académica, outrora suficiente para entrar no mundo de trabalho e garantir um emprego ao longo de toda a vida, a escola vê-se hoje confrontada com a necessidade de ajudar os alunos a desenvolver competências para se inserirem num mundo em permanente mudança, onde a flexibilidade e a reconversão profissional são procedimentos comuns. Além disso, deve ajudar os alunos a desenvolver valores e atitudes que lhes permitam contribuir para transformar o amanhã num mundo melhor.

Nesta ordem de ideias, qualquer reorganização curricular deverá estar virada para o progresso, para a intervenção e para a transformação social, de forma responsável, isto porque “é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da adopção, que se instala a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade” (Freire, 1997:20), elemento necessário à construção da autonomia de cada indivíduo, uma autonomia que se vai “construindo na experiência e nas inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (*idem*:20).

É neste quadro que a articulação curricular, vista como forma de interligar e integrar conhecimentos, atitudes e procedimentos e de promover a cooperação entre os docentes de uma escola ou das várias escolas de um Agrupamento, deve ser utilizada no sentido de adequar o currículo aos interesses e às necessidades específicas dos alunos, contribuindo para que cada um possa desenvolver de forma o mais global e completa possível as suas capacidades e competências. Além disso, existe ainda um outro factor importante para que a articulação produza reais efeitos e para que qualquer estudante possa conferir sentido ao percurso que tem de cumprir na escola – referimo-nos ao conceito de sequencialidade curricular. Aliás, a continuidade tem sido identificada como “um indicador da racionalidade e, simultaneamente, um potencial máximo do desenvolvimento individual no processo de aprendizagem” (Zabalza, 2003:39).

Foi com base no reconhecimento da importância destes dois conceitos – sequencialidade e articulação curricular – e do papel que desempenham ao nível da transição entre os diferentes ciclos do ensino básico, bem como a constatação da falta de investimento nesta área que nos motivou para a realização do presente estudo, ao longo do qual se pretende abordar a questão da articulação curricular e a sua relação com o sucesso educativo dos alunos.

Para o efeito foi desenvolvido um inquérito por questionário, distribuído à população docente de um agrupamento de escolas num meio rural. Os resultados poderão, eventualmente, contribuir para conhecer um pouco melhor qual a sua perspectiva em relação a esta temática de grande actualidade e importância no panorama educativo.

O trabalho está organizado em duas partes distintas.

Uma primeira parte, de teor essencialmente teórico, onde se procede a uma revisão bibliográfica que serve de fundamento à identificação da problemática de investigação. Esta parte do trabalho integra três capítulos: (i) um primeiro, em que fazemos a abordagem do(s) conceito(s) de currículo, das teorias que o(s) suportam e do papel que desempenha enquanto elemento de ligação entre a teoria e a prática; (ii) um segundo, em que se deslinda o conceito de desenvolvimento curricular, se abordam os modelos que podem nortear esse processo e se reflecte sobre a importância da gestão curricular flexível e da articulação curricular nos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem na escola; (iii) um terceiro, em que se aborda o conceito de (in)sucesso educativo, se identificam alguns dos seus elementos estruturantes e se procura reflectir sobre a relação que existe entre articulação curricular e (in)sucesso dos alunos.

Uma segunda parte, de cariz metodológico e que envolve o estudo empírico. Envolve dois capítulos: (iv) o quarto capítulo, ao longo do qual se faz a apresentação do estudo, se definem e apresentam as opções metodológicas e o percurso da investigação, bem como as técnicas de recolha e

tratamento de dados, aspectos que em conjunto permitiram dar corpo e sentido ao processo de investigação desenvolvido; o quinto capítulo, em que se procede à apresentação e discussão dos resultados da investigação.

No final, apresentamos algumas conclusões sobre a relação entre articulação curricular e sucesso educativo dos alunos, não deixando de reconhecer que se trata de um estudo circunscrito a um agrupamento de escolas e, por isso, sem qualquer pretensão de generalizar os resultados obtidos.

**PARTE I**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO**

## Capítulo I – Conceito de currículo e sua evolução

É incontestável que o termo currículo, quer pela variedade de definições q associadas quer pela forma como é aplicado nas mais diversas situações, continua a ser um termo ambíguo e polissêmico. Contudo, embora não exista consenso acerca da definição a adoptar e dos respectivos campos de aplicação, o certo é que, entre nós, devido sobretudo ao acentuar da investigação no terreno educacional, o currículo tem vindo a assumir uma importância crescente e cada vez mais determinante no campo pedagógico (Pacheco: 1996). Surge ainda, frequentemente, “associado a outras designações, como por exemplo desenvolvimento curricular, teoria curricular, organização curricular, originando outros tantos conceitos” (Morgado, 2000:15) conforme os contextos em que se aplica.

No contexto educacional português, o currículo tem vindo a ganhar terreno como área de estudo, constituindo-se como um conceito estruturante do sistema educativo, sobretudo se encarado como uma proposta de ensino e aprendizagem, portadora de referências, valores e objectivos socialmente aceites e desejáveis.

Sendo o currículo o pilar central de qualquer sistema educativo, (Morgado, 2003), entendemos que as mudanças que se pretendam no plano da educação resultam, inevitavelmente, de mudanças a nível do campo curricular, aspectos a que nos referiremos nos pontos seguintes.

### 1.1. Conceito (s) de Currículo

Não podemos pensar em articulação curricular entre níveis e/ou ciclos de escolaridade sem tentarmos esclarecer o que entendemos por currículo. As diversas definições de currículo que fomos descobrindo sugerem-nos perspectivas e abordagens distintas sobre esta problemática, pelo que tentaremos perceber o porquê de o termo *currículo* ser tão ambíguo e polissêmico.

Etimologicamente, “o radical do vocábulo *currículo* deriva do verbo latino *currere* que transportava a ideia de caminho, trajectória, itinerário, remetendo para noções de sequencialidade e totalidade”. Pacheco, Flores e ParasKeva, (1999:12). Transportando este significado para o campo educativo “o currículo seria, então, o percurso educativo que cada aluno iria traçando ao longo da sua vida escolar” Serra, (2004: 25).

Ao perspectivar o fenómeno educativo como um projecto, contínuo e sistemático, de formação intelectual, cultural e humana, que procura dar resposta a necessidades pessoais e sociais, estamos



automaticamente a conceber a escola como um dos espaços privilegiados para a concretização desse projecto (Morgado:2000) e, simultaneamente, a trabalhar questões de natureza curricular.

Segundo Contreras (1990:182), “a origem do currículo como campo de estudo e investigação não é fruto de um interesse meramente académico, mas de uma preocupação social e política por tratar e resolver as necessidades e problemas educativos; é uma conveniência administrativa e não uma necessidade intelectual”.

Todavia, a emergência do currículo como área do “conhecimento especializado é relativamente recente” (Pacheco, 2001; Morgado, 2000). A esse respeito, Pacheco (2001) considera que o currículo foi sempre uma questão de “interesse”, mas como área científica ou de conhecimento no seio das ciências da Educação apresenta-se ainda como um conceito muito precoce no âmbito da investigação.

Para melhor se compreender o conceito de currículo é necessário “mergulhar” um pouco na história da sua evolução, sobretudo no período subsequente ao final do século XIX.

Segundo Pacheco (2001:22), é com Dewey que, a partir de 1900, os estudos curriculares se desencadeiam, embora tenham sido as publicações de F. Bobbit, no início do século, das obras “The Curriculum” e “How to Make a Curriculum” que marcaram o início de um período fundamental no desenvolvimento e consolidação da importância do currículo, como campo especializado de estudos educacionais. Um processo que, em meados do século XX viria a ser consagrado por Tyler, com a publicação da obra “*Basics Principles of Curriculum and Instruction*” (1949), na qual propunha um modelo curricular que respondesse a quatro questões básicas:

1. Que objectivos educacionais deve a escola tentar atingir?
2. Quais as experiências que se podem oferecer para alcançar esses objectivos?
3. Como organizar de forma eficiente as experiências educacionais?
4. Como se confirma que os objectivos estão a ser alcançados? (idem:42)<sup>1</sup>

É com base nessas questões que, Jonhson (1977:6) defende que o currículo deve “prever os resultados da aprendizagem”, embora não deva determinar “os meios ou métodos” através dos quais se procuram alcançar.

As quatro questões levantadas por Tyler correspondiam à tradicional divisão da actividade educacional - “currículo, ensino e instrução e avaliação” - questões essas em torno das quais se consubstanciava a ideia de organização e desenvolvimento curricular. Embora se reconheça que a forma como Tyler estruturava o processo de desenvolvimento curricular se inscrevia numa lógica linear e de teor academicista, a verdade é que foi perdurando ao longo do tempo e contínua, ainda, a

---

<sup>1</sup> Citado em Pacheco (2001:42)

influenciar significativamente a forma como se estruturam os processos de ensino-aprendizagem em muitas escolas.

Além disso, embora nunca tenha sido possível estabelecer uma “plataforma” consensual relativamente à definição de currículo (Ribeiro, 1999:6), a dissonância acentua-se sobretudo nos anos 70, do século passado, fruto da propensão para se desenvolverem estudos em torno do campo curricular, reforçando a assunção de vários significados de currículo de acordo com os diversos contextos de aplicação. Neste sentido Marsh, (1990, citado por Pacheco, 2001:33) afirma que “o currículo tem sido objecto de um permanente debate e reflexão” ao longo do século XX e continuará a sê-lo enquanto a escola e demais instituições de formação estiverem confrontadas com desafios cada vez mais exigentes. Ainda neste contexto, Machado & Gonçalves (1991) defendem que a busca de uma definição de currículo consensualmente aceite será sempre infrutífera, dado que o progresso da ciência, tanto ao nível conceptual como operacional tem sido impedido pela falta de consenso no campo curricular.

Desta forma, sendo um conceito polissémico, extremamente ambíguo, temos que reconhecer que “não possui um sentido unívoco”, existindo, como afirma Ribeiro, (1990:11), “na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão da natureza e âmbito do currículo”. Corroborando a opinião do autor Huebner (1985:212) refere que “a palavra aponta para diversas, e inclusive paradoxais, intenções dos educadores; está carregada de ambiguidade, falta-lhe precisão, refere-se de um modo geral, a programas educativos das escolas” (Huebner, citado por Pacheco, 2001:15).

Deste modo, poder-se-á dizer que sempre que se pretenda definir currículo entra-se em conflito, pois é “bastante problemático”, visto nenhuma definição ser neutral (Pacheco, 2001:16). Das inúmeras acepções de currículo, as mais comuns são aquelas que vêem o currículo como “um conjunto de conteúdos a ensinar, organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo e como um plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico” (*idem*). Estamos perante uma perspectiva formal, que apresenta um âmbito restrito, uma vez que se refere mais ao plano das intenções, caracterizando, como afirma Ribeiro (1990), mais o currículo pelos aspectos visíveis do que pelos elementos intrínsecos que o definem. Segundo Pacheco (2001:25), inserem-se nesta perspectiva autores como Tyler (1949), Phenix (1962), Taba (1974) ou D`Hainaut (1980) para quem o currículo é um plano previamente concebido de acordo com os fins, isto é, um “programa organizado e estruturado, com objectivos, conteúdos, actividades e procedimentos de avaliação”.

Assim, segundo Ribeiro (1990:13), “esta concepção tem subjacente a ideia de que o currículo se caracteriza como um modo de transmitir de geração em geração o conjunto acumulado do saber

humano, sistematicamente organizado e tradicionalmente consagrado em matéria”. Daí que Phenix (citado por Ribeiro 1990:13) considere que “o currículo deve constituir-se inteiramente com o conhecimento que provém das disciplinas”.

No entanto, e procurando refutar as concepções curriculares atrás enunciadas, os pioneiros (anglo-saxónicos) da Educação Nova, a começar por Dewey (Pacheco 2001: 22), têm adoptado o termo currículo como o “conjunto das experiências de vida necessárias ao desenvolvimento do indivíduo”. Este desenvolvimento implica a apropriação de saberes e capacidades, mas numa lógica que funciona em função das necessidades dos alunos e da sua preparação para a “participação responsável na sociedade”. Por conseguinte, à “perspectiva formal” contrapõe-se uma outra, a “informal”, que posiciona o currículo num contexto diferente, isto é, como o “conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada” (*idem*:16).

Na opinião do autor que vimos citando (*idem*), autores como Kemmis (1988), Gimeno (1988), Zabalza (1987), Stenhouse (1984), Schwab (1969) e Grund (1987) partilham uma concepção idêntica de currículo, definindo-o como um “processo dinâmico e complexo que se estrutura em diferentes contextos, desde o político até ao didáctico”, apresentando-se assim como um elo de ligação entre a teoria e a prática, isto é, entre o lado intencional e o lado operacional.

De forma conclusiva, e parafraseando Pacheco (2001:43), poder-se-á dizer que o currículo é um “processo negociado e partilhado, é uma prática que procura estabelecer a ligação entre a intenção e a realidade, um processo de (des) construção do conhecimento”. Deste modo,

A escola, enquanto instituição privilegiada de formação deve organizar-se por forma a «construir um mundo de possibilidades», onde o conhecimento seja visto como um processo de construção inacabada e em que todos devem participar. Tais propósitos implicam que o currículo, ao invés de um território espartilhado, delimitado (...), se organize segundo o paradigma da unidade matricial e integração, segundo o princípio da liberdade de aprender, da democraticidade e do diálogo interdisciplinar” (Pareskeva e Morgado, 2001:61).

Neste quadro o professor terá um papel muito mais abrangente, uma vez que para além de ser implementador será, também, construtor de currículo, trabalhando com o objectivo de encontrar soluções práticas para os eventuais problemas educativos com que diariamente se confronta na sala de aula.

Embora não exista um consenso em relação ao conceito do currículo, concordamos com Morgado (2000:32) quando afirma que “o currículo é sempre uma solução, ainda que provisória e discutível no seu valor e nas suas formas de expressão, para um determinado problema educativo”.

Assim sendo, mais importante do que encontrar uma definição de “currículo”, importa saber, quais as questões do discurso curricular para as quais se devem procurar respostas, sobretudo num momento em que é condição essencial que a escola prepare os alunos para serem cidadãos livres, críticos e activos, membros solidários e interventivos numa sociedade que se quer democrática.

Algumas destas respostas podem surgir, quiçá, nas diferentes teorias curriculares que foram sendo definidas com o intuito de suportar as diferentes concepções de currículo, aspectos a que nos referiremos no ponto a seguir.

Porém, antes de iniciarmos esse ponto de análise, importa referir que assumimos e perfilhamos, pela sua oportunidade e pertinência, a concepção de currículo avançada por Roldão (1999), hoje contemplada nos normativos que regulam a organização curricular nos Ensinos Básico e Secundário, segundo a qual o currículo deve entender-se como sendo um conjunto de aprendizagens socialmente reconhecidas como válidas e que o aluno deve concretizar ao longo do seu percurso de escolarização. É nesta ordem de ideias que a articulação curricular se assume como um pressuposto fundamental, uma vez que facilita que o aluno concretize, de forma global e integrada, as aprendizagens requeridas.

## 1.2. Teorização Curriculares

Considerando que uma teoria representa fundamentalmente um conjunto de princípios que servem de base a um fim (Kemmis, 1988), se este princípio é exequível no campo das Ciências Naturais, diríamos que no campo das ciências sociais este fim preestabelecido não pode ser levado em conta, tal como defende Morgado (2000). No campo das Ciências Humanas e sociais, uma “teoria” está dependente do significado que cada um tem sobre “a sociedade, das ideologias que cada um de nós tem, e ainda da imprevisibilidade dos factos sociais” (*ibidem*:33).

No campo curricular, as opções teóricas são, segundo Pacheco (2001:33), “tentativas de abordagem das concepções de currículo através das quais se diferenciam formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade”. Por outro lado, a existência de diversas e, até contraditórias teorias curriculares contribui positivamente para a diversidade e problematização do respectivo campo de estudo. (*idem*).

Também na opinião de Silva (2000:17), a existência de diferentes teorias sobre o currículo se relaciona com “a emergência do campo curricular como campo profissional especializado de estudo e pesquisa sobre o currículo”.

Concordamos com Pacheco (2005:93) quando afirma que qualquer teoria curricular “está ligada directamente à prática curricular, apresentando propostas não só de a formalizar, explicitar e interpretar, como também de resolver os problemas existentes”. Na mesma ordem de ideias, Gimeno (1988:44), salienta que “as teorias curriculares convertem-se em diferentes abordagens das concepções sobre a realidade que abarcam e passam a ser formas, ainda que indirectamente, de abordar os problemas práticos da educação”.

Dada a profusão de definições de currículo, bem como das teorias que as suportam, Kemmis (1988) procedeu a uma sistematização das diferentes teorias, agrupando-as em três grandes grupos que identificou como macroteorias: a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica.

A Teoria Técnica é, como refere Morgado (2000:40), a “mais tradicional nos estudos curriculares e aquela cuja influência ainda se faz sentir nos dias de hoje”. É caracterizada por Kemmis (1988:134) como “um discurso científico, uma organização burocrática e uma acção tecnicista” e privilegia a transmissão dos conteúdos. Esta teoria valoriza uma dimensão passiva e permanente do conhecimento. Deste modo, o currículo é considerado como um produto preconcebido, isto é, como um conjunto de resultados da aprendizagem dos alunos previamente determinados pelos normativos oficiais, pelos programas disciplinares e pela escola.

Nesta ordem de ideias, as concepções de currículo são, como propõe Gimeno (1988), uma “súmula de experiências académica”, como base de experiências, tecnologia e eficiência. Com Pacheco (2001:35), concluímos que “o currículo é sinónimo de conteúdos ou de programas das várias disciplinas e tem por orientação principal o racionalismo académico, privilegiando-se o conhecimento organizado por disciplinas”.

A Teoria Prática é caracterizada por Kemmis (1988:134) como uma teoria que associa a dimensão teórica e prática do currículo, adoptando “um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional”. A emergência da teoria prática originou grandes discussões curriculares, nos anos 70 do século passado, pelos investigadores que defendiam o currículo como “uma prática resultante não só de uma relação entre especialistas curriculares e professores, mas também das condições reais dessa mesma prática” (Pacheco, 2001:38).

Schwab e Stenhouse são reconhecidos como os expoentes máximos desta teoria. Este último destaca já um posicionamento crítico do professor, enquanto Schwab defende que os alunos, os professores, o meio e os conteúdos são os elementos que influenciam a construção do currículo. Assim sendo, as soluções para a resolução dos problemas já não se restringem a uma solução meramente teórica, mas assumem um cariz mais prático, pois o “currículo é um amplo corpo de factos acerca dos

quais a abstracção teórica guarda silencio, que se deve buscar pela aplicação do método deliberativo” (Pacheco, 2001:38).

Também Stenhouse (1984) e Reid (1980) comungam da opinião de Schwab, ao definirem o currículo como uma prática, um processo de investigação, estabelecendo a ligação entre a intenção e a realidade.

Podemos, então, afirmar que a teoria prática reforça a concepção do currículo como processo e não como produto, sendo interpretada pelos professores de modo heterogéneo e aplicada em contextos diferentes. Neste sentido, “o currículo é uma prática em constante negociação e construção pelos diferentes intervenientes implicados no processo de ensino-aprendizagem, desde a Administração central ao ambiente da sala de aula, onde todos são actores e autores de desenvolvimento curricular” (Pacheco, 2001:39).

À luz desta teoria, a aprendizagem passa a centrar-se mais no aluno do que no professor ou nos conteúdos, procurando visualizar quer o que nos encontramos a fazer, quer as mudanças e rupturas que têm de ser operadas para se conseguirem concretizar as interacções propostas, quer, ainda, aquilo que se fez no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Por seu turno, a Teoria Crítica caracteriza-se segundo Kemmis (1988: 132), por um discurso dialéctico, pelo aprofundamento das relações sociais e por uma organização participativa, democrática e comunitária, assim como por “uma acção e prática emancipatória”. Acrescenta, ainda, que as teorias críticas “adoptam a perspectiva de acção como preparação” (*idem*:133). Esta acção como “preparação” implica um interesse emancipador do saber, afastando-se conceptualmente da teoria técnica e da teoria prática. Deste modo, “o currículo não é o resultado nem dos especialistas, nem do professor individual, mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica” (Pacheco, 2001:40).

Também Silva (2000:15) argumenta que as teorias críticas, em contraste com as teorias curriculares anteriormente defendidas por Kemmis (1988), têm um claro suporte ideológico, uma vez que “nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder”. Continuando na perspectiva de Silva (2000), constatamos que na teoria do currículo, tal como sucede nas teorias sociais, a teoria crítica deve ajudar-nos a “compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controlo, nos tornamos naquilo que somos”. No fundo, as teorias críticas “ensinam de diferentes formas que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (*idem*: 152).

Neste sentido, as teorias críticas do currículo, “ao deslocar a ênfase dos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, permite-nos ver a educação a partir

de uma nova perspectiva” (*idem, ibidem:16*), na qual existe um permanente questionamento daquilo que se aprende; como e onde se aprende, bem como se desenvolvem e distribuem as relações de poder no contexto educativo mais geral e na sala de aula, em particular.

Em jeito de síntese, podemos dizer que as teorias curriculares apresentadas não só se distanciam como se antagonizam e incompatibilizam em alguns aspectos. Contudo permitem-nos perceber e reflectir sobre as possíveis formas de organizar o currículo e o ensino, a importância atribuída ao conhecimento, às relações de poder, enfim, à forma como se pode e deseja construir, vivenciar e partilhar o currículo como elo de ligação teoria - prática numa sociedade que se quer mais justa, mais solidária, emancipadora e democrática e que, por si, requer que a escola prepare cidadãos intelectualmente fortes, capazes de intervir e transformar o meio em que vivem.

### **1.3. O Currículo como elo de ligação teoria-prática**

Nas últimas décadas, a literatura sobre o currículo tem revelado a sua natureza processual e prática, bem como a complexidade das interacções e decisões que lhe estão inerentes.

Alguns autores, como por exemplo Schwab (1989), atribuem ao currículo uma linguagem prática, orientada para a resolução de problemas, interferindo na sua elaboração, os alunos, os professores os meios e conteúdos. Por seu lado, Stenhouse (1975) outorga ao professor um papel fundamental, enquanto investigador da sua própria prática, no desenvolvimento do currículo entendido como uma proposta ou hipótese de trabalho.

Nesta ordem de ideias, e pela natureza processual do currículo, Gimeno (1988) reconhece diferentes fases do seu desenvolvimento, que se desenvolvem entre o nível prescritivo e o da realização, sem esquecer a avaliação que deve ser transversal a todo o processo.

Baseando-se nesses autores, Pacheco (1996:18) identifica cinco fases distintas no processo de desenvolvimento curricular: (1) currículo prescrito, (2) currículo apresentado, (3) currículo programado, (4) currículo planificado, e (5) currículo real. Este autor utiliza a expressão “empreendimento compartilhado” para se referir às interacções entre os diversos actores que participam no “*continuum* que vai da máxima generalidade à máxima concretização” (*idem:18*), isto é, desde aquilo que é intencionado e proposto a nível nacional até ao que acontece no interior da sala de aula.

Nesse processo, importa ter em atenção, como refere Flores (2000:84), que ao desenvolvimento do currículo numa perspectiva de “racionalidade mais técnica e linear”, se contrapõe uma outra mais “flexível e processual, reconhecendo a natureza prática do currículo”.

Inserida nesta perspectiva é atribuído ao professor a função de “agente que participa de forma activa no processo curricular o que implica uma maior autonomia profissional e o reconhecimento de um leque mais diversificado de competências e responsabilidades deixando de ser visto como um mero executor de prescrições” (*idem*). No fundo, “mais do que o produto/resultado interessa o principio de procedimentos que o currículo proporciona, pelo que se conceptualiza como uma ferramenta na mãos do professor que, tal como uma receita culinária, pode ser diferentemente utilizada” (Pacheco e Blanco, 1991:7).

Neste modelo, usualmente identificado como modelo de processo, o papel do aluno é substancialmente modificado. Na interacção professor/aluno, a aprendizagem tornar-se-á mais significativa pois são criadas condições para que o aluno seja autor e membro activo da sua própria aprendizagem (Pacheco, 1991). Na mesma linha de pensamento González (1987:17) refere que:

O professor tomando os planos curriculares como pontos de referência constrói os seus próprios planos filtrando e executando as funções arbitrais entre os projectos oficiais de mudança, as normas solicitadas pelo contexto e pelos seus alunos, as suas ideias e práticas educativas.

Em suma, de consumidor e transmissor de conhecimentos, o professor passa, como salienta Pacheco (1991:8), a um profissional “responsabilizado, investigador e panificador, privilegiando-se a sala de aula como a pedra angular de todo o processo” (*idem*). Se entendermos o currículo como uma ponte entre a teoria e a prática, como um elo de ligação entre um projecto educativo e didáctico (Zabalda, 1987), o professor assume aqui o papel de mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos. Para Gimeno (1988:197),

esta ideia de mediação, que transfere a análise do desenvolvimento do currículo para a prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o curriculum estabelecido e os alunos, um agente activo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se ensinam e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando-se toda a gama de aprendizagens dos alunos.

Assim se compreende que o currículo seja como refere Pacheco (1996:19, “uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas”. Pese embora as diferentes perspectivas e dualismos, o currículo é interactivo, implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível dos normativos e ao que é realizado em contexto sala de aula (*idem*:20).

No contexto Educativo Português, e tendo em conta as orientações das políticas educativas mais recentes, sobressai um modelo descentralista – centralista que, por um lado, perspectiva as



escolas como locais de (re) construção do currículo e, por outro, reafirma o papel preponderante da Administração Central na sua configuração (Pacheco, 1999).

Deste modo, considera Flores (2000:85), reconhece-se que “as práticas curriculares se têm situado no contexto de um modelo marcadamente centralizador e administrativo”. Contudo, esta tendência burocrática e centralista parece querer evoluir no sentido de uma “maior abertura ao contexto, à participação dos professores e das escolas no processo curricular” (*idem, ibidem*). Tendência essa de que tentaremos dar conta, no capítulo seguinte, estruturado a partir das leituras efectuadas sobre a problemática em questão e da análise efectuada ao fenómeno da gestão e articulação curriculares no contexto educativo.

Antes de iniciarmos esse capítulo, não podemos deixar de reafirmar a importância do currículo como elo de ligação entre aquilo que se pretende para a escola e aquilo que acontece no dia-a-dia da sala de aula, nomeadamente no domínio das aprendizagens que os alunos concretizam, ou não.

E, nesse processo, a articulação curricular assume-se como uma via facilitadora dessa ligação de forma profícua e proveitosa tanto para os alunos como para os professores.

## Capítulo II – Gestão e articulação curriculares

Em qualquer campo, a gestão é, essencialmente, um processo de tomada de decisões orientado para determinadas finalidades que se pretendem atingir. É um processo estruturado que congrega diferentes dimensões desde a análise ou ponderação, passando pela tomada de decisões, a concretização e a avaliação dos resultados que irão influenciar a continuidade ou o abandono das decisões tomadas.

Transportando este processo para o campo curricular e para a educação em geral, identificamos as mesmas dimensões. Como afirma Roldão (1999:39), qualquer “acção educativa é um processo de gestão e de permanente tomada de decisões”, o que implica que para gerir adequadamente o currículo se tenha de ter em conta o contexto em que se está inserido sem, no entanto, descurar o global. Dito de outro modo, é necessário “Pensar globalmente para agir localmente” (*idem*), articulando as decisões curriculares definidas a nível central e institucional com a natureza pessoal e interpessoal dessas mesmas decisões. Qualquer que sejam as decisões que se tomem no campo da educação e na construção do currículo, o seu desenvolvimento deve implicar sempre, e de forma articulada, todos os actores interessados neste processo, tais como os alunos, os professores, os pais e todo o meio em que a escola está envolvida.

Deste modo, e na linha de pensamento de Roldão (1999:55), gerir o currículo é, em essência, “tomar decisões quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida”. Assim, podemos considerar que o currículo assume um duplo significado, na medida em que é um corpo de aprendizagens que se pretende que os alunos adquiram e, ao mesmo tempo, “o modo, o caminho, a organização, a metodologia” que os professores adoptam em sala de aula, com os seus alunos, para que as aprendizagens tenham significado. É neste contexto que importa perceber a dinâmica do desenvolvimento curricula, aspecto a que nos referimos no ponto seguinte.

### 2.1. O Processo de Desenvolvimento Curricular

O termo desenvolvimento curricular é, segundo Pacheco (2001:25), utilizado para “expressar uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação”.

Na mesma ordem de ideias, e num sentido mais amplo, Ribeiro (1990:6) define desenvolvimento curricular como um “processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases,

desde a justificação do currículo até à sua avaliação, passando, necessariamente, pelos momentos de concepção – elaboração e de implementação”. Por outro lado, e de um ponto de vista mais restrito, o desenvolvimento curricular “identificar-se-ia apenas com a construção do plano curricular, tendo presente o contexto e justificação que o suportam bem como as condições da sua execução”, seguindo-se, posteriormente, a fase de “implementação dos planos e programas na situação concreta de ensino e, concomitantemente, o processo de avaliação da respectiva execução”. Deste modo o desenvolvimento curricular é um “processo contínuo de momentos não necessariamente lineares mas circularmente interdependentes, pode, em princípio, partir-se de qualquer deles para analisar e desenvolver o processo curricular” (*Idem*: 7).

Neste sentido, o desenvolvimento curricular engloba as diferentes fases de desenvolvimento do currículo desde o prescrito ao currículo real ou realizado. Dito de outra forma, o processo de desenvolvimento curricular estrutura-se a partir de um projecto sócio-educativo, de âmbito nacional, e culmina na concepção, implementação e avaliação dos projectos educativos e curriculares em cada escola/agrupamento. Os projectos educativo e curriculares (de escola e de turma) devem ter em conta o contexto em que a instituição educativa se encontra inserida, sendo muito importante na organização e realização do currículo.

Nesta ordem de ideias, o desenvolvimento curricular é um “processo contínuo e dinâmico de negociação de sentidos entre teoria e prática, entre o currículo ideal, o currículo formal e o currículo real, entre a cultura experiencial de alunos e professores (...) gerido de forma não determinista” (Peralta, 2002: 17), o que obriga à participação colectiva e negociada entre todos os docentes de uma escola/agrupamento, e que culmina na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto curricular de escola/agrupamento bem como dos projectos curriculares de turma.

Por conseguinte, Pacheco (2001:64), apoiado em autores como Taba (1962), Sanders (1985), Klein (1985), Gimeno (1988) e Gay (1991), refere que, pela sua natureza, o desenvolvimento do currículo pode/deve ser caracterizado com base em, vários aspectos:

- a) é um processo interpessoal que reúne vários actores com diferentes pontos de vista sobre o ensino e aprendizagem e com poderes, explícitos ou implícitos, de decisão curricular;
- b) é um processo político que se traduz na tomada de decisões a nível nacional, regional e local e que conta com a influencia de vários grupos que dispõem de poder de negociação curricular;
- c) é um processo social que envolve pessoas no desempenho de papéis – com as potencialidades, disponibilidades e obstáculos inerentes – de acordo com diferentes interesses, valores e ideologias;
- d) é um processo de colaboração e cooperação entre os diversos actores que tomam decisões curriculares;
- e) é um sistema desarticulado da prática de tomada de decisões: não é um processo puramente racional e cientificamente objectivo nem um processo nitidamente sequenciado e sistemático; depende de um método prático e simples, pois as decisões curriculares são

frequentemente tomadas através de movimentos pequenos e progressivos, ou sobre problemas específicos, e não propriamente na base de reformas globais

Mais recentemente, a noção que tem vindo a prevalecer corresponde à perspectiva mais abrangente, reconhecendo-se que o desenvolvimento curricular se configura como “um processo complexo e dinâmico que equivale a uma (re)construção de tomada de decisões de modo a estabelecer-se uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projecto socioeducativo e o projecto didáctico” (Pacheco, 2005:49). Nesta ordem de ideias, o desenvolvimento curricular envolve diferentes momentos - planeamento, realização e avaliação -, que, relacionados entre si, constituem uma prática activa e susceptível de ser considerada sob diferentes pontos de vista. Deste modo, podemos considerar a relação entre a intenção e a prática a base para a definição de currículo, podendo essa relação ser dimensionada como “os pontos de partida e chegada do desenvolvimento curricular” (*idem*:50).

Não sendo nossa pretensão fazer uma análise pormenorizada das diferentes noções de desenvolvimento curricular, somos de opinião que, em termos mais comuns, a noção de desenvolvimento curricular nos conduz a um processo desenvolvido em várias fases, em distintos contextos e com a intervenção de vários actores. Tal processo depende, em grande parte, da noção de currículo partilhado e da forma como é organizado nos diferentes contextos.

O conceito de desenvolvimento curricular implica, como vimos, um processo de concepção da acção pedagógica que ocorre nos diversos âmbitos de decisão e que depende do contexto, dos recursos e das limitações existentes.

Segundo Gay (1991), os elementos essenciais do processo de desenvolvimento do currículo envolvem questões de “poder, pessoas, procedimentos e participação”, sendo uma das maiores preocupações a de saber quem toma as decisões relativamente às questões curriculares. A este propósito, refere o autor (*idem*:67) que - em primeiro lugar, o desenvolvimento do currículo se afirma como “uma dinâmica, vital e complexa rede de interacções entre pessoas e forças sendo que todas elas ocorrem em quadros fluidos ou contextos que estão em permanente mutação” - em segundo lugar, assegura que o desenvolvimento do currículo “é um processo político. As instituições locais, regionais ou nacionais assumem regularmente a política de programação de ensino” (*idem*:68). Em terceiro lugar, afirma que o desenvolvimento do currículo “é um processo social”, um “empreendimento de pessoas” envolvendo tanto potencialidades e disponibilidades como dificuldade inerentes às interacções entre pessoas, com interesses, valores, ideologias e prioridades diferentes, tendo esses factores influência nos contextos onde se tomam as decisões curriculares (*idem, ibidem*). Em quarto lugar, lembra que o desenvolvimento curricular assenta em princípios de “cooperação,

colaboração e responsabilidade partilhada dentro de um quadro contextual de níveis complementares e diferenciados de envolvimento”. Por fim, Gay (*idem*:68-69) adverte para o facto de que o desenvolvimento curricular “não é um processo puramente racional e cientificamente objectivo, nem um processo nitidamente sequenciado e sistemático”.

Pelo exposto, podemos dizer que as decisões sobre o desenvolvimento do currículo são tomadas a diferentes níveis pois, “enquanto processo contínuo de decisão, o currículo 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 microcurriculares” (Pacheco, 2005:54).

Nesta ordem de ideias, Kirst e Walker (1971, citados por Gay, 1991:68) consideram que geralmente as decisões curriculares são tomadas simultaneamente, em três níveis diferentes: “a) nível de instrução ou do professor em classe; b) nível institucional ou da escola e/ou conjunto das pessoas; c) nível societal ou dos quadros governamentais de educação e uma infinidade de grupos de interesse”.

Na mesma perspectiva, Vilar (1993: 18-20) identifica três níveis de decisão, que definem as políticas curriculares de um sistema educativo: o primeiro nível de decisão em que se decide “o modelo curricular a adoptar”, optando-se entre um “currículo aberto” e um “currículo fechado”<sup>2</sup>; o segundo nível de decisão, que tem em consideração a “organização interna” com que se dota o próprio currículo, optando entre um currículo organizado por disciplinas e/ou áreas disciplinares e um currículo organizado por “totalidades com significado para os alunos”; o terceiro nível de decisão, que configura o espaço onde se define “o grau de protagonismo dos diferentes agentes educativos na elaboração do currículo”, optando entre “um currículo centralizado e rígido e um currículo descentralizado e flexível”.

Perante a diversidade terminológica dos níveis e/ou contextos de decisão em que se estrutura o currículo e em termos de decisão da organização educativa, Pacheco (2005:54), adoptando a classificação de Luís D` Hainaut (1980), identifica três contextos principais de decisão curricular:

- a) – o contexto político-administrativo, no âmbito da administração central em que se decide e apresenta o currículo prescrito, oficial ou formal. É neste contexto que “é definida a normatividade curricular, orientações programáticas, definem-se as normas para a elaboração dos materiais curriculares e os critérios de organização curricular” (Pacheco, 2001:71);

---

<sup>2</sup> Sobre este assunto, Vilar (1993:18-19) cita Róman e Diéz (1989) para identificar as características que caracterizam os modelos *abertos* e *fechado*. Assim, no “modelo *aberto*” a aplicação do Currículo oficial é flexível, permite a criatividade do professor, é desenvolvido em função do contexto, é globalizador e de mínimos, é (re) criado pelos professores, possui objectivos (terminais e expressivos) é centrado no processo, privilegia a avaliação formativa, assenta num paradigma cognitivo, o professor é reflexivo e crítico, é centrado no pensamento do professor e proporciona uma aprendizagem significativa; no modelo *fechado* a aplicação do Currículo oficial é rígida e a sua aplicação na aula é mecânica, é obrigatório para todos os contextos, é detalhado e rígido, é aplicado pelos professores, possui objectivos de conduta e operativos, é centrado no resultado, privilegia a avaliação sumativa, assenta num paradigma conceptual e proporciona uma aprendizagem memorística.

- b) - o contexto de gestão – no âmbito da escola e da administração regional. Aqui, o currículo é adaptado em função das características e necessidades de cada contexto específico. Pode-se então falar, a este nível, de currículo como “uma prática e uma construção”, onde as escolas, tendo em atenção a região em que estão inseridas e todos quanto participam, desempenham “um papel activo na elaboração, tanto do projecto educativo como no projecto curricular, dentro de um quadro específico de organização curricular e administrativa” (*idem*:88).
- c) - o contexto de realização – no espaço sala de aula. Sendo o último nível de decisão do processo de desenvolvimento curricular, é a este nível que as acções, tanto do aluno como do professor, são mais relevantes e decisivas em termos de ensino-aprendizagem. (*idem, ibidem*)

Deste modo, compete à escola organizar horizontalmente o conjunto de actividades que promovam o sucesso educativo de um grupo de alunos, ou de um aluno em particular, de acordo com os princípios da diversificação curricular.

Em síntese, e citando Pacheco (2001:101), “o professor deve participar activamente no desenvolvimento do currículo quer de uma forma planificada e colegial, articulando o que deve ser, ao nível político-administrativo, com o que pode ser, ao nível da escola e dos alunos”. Assim se compreende que, independentemente das decisões que se tomem no exterior da escola, o professor é sempre um elemento fundamental pois dele depende aquilo que, na prática, se concretiza em termos de desenvolvimento do currículo.

## **2.2. Modelos de organização e desenvolvimento curricular**

Sendo o desenvolvimento curricular um processo que decorre de um conjunto de decisões, tomadas em distintos contextos, a forma como se operacionaliza tal processo pode ser diferente.

Deste modo, e na esteira de autores como Méndez, (1988), Brennan (1985), Snyder, Bolin e Zumwalt 1992), Pacheco (2001:138) identifica três modelos distintos de desenvolvimento curricular: - o modelo centrado nos objectivos, o modelo centrado no processo e o modelo centrado na situação.

No modelo de desenvolvimento curricular centrado nos objectivos existe uma nítida separação entre teoria e prática. Reforça-se a ideia de currículo como produto pré-concebido, isto é, como um programa e/ou plano previamente definido. O processo de desenvolvimento curricular limita-se a duas fases distintas – “a fase da elaboração” do currículo e a “fase de implementação” (*ibidem*:139), não esquecendo um elemento fundamental, a avaliação do produto. O currículo é desenvolvido numa perspectiva racional e tecnológica, tendo o seu referencial teórico em Tyler (1991) questionando-se o papel da escola e do professor quando se desenvolve o currículo, mais numa perspectiva de execução de que concepção. Estamos em presença de um modelo centrado em objectivos definidos pela administração central, conceptualizando-se o currículo “como um meio para a persecução de

objectivos, previamente especificados, em função de resultados esperados e numa perspectiva de fidelidade de implementação” (Pacheco, 2001:139).

Neste contexto, a actuação do professor assemelha-se à de um “executor, um profissional técnico a quem compete transmitir conhecimentos a destinatários receptivos, os alunos -, a quem é atribuído um papel de reprodutores mecânicos com base na memorização” (*ibidem*:139). Nesta perspectiva, professor e aluno assumem um papel passivo e meramente reprodutor de um currículo previsto a nível central e extrínseco à realidade da escola.

No modelo de desenvolvimento curricular centrado no processo, o currículo é perspectivado como um projecto, cujo desenvolvimento é orientado para a resolução de questões práticas. O professor desempenha um papel central em termos de decisão curricular, uma vez que lhe compete, de forma mais ou menos autónoma, adaptar o currículo proposto a nível nacional à situação específica dos alunos e à realidade da escola. Usufri, por isso, de alguma liberdade para “elaborar e adaptar outros materiais curriculares” (Pacheco, 2001:141).

A avaliação, no modelo centrado no processo, implica, como refere Stenhouse (1991:199-200), que “o professor deva ser mais um crítico que um classificador”, uma vez que a avaliação não tem uma função meramente quantitativa, devendo ser vista como um instrumento de melhoria das aprendizagens dos alunos. Em última análise, o professor “é um profissional que toma decisões acerca do quê e como ensinar” e o aluno é visto como em “membro activo da sua própria aprendizagem, orientada segundo princípios de aprendizagem significativa e construtivista” (Pacheco, 2001:141).

Finalmente, e no caso em que o currículo é perspectivado como um meio de “emancipação pessoal e profissional, emerge o modelo de desenvolvimento curricular “centrado na situação ou modelo crítico do desenvolvimento do currículo” (*idem*:142), que se fundamenta no trabalho cooperativo dos professores e de todos os intervenientes no processo educativo, bem como na sua capacidade de tomada de decisões.

A emancipação profissional pode ser possível se o professor adoptar, tal como protagoniza Pacheco (2001:142), uma “atitude crítica e auto – reflexiva e que não agindo isoladamente, consagra a sua autonomia curricular perante a liberdade de elaborar os programas e materiais e de propor as actividades e metodologias didácticas”.

Para finalizar, e pelo que anteriormente fomos dando conta, podemos considerar que em Portugal, actualmente, o processo de desenvolvimento curricular assenta num modelo mais centrado no processo, pois, quer os princípios inerentes à Reorganização Curricular do ensino Básico, no que à gestão curricular flexível diz respeito, quer à importância de uma articulação sequencial e coerente, que aponta para uma prática mais reflexiva, contextualizada, organizada por projectos, orientados para o

desenvolvimento de estratégias que permitam a resolução dos problemas em situações concretas da comunidade educativa, o desenvolvimento do currículo faz parte de um processo que depende muito das práticas que o professor desenvolve na escola. Além disso, pensa-se que este modelo se focaliza na promoção do sucesso educativo, fazendo da escola um local de aprendizagens significativas, porque integradoras e articuladas, onde todos os actores que nela agem e interagem são responsáveis pela (re)construção permanente do próprio conhecimento. Se assim for, conseguir-se-á, um ensino mais relevante, mais eficaz e mais consonante com a actual realidade em que vivemos (Morgado, 2010), situação a que aludiremos no ponto de trabalho que a seguir se apresenta.

### **2.3. A necessidade de uma gestão curricular flexível**

Pensamos que se vai consolidando a convicção de que a atribuição de maior autonomia à Escola e aos Professores, no que concerne à elaboração e desenvolvimento do currículo, pode inverter a situação de (in)sucesso e abandono escolar que, ainda hoje, aflige grande parte dos nossos alunos.

Tal como ontem, a escola debate-se hoje com problemas, que embora comuns à maioria das Escolas, apresentam sempre traços particulares e distintos em cada instituição, em cada turma e em cada um grupo de alunos mais específicos. Deste modo, um currículo uniforme, centralista e rígido, condena ao fracasso quer o investimento e o esforço dos professores, quer o empenhamento e o envolvimento dos alunos. É neste contexto que a gestão flexível do currículo surge como sendo um instrumento necessário para se caminhar no sentido da adequação do programa formativo e do currículo às características dos diversos grupos de alunos. Assim, e na medida em que se reconhece maior importância da Escola, a gestão curricular flexível traz também um acréscimo de responsabilidades, exigindo reflexão e estudo da problemática que com ela se cruza.

É hoje consensual a ideia de que a escola não instrui apenas mas também forma e educa. Deste modo, não faz sentido conceber o currículo apenas como um conjunto dos conteúdos a ensinar e a fazer aprender, compreendendo também como Leite (2001:30) salienta, “actividades desenvolvidas fora do contexto das disciplinas, e, mesmo, as vivências que decorrem da organização escolar e do tipo de procedimentos seguidos no desenvolvimento da acção educativa”.

Reconhece-se, por isso, que muitas das acções que acontecem na escola originam “climas de aprendizagem” onde cada aluno é estimulado a “responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem e formação” (*idem, ibidem*). Nesta perspectiva, uma escola que se deseja para todos tem de “repensar o currículo que oferece”, reconfigurando o que é prescrito a nível nacional de forma a “incorporar as situações locais e sustentar-se em processos que o tornem significativos para aqueles que o vão viver” (*idem, ibidem*).



Nesta perspectiva, e partindo-se da crença que “as escolas são instituições capazes de construir a mudança necessária aos desafios que as diversas realidades criam actualmente à educação escolar e, por isso, deve-lhes ser reconhecido poder de decisão” (*idem*:33), apela-se aos professores para que participem activamente nos processos de decisão sobre a organização e gestão do currículo e, conseqüente, do seu desenvolvimento ao nível da sala de aulas.

O alargamento da escolaridade básica para nove anos (hoje doze anos) e a democratização do ensino é, segundo Gargaté e Baleiro (2002:9), suportada “pelo princípio da igualdade de oportunidades, isto é, de um ensino igual para todos”, aliada à massificação do ensino, que impeliu para a escola alunos “provenientes da sociedade, e não mais de uma pequena parte dela” (Roldão, 2001:63). Essa situação colocou e continuará a colocar sérios desafios à organização escolar e aos professores, no sentido em que a escola hoje se confronta, tal como refere Roldão (1999:33), com a necessidade de “massificar o sucesso” de forma a “garantir a todos uma qualidade educativa satisfatória” só é possível se forem concretizadas por todos os alunos um conjunto de “**aprendizagens essenciais comuns**”, isto é, o “**core curriculum**”<sup>3</sup>. Deste modo, o problema actual da escola é o de conseguir “responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo – sendo que esses *todos* são cada vez mais diferentes” (*idem*). Nesta ordem de ideias, compete à escola elaborar o seu projecto curricular, tendo em atenção quer as aprendizagens dos seus alunos quer o meio em que está inserida integrando adequadamente as dimensões locais e regionais. Assim, aquilo que o aluno deve adquirir na escola, em articulação com o como o deve adquirir, constitui o essencial da gestão curricular (*idem*).

Neste contexto, emerge o conceito de flexibilização curricular, associado à forma como em cada escola e cada professor organiza, de forma aberta, flexível e sequencial, as aprendizagens consideradas estruturantes e necessárias num dado contexto.

Flexibilizar o currículo apresenta-se, por isso, como uma temática que tem merecido a atenção não só de investigadores, professores e responsáveis oficiais, mas também de todos quantos, directa ou indirectamente, se interessem pelos problemas educativos<sup>4</sup>.

Na opinião de Flores (2000:85), a flexibilização curricular pressupõe a consideração de um

conjunto complexo de aspectos relativos aos novos papéis atribuídos aos professores, às decisões a tomar no âmbito da instituição escolar, às implicações ao nível da sua gestão e organização e às repercussões resultantes para o sucesso educativo do aluno

---

<sup>3</sup> Conforme negrito da autora

<sup>4</sup> A respeito desta problemática Flores (2000:85) salienta o contributo de autores como Hopkins, Ainscow e West (1994).

Na esteira de autores como Roldão (1999), Freitas (1999) e Flores (2000), Morgado (2000, 2001) considera que a flexibilização curricular se opõe à uniformização curricular, na medida em que considera a variedade dos contextos educativos, as necessidades e os interesses dos alunos e potencia os contributos dos professores enquanto actores que melhor conhecem a realidade em que trabalham consubstanciando diversas potencialidades. Estamos de acordo com Flores (2000:85) quando refere que “o carácter dinâmico e diversificado dos contextos educativos é condição imprescindível para melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, promover o seu sucesso educativo”.

Por outro lado, e de acordo com Pacheco (1999:4), “a linearidade e a prescrição do processo de desenvolvimento do currículo são ainda aspectos marcantes das práticas curriculares dos professores”. Deste modo, um modelo curricular flexível pressupõe a “assunção de novos papéis e novas responsabilidades por parte dos professores e das escolas, implicando também uma maior autonomia na sua formação que, não deixando de orientar-se pelos referentes externamente definidos, contempla a diversidade das realidades locais” (Flores, 2000:86). Neste sentido, é fundamental conceber uma proposta curricular que defina o chamado *core curriculum*, ou seja, o “conjunto de aprendizagens nucleares” (Pacheco, 1999) ou “saberes e Skills” (Freitas, 1999) que os alunos deverão desenvolver num determinado nível de ensino, deixando, no entanto, como salienta Flores (2000), alguma margem de liberdade para “localmente ser gerido e desenvolvido em função das dinâmicas e prioridades existentes” (*idem*:86).

A forma como o currículo se organiza é segundo Pacheco (1999), uma das questões fundamentais no discurso da flexibilização e integração curriculares, pois alteração da estrutura curricular (disciplina) constitui o motor da inovação e do sucesso educativos.

Nesta perspectiva, defendemos a concepção e operacionalização de “projectos curriculares que, respeitando as orientações definidas a nível nacional e as prioridades locais, apostem na transversalidade da aprendizagem e na articulação horizontal e vertical do currículo” (Flores, 2000:86), assumindo os coordenadores de departamento uma função essencial no âmbito da coordenação desse processo. Sem descurar o processo de elaboração e gestão curricular ao nível de ciclo e de ano de escolaridade e sem esquecer, também, a identificação do projecto educativo, assumido e partilhado pela comunidade educativa, a construção de projectos curriculares (de escola e de turma) é um elemento, imprescindível. Neste caso, o trabalho ao nível de cada turma surge como um espaço privilegiado para a operacionalização dos aspectos anteriormente mencionados. Assim, o currículo ocupa um lugar central não só no que se refere ao que, como também ao *como ensinar* (*idem, ibidem*).

Para Morgado (2000:94-95), a integração curricular enquanto prática distinta de um currículo comum, remete-nos para a “assunção de um conjunto de aspectos e fundamenta-se nos seguintes pressupostos: autonomia curricular, flexibilização curricular, descentralização, currículo como projecto e prática”. Estas questões, implicam espaços e tempos constantes de tomadas de decisão em vários níveis e etapas, “envolvendo os vários actores educativos, operando ao nível da construção do conhecimento e da forma em que esse saber se implementa” (*idem*).

Só deste modo estaremos a contribuir para se construir um currículo flexível e articulado, salvaguardando “que a inflexibilidade formal e conteúdal de um currículo comum remeteria a escola para uma rota de colisão, perante uma sociedade toda ela pautada e assumidamente heterogénea” (Morgado, 2000:95). Compreende-se, assim, a preocupação crescente com os conteúdos transversais na escola, facto que, como afirma Morgado (2000), “coloca em causa o modelo tecnológico e economicista, obrigando à redimensionalização do verdadeiro papel do currículo enquanto campo de construção do conhecimento” (*idem:95*).

Vivemos num mundo cada vez mais global, resultado de poderosas e intensas inovações científicas e tecnológicas, caracterizado por uma enorme explosão da informação e uma acelerada renovação do conhecimento, o que obriga a novas exigências económicas, sociais, e educativas, com reflexos na forma como as escolas se organizam e os professores trabalham.

Tais factos requerem, como afirma Morgado (2001:41), que “o currículo se assuma como uma construção colectiva, um espaço integrador e diferencial, um processo que não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade”. Deste modo, e pese embora a valorização que a administração central continua a atribuir ao conhecimento teórico de cariz académico, começa-se a assistir a uma maior preocupação com as práticas educativas, ou seja, com o que realmente se trabalha e se concretiza no interior da sala de aulas (*ibidem*).

Esta nova forma de encarar a educação esteve na base da introdução, nas matrizes curriculares dos Ensino Básico e Secundário, pela administração central, de novas áreas curriculares não disciplinares tais como o estudo Acompanhado, a Área de Projecto e a área de Formação Cívica. Além disso, instituiu-se um novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, bem como se tornou visível a necessidade de assumir novas formas de estar por parte dos actores educativos.

Contudo, e como salienta Morgado (2001: 41-42), sendo a Educação “um processo de cariz social, as mudanças que se pretendem para a escola nunca se poderão operar fora dos seus actores ou sem eles”. Dito de outra forma,

em modelos predominantemente centralistas e uniformizadores na definição das competências curriculares e na regulação do currículo, a introdução de alterações significativas

não produz normalmente efeitos desejados porque não colhe a adesão e participação dos vários intervenientes no processo do desenvolvimento do currículo (*idem, ibidem*)

Pelo exposto, a última reforma no campo da educação, embora retratadas as intenções e princípios nos documentos que lhe servem de orientação, em termos curriculares resumem-se, à alteração dos programas e do sistema de avaliação, tendo, tal como refere Pacheco (2000:128), o processo de desenvolvimento curricular ficado “prisioneiro das racionalidades técnicas que impõem a centralização da decisão curricular na tutela do Ministério da Educação”. Uma situação que nos leva a concluir que a escola continuou, e continua em certa medida, a privilegiar a sua função de reprodutora de conhecimentos em vez de se assumir como um local de decisão e gestão curriculares por excelência, envolvendo todos os seus actores (Morgado, 2001).

Consequentemente, é apontada à escola quer a falta de qualidade da educação básica que oferece, quer as elevadas taxas de insucesso educativo que apresenta, reportando-se este, segundo Roldão (1999:28-29), tanto ao “formato organizativo que a escola [teima em] continua[r] a perpetuar quando a realidade é profundamente diferente da de décadas anteriores”, quanto à noção de “currículo perfilhada que, num estilo centralista e prescritivo, permanece umbilicalmente associado à de programa de ensino a cumprir”, aqui entendido como um conjunto rígido e uniforme de conhecimentos a passar aos utentes da escola (Morgado, 2001:42).

Porém, se queremos uma escola para todos e com todos, é necessária, como reconhece Roldão (1999:46), uma nova matriz curricular que englobe um conjunto de conteúdos de aprendizagem, ou seja

um *corpus* curricular de saberes de referência e de instrumentos de acesso ao conhecimento na diversidade das suas formas, a activação e consolidação de processos autónomos de construção de saber e o desenvolvimento individual de atitudes, competências sociais e mecanismos de desenvolvimento individual e melhoria da qualidade de vida

No fundo, um conjunto de aprendizagens que prepara os alunos para enfrentarem e se integrarem, adaptando-se a uma realidade construída de inúmeras diversidades e que muda rapidamente.

Ora, tal como temos vindo a sinalizar, no contexto educativo português, a centralidade da decisão educativa no Ministério da Educação aliada à escassa articulação e à pouca relevância das práticas colaborativas entre as diferentes estruturas educativas da escola e destas com o meio, dificulta quer a construção quer a implementação com sucesso de qualquer projecto da escola, cingindo-se estes, tal como nos foi possível verificar pelas respostas de alguns dos nossos inquiridos, à formalidade administrativa de cumprimento de uma obrigação.

Por outro lado, a dificuldade dos docentes para trabalharem em equipa, rompendo rotinas enraizadas no quotidiano escolar e mudando as suas práticas, exige tempo de reflexão mas sobretudo, como salienta Morgado (2001:49), “vontade de aprender a trabalhar em equipa”. Do mesmo modo que a inovação das políticas de flexibilização curricular se traduz na construção de projectos curriculares a nível da escola e de cada turma, importa perceber quais as condições necessárias para que a construção da autonomia curricular dos professores lhes permita assumir responsabilidades que lhe são concedidas (Morgado, 2003).

Assim, e à semelhança de outros países, também em Portugal se sentiu em determinada altura a necessidade de descentralizar a estrutura do sistema educativo, reconhecendo-se que era necessário apetrechar a escola com novas competências, ou seja, consignar-lhe maior capacidade de decisão e autonomia. Deste modo, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro), ainda em vigor, introduziu-se um conjunto de princípios organizativos do sistema educativo, baseado numa concepção mais aberta e abrangente de currículo e orientados para a promoção de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto. De acordo com o art.º 3º da LBSE, o sistema educativo, deve:

- Assegurar o direito à diferença; descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, adaptando-as às realidades e envolvendo a participação das comunidades;
- Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, favorecendo a igualdade no acesso ao benefício da educação, da cultura e da ciência;
- Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática, através de estruturas e processos de participação na definição das políticas educativas e na administração e gestão do sistema escolar (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro).

Convém, neste momento, lembrar os factores que contribuíram para a redefinição da estrutura da administração do sistema educativo: (i) o reconhecimento da importância do papel da escola no sistema educativo; (ii) a necessidade de uma política que confira maior margem de autonomia pedagógica, administrativa e financeira à escola; (iii) o desenvolvimento de uma política de distribuição de recursos assente em princípios de diversidade, flexibilidade, complementaridade e critérios de discriminação positiva; (iv) o reconhecimento da participação da comunidade educativa local como factor fundamental na definição da política educativa da escola (ou de um conjunto de escolas).

Neste sentido, e numa tentativa de defender a autonomia das escolas, João Barroso e Sjørslev (1991)<sup>5</sup> advertem para os cuidados a ter para que a desmobilização do poder central não dê origem à mobilização do poder local. Segundo estes autores a escola deve tornar-se

---

<sup>5</sup> Op.cit.,:173.

na unidade central da administração do sistema quer através da transferência de competências do Ministério de Educação, quer da autoridades regionais ou locais. (...) Este processo traduz-se em duas medidas: reforço dos recursos financeiros, a gerir pela própria escola e maior poder de decisão do seu conselho; reforço da autonomia em aprovar e executar um “projecto educativo” próprio, que contemple a especificidade da sua comunidade escolar e permita flexibilizar o sistema nacional de ensino (1991:173)

Com a publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>6</sup>, no quadro dos princípios gerais aí definidos, consagram-se novas orientações para a distribuição de poder entre o centro e a periferia, apelando para a participação da comunidade educativa local (Macedo, 2000). Nesta ordem de ideias,

O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico (1896: 3077)<sup>7</sup>.

Desta forma, podemos referir que o conceito de autonomia de Escola deriva, por um lado, do seu enquadramento legal, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (descentralização do sistema educativo), passando pelos Decretos-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, e culminando no Projecto de Lei de 27 de Dezembro de 2007, o qual, “visa reforçar a participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, favorecer a constituição de lideranças fortes e reforçar a autonomia das escolas”<sup>8</sup>.

Por outro lado, talvez o factor mais importante a ter em consideração é que a autonomia de Escola se prender com a existência de um sistema educativo mais próximo da comunidade escolar que o enforma – uma proximidade menos física e mais em termos de intenções, motivações e resultados, isto é, uma proximidade menos burocrática e imposta e mais assumida e partilhada por todos. No fundo, uma proximidade menos legislada e mais gerada a partir das especificidades locais.

Barroso (2003) confirma esta concepção, quando refere que a política de autonomia das escolas não se deve “quedar pela força da lei”, mas procurar criar condições e mecanismos capazes de “libertar as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo”<sup>9</sup>. Também Faria (2009) assinala, socorrendo-se das palavras de Morin, que, ao invés de se tratar de uma independência, a autonomia é feita da “dependência em relação ao mundo exterior”<sup>10</sup> o que lhe permite afirmar que

---

<sup>6</sup> D.R. I. Série, n.º 237.

<sup>7</sup> L.B.S.E., Cap.VI, art.43º, ponto2.

<sup>8</sup> Portal da Educação <http://www.min-edu.pt>, acedido em 20/08/2009.

<sup>9</sup> Barroso. (2003). Autonomia das escolas: 5 anos e 5 ministros depois, In Educação e matemática n.º 73, Maio/Junho 2003, acedido <http://www.apm.pt> 20/08/2009.

<sup>10</sup> Faria, R. A Autonomia das escolas: um desafio à comunidade educativa, acedido a 20/08/2009, <http://www.inde.pt>. DocEducPEE-pt.

Quanto mais intensas forem as trocas de energia, de informação e de matéria que um sistema estabelece com o “meio” em que se insere, maior é a sua riqueza e a sua complexidade e maiores são as possibilidades de construção da autonomia. Um sistema que não desenvolve estas trocas, não se nutre e, fechando-se, tende a morrer.

Indo ao encontro do que refere a autora acima mencionada, ao invés de uma facilidade, a autonomia é uma responsabilidade acrescida, porque as escolas “habitadas a dependerem do ME, não tinham necessidade de se auto-avaliarem nem de se auto-responsabilizarem pelos resultados da sua acção educativa (*idem, ibidem*). Sobretudo, porque não tinham necessidade de desenvolver uma acção concertada entre os diferentes membros da comunidade educativa” (*idem*).

Ora, é no conjunto seguinte de factores que a Escola é chamada a intervir para promover a construção do seu processo da autonomia: primeiro ao nível da sua identidade própria – isto é, ao nível do levantamento da realidade, seus problemas e necessidades e consequente definição de prioridades e linhas de acção (consubstanciada no Projecto Educativo, como já referimos; depois, na definição do Projecto Curricular de Escola, onde se planeiam e articulam diferentes estratégias susceptíveis de contribuir para a consecução das metas definidas ao nível desse projecto ou, dito de outra maneira, o das finalidades e das metas delineadas para efeito de concretização do currículo na escola.

Nesta ordem de ideias, a autonomia curricular deriva da autonomia que a escola conseguir construir relativamente ao poder central, reconhecendo no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo, salientando-se aqui mais uma vez a necessidade que as escolas têm de se organizar para não dependerem apenas do Ministério da Educação, incentivando-as à utilização e procura dos seus próprios recursos para a concepção do seu próprio currículo sem deixar de ter em conta as propostas nacionais, nomeadamente ao nível do *core curriculum*.

Um dos mecanismos de operacionalização da autonomia da escola é o projecto educativo. Como se refere no Dec.-Lei 43/89<sup>11</sup>:

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

O projecto educativo é um documento de orientação estratégica para a organização e funcionamento da escola, bem como para a gestão curricular a articulação entre os diferentes níveis do

---

<sup>11</sup> Diário da República, 1989: 456-461

Sistema Educativo, situando-se entre a necessidade de promover a eficiência, a qualidade das aprendizagens e a promoção de espaços autónomos. Neste sentido, a concepção do projecto educativo afasta-se, como referem Formosinho, Ferreira & Machado (2000:122), de um mero “documento” a elaborar, sendo visto como um “de processo, de dinâmica permanente da sua (re) construção, girando em torno de ciclos sucessivos de fundamentação acção – reflexão – reconstrução da acção que não se deixa escorar, nem reduzir nas actividades formais e convencionais de redigir documentos”. Assim sendo, podemos afirmar que o projecto educativo deve surgir da necessidade de se fazerem coisas diferentes, para tentar responder eficazmente quer à grande heterogeneidade dos alunos que hoje frequentam a escola, quer às solicitações emanadas da própria comunidade.

Segundo Pacheco (1994)<sup>12</sup>, o PEE supõe a formulação das finalidades educativas, a consideração das necessidades educativas especiais e a selecção de orientações globais pelas quais toda a comunidade se norteia. Deste modo, vai ter também influência no processo de construção da autonomia, da articulação e da diferenciação curriculares, uma vez que implica a atenção da escola e dos docentes à especificidade do meio local, à identificação e consideração dos valores culturais, da singularidade sócio-económica e das problemáticas que lhe são próprias (*idem*).

Em termos curriculares, a autonomia ganha visibilidade através da concepção, implementação e avaliação do Projecto Curricular de Escola.

O Projecto Curricular de Escola também se encontra associado à noção de descentralização, neste caso da gestão curricular, o que leva ao desenvolvimento de práticas curriculares mais autónomas. Importa também referir que a ideia de autonomia curricular se encontra relacionada com a ideia de que o Currículo deve ser percebido e concebido como um projecto, ou seja, uma proposta aberta e dinâmica a concretizar na escola, permitindo assim apropriações e adequações às realidades educativas presentes no local onde ele será desenvolvido.

De acordo com Roldão (1997:44), entende-se por Projecto Curricular

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

Em termos curriculares, grande parte das decisões emergem ainda da administração central, cabendo aos professores o papel de meros implementadores dessas decisões. Neste caso, o currículo é visto não como projecto a ser trabalhado nas escolas, mas como um plano previamente definido que aí deve ser executado. Na tentativa de mudança e consequente atribuição de responsabilidades à

---

<sup>12</sup> In Macedo, B. (1995). A construção do projecto educativo de escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola. Lisboa: de Inovação Educacional.



comunidade escolar, em particular aos professores, foi implementado o processo de reorganização curricular do Ensino Básico, definido pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, e a revisão curricular do Ensino Secundário, regulamentada pelo Decreto-lei nº 74/2004, de 26 de Março.

Ambas as propostas de alteração curricular são alicerçadas numa nova filosofia na qual se atribui às escolas e aos docentes a capacidade de decisão e organização do currículo, concretizado através da construção e implementação de um instrumento de trabalho, o PCE. A ideia de PCE parte da crença de que para alcançar de sucesso com todos os alunos, um imperativo que não deixa é ser alheio ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, é o currículo nacional, tendo em conta as situações e características dos contextos nos quais ele se irá concretizar. Contudo, não podemos assumir que a descentralização da gestão curricular, por si só, produzirá os efeitos de melhoria almejados. Isso não acontecerá se, como revela Bolívar (2000:160), “paralelamente, não houver dinâmicas de apoio, estímulos externos que capacitem internamente a escola a levar a cabo a mudança proposta”.

A filosofia que consubstancia a reorganização curricular do Ensino Básico e a revisão Curricular do Ensino Secundário alicerça-se numa escola autónoma e colaborativa que faz da diferenciação e da integração curriculares o baluarte do sucesso dos alunos, uma finalidade só concretizável se as práticas curriculares dos professores se afastarem, decididamente, das velhas práticas disciplinares que têm imperado através dos tempos.

Importa realçar que todos os propósitos de mudança consignados pelas políticas educativas subjacentes à reorganização curricular devem assentar, como refere Morgado (2000:95), “inquestionavelmente na transformação da matriz curricular que suporta todo o sistema educativo, ou seja, numa distinta concepção de currículo”. Adianta o autor (*idem*:95) que, a um “currículo nacional prescritivo e uniformizador, de carácter essencialmente academista, compartimentado em disciplinas, com programas demasiados extensos e que não facilita articulações horizontais”, deve contrapor-se a opção por um currículo aberto e flexível, que possa adaptar-se a cada situação concreta. É nessa lógica de transformação da matriz curricular nacional que devem ser concebidos e implementados os projectos curriculares, salientando Pacheco (2000:21) a necessidade de implementar “uma lógica de autonomia, recontextualizada ao nível dos territórios da escola e da sala de aula em função de um território nacional”. Assim sendo, estamos perante a construção de um instrumento imprescindível para a adaptação da “acção pedagógica e educativa à heterogeneidade do público, para se conseguir

mobilizar os actores locais e ajustar as acções”<sup>13</sup>, bem como para organizar a gestão de recursos e “articular a política nacional com base local”.<sup>14</sup>

Por sua vez, articulado com os demais instrumentos de autonomia e articulação curricular, emerge do Projecto Curricular de Turma, previsto no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, de forma a corresponder às especificidades da turma e a adaptar o currículo nacional aos alunos que delas fazem parte, contribuindo assim para a promoção da igualdade ao nível dos processos de ensino aprendizagem e para a articulação curricular horizontal e vertical. Como refere Leite (2002:48):

aceitando o princípio de que no ensino-aprendizagem se deve respeitar a sequencialidade em espiral dos conteúdos, é importante que os professores nos diversos níveis de escolaridade, conheçam quer as intenções dos objectivos da formação nos níveis que os antecederam e os que se lhes vão seguir, quer os conteúdos programáticos das áreas disciplinares a que se encontram ligados.

Por outras palavras, parece-nos importante concluir que, ao nível do desenvolvimento do currículo, se torna necessário, em termos de autonomia, a elaboração de planos curriculares mais abertos, flexíveis e integradores, salientando aqui a necessidade que as próprias escolas têm vindo a sentir em não seguirem apenas as directrizes do Ministério da Educação mas também de integrarem nos seus projectos curriculares componentes locais e regionais, promovendo deste modo, aprendizagens, que não descurando o currículo oficial não deixam também de ter em atenção o contexto em que o mesmo acontece, fomentando desta forma, uma construção de saberes articulados facilitadores de uma formação integral de todos os alunos.

#### **2.4. A importância da articulação curricular**

Até este momento procuramos abordar alguns aspectos associados a uma gestão do currículo flexível, de modo a que se consiga, na escola, desenvolver um currículo que se adapte e responda às necessidades dos estudantes. Abordamos as principais noções de currículo, de desenvolvimento curricular, tentando colocar em evidência algumas das suas aplicações práticas em termos de gestão curricular flexível, promovendo a construção de saberes articulados facilitadores de uma formação integral de todos os alunos numa lógica de currículo mais aberto e flexível e transversal ao longo dos anos e ciclos de aprendizagem.

Neste sentido, torna-se de extrema relevância reflectir sobre um outro conceito que se revela importante para o nosso estudo e que já mencionamos ao longo do texto. Estamos a falar de articulação curricular, um conceito que se encontra presente nos actuais discursos educativos,

---

<sup>13</sup> Citado por Pacheco, (2000:21)

<sup>14</sup> Idem, Ibidem

associado às mudanças verificadas que devem concretizar-se ao nível da gestão e desenvolvimento do currículo, um conceito que, como vimos, não pode dissociar-se dos contextos de gestão curricular flexível e da autonomia curricular que os permite consubstanciar.

Talvez pelo facto, de em Portugal, o termo articulação curricular se apresentar pouco explorado, surgindo sobretudo mais circunscrito aos normativos, não é fácil encontrar na literatura curricular uma definição clara do mesmo, o que faz com que este conceito se revista de alguma complexidade e de uma certa ambiguidade.

Para deslindar os significados que lhe estão associados, socorremo-nos de um dicionário de Língua Portuguesa e descobrimos que o termo articulação é definido como sendo uma “ junção natural de dois ou mais ossos” ou, ainda, como “ponto de união entre peças de uma estrutura, aparelho ou máquina” (Porto Editora, 2008:168).

Para tentar clarificar o seu significado Serra (2004:75), recorrendo ao paralelismo entre um comboio – com a sua máquina e correspondentes carruagens -, e o sistema educativo – com os diferentes ciclos de ensino que o constituem -, considera a articulação curricular como um mecanismo com várias “peças” que se interligam entre si, deslocando-se de forma idêntica a um comboio.

Por tal facto, a autora (*idem, ibidem*) refere que a “articulação curricular poderá entender-se como os “pontos” de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes para promover a transição entre ciclos diferentes” (*idem*). Sobressai desta definição uma concepção de articulação curricular ligada à prática docente e não a sistemas teóricos previamente concebidos.

Nesta ordem de ideias, a articulação curricular assume-se como um pressuposto essencial ao processo de desenvolvimento curricular e reporta-se à necessária interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento, com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado (Morgado e Tomaz, 2009). Além disso, o conceito de articulação curricular circunscreve-se também à ideia da sequencialidade que deve nortear todo o processo educativo, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feito de forma contínua e progressiva.

Assim, o conceito de articulação curricular remete-nos segundo, Morgado e Tomaz (2009:3), para duas dimensões distintas mas complementares: (1) Articulação curricular horizontal – se estamos a referir-nos à identificação de aspectos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplina) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem; (2) Articulação curricular vertical – se nos referimos a uma interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade como de anos de escolaridade subsequentes.

A articulação curricular vertical emerge, assim, como um factor estruturante do percurso do aluno, sendo recorrentemente identificada como um dos aspectos que mais pode interferir no seu (in)sucesso educativo, sobretudo em momentos de transição de ano de escolaridade ou de ciclo de ensino.

Deste modo e continuando na esteira de Morgado e Tomaz (2009:3),

Se no primeiro caso, se pretende que o processo educativo se estruture com base numa lógica de horizontalidade, procurando interligar saberes com vista ao desenvolvimento de competências comuns às várias áreas de conhecimento, no segundo realça-se a necessidade de esse processo se desenvolver numa lógica de continuidade, isto é, como um percurso dimensionado numa perspectiva evolutiva de desenvolvimento do próprio aluno.

No âmbito do processo de desenvolvimento do currículo, a noção de *articulação* traduz, na opinião de Leite e Pacheco (2010:6), a ideia de “associação, relação, interligação, conexão entre contextos, actores e órgãos de gestão e administração”. Por outro lado, a noção de *sequencialidade* remete-nos para a ideia de “sucessão, continuidade e ordem, que faz a ligação de um antes e de um depois” (*idem*).

A organização curricular do ensino básico, que compreende nove anos no sistema educativo português, orienta-se pelos princípios de coerência e de articulação vertical e horizontal dos ciclos entre si e da escolaridade obrigatória entendida como um todo. Assim, segue-se a lógica *de sequencialidade progressiva* na aquisição dos saberes disciplinares e metodológicos e procura-se estimular as articulações *interdisciplinares*, a nível dos conteúdos disciplinares e das actividades. Contudo, as articulações *interdisciplinares* têm encontrado, na prática, algumas resistências, nomeadamente por parte dos professores que, fruto de uma formação académica especializada, criam dificuldades ao desenvolvimento de articulações desta natureza (Tanner & Tanner, 1980).

Sendo um conceito amplo, a articulação curricular identifica-se como um principio-chave do processo de desenvolvimento do currículo, exigindo quer a planificação e cooperação entre todos os decisores, situados nos diferentes contextos e níveis de construção do currículo, quer a partilha de posições convergentes, dentro da diversidade de propostas, relativamente ao que deve e pode ser o percurso de aprendizagem dos alunos em função da escolarização. Se a articulação horizontal funciona, como salienta Leite e Pacheco (2010:9) nas “fronteira de cada percurso”, a articulação vertical diz respeito “à interligação dos percursos, aos territórios em que estão localizados, aos contextos, que os definem, a que correspondem fases distintas do currículo, e aos actores que neles participam” (*idem, ibidem*).

Em termos curriculares, estes dois conceitos operam de forma conjunta, ainda que na caracterização normativa da estrutura curricular portuguesa se encontre mais o termo articulação do

que a termo sequencialidade. Contudo, quer uma quer outra são “palavras que incorporam a ideia de integração, conferindo o sentido mais amplo de rede ou teia, cuja *tessitura* envolve o currículo, o territorial, o multidimensional e o multiprofissional” (*idem, ibidem*).

Por seu turno, o conceito de *transição* remete-nos, como explicam Leite e Pacheco (2010), para as transformações que se operam no processo de desenvolvimento do currículo e que são razoavelmente significativas, podendo alterar a caracterização dos percursos de aprendizagem, como é o caso dos planos curriculares, dos programas, das metodologias, dos critérios de avaliação e ainda dos estilos de ensino e dos contextos de acção educativa em que essas aprendizagens vão ser realizadas.

Deste modo, ao aplicarmos conjuntamente os conceitos de articulação, sequencialidade e transição estamos a caminhar no sentido da *continuidade* curricular e da busca de equilíbrio, consistência, relevância e abrangência, aspectos que devem subsistir ao nível dos processos e práticas de construção do currículo. A mudança do grupo-turma, a passagem para um novo ciclo de ensino, a entrada num curso universitário ou no mercado de trabalho são exemplos de momentos de transição que, inquestionavelmente, originam ansiedade e angústia a quem os atravessa. Na verdade, as transições confrontam-nos com algo estranho que embora possa alimentar fortes esperanças não deixa porém de originar inquietação.

O conceito de transição, apesar de impreciso aparece, geralmente, associado a momentos críticos, descontinuidades e saltos de trajectória de um indivíduo. No dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora (2008: 1658) a transição é definida como o “acto ou efeito de passar de um lugar, de um estado ou de um assunto para outro”, sendo o verbo transitar apresentado como “ fazer caminho, passar, andar, circular, mudar de lugar, de estado, de condição”. Esta transição significativa, aponta-nos o caminho da prática se, como exemplifica Brnfenbrner (1987:46) “a posição de uma pessoa num ambiente se modifica em consequência de uma mudança de papel, de meio ou a ambos ao mesmo tempo”.

Também Gimeno (1996:17) se refere ao conceito de transição como sendo o mais apropriado para a compreensão dos processos de mudança que a integram, visto tratar-se do termo que, de forma global, melhor abarca os processos e experiências que dela fazem parte, tais como:

- a) Representa un tramo de tiempo delimitado, aunque com cierta prolongación en un acontecer; es como un lapso especial en un curso temporal.
- b) Denota cambio de ambiente para quienes la experimentan; presupon distancia o falta de correspondência entre médios ecológicos discontinuos, una espécie de separación entre culturas.
- c) Alude a ruptura en la experiencia personal.
- d) Resalta momentos críticos en los que siente perplejidad, inquietud, zozobra.
- e) Apela a acontecimientos de los que surgen retos que pueden dejar impronta.

- f) Sugiere transformaciones y procesos de adaptacion personal que pueden significar consecuencias en el progreso, en el crecimiento.
- g) Señala posibilidad de experimentar traumas.
- h) Puede anunciar despegues liberadores.

As transições, enquanto mudanças de e no percurso de um indivíduo, são, segundo Azevedo (2007:89), “processos potencialmente positivos no crescimento humano, desde que devidamente acompanhados”. Assim se justifica que o autor defenda que, na escola, seja necessário “que eles favoreçam as aprendizagens e não as dificultem” (*idem, ibidem*).

Como tal, e na esteira de Abrantes (2005:28), é necessário que os agentes educativos percepcionem as transições como acontecimentos ambivalentes, que possuem, por um lado, “um significado potencial emancipatório no indivíduo e na sociedade” e, por outro, constituem “um terreno fértil à criação de ‘hiatos sociais’ geradores de conflitos, crises e exclusões”

A dualidade que o fenómeno das transições produz tem despertado uma maior atenção da tutela e dos investigadores, uma vez que, e de acordo com Lopes (2005:69), o *efeito escola* assume um papel tão relevante na progressão e exclusão dos alunos que “ a manutenção, ou não, no mesmo estabelecimento de ensino [pode] exercer uma discriminação estatisticamente significativa quanto à situação de repetência/não repetência em todos os ciclos de ensino considerados”. Os trabalhos de investigação realizados por esta autora (*idem, ibidem*) demonstram que, no que concerne ao 3º ciclo, a transição se revela mesmo “a variável de maior poder discriminante”, colocando-se no 2º ciclo, como a “segunda de maior importância”, o que, de certa forma, é revelador da influência que a continuidade/descontinuidade tem no percurso escolar dos alunos.

Na perspectiva de Leite e Pacheco (2010), nas escolas, o processo de articulação vertical está presente quer na continuidade dos níveis, ciclos e anos de ensino, quer nos órgãos de representação máxima das diferentes estruturas educativas que a orientam, quer, ainda, no equilíbrio e extensão dos elementos curriculares formativos.

Nesta ordem de ideias, é possível observar a articulação curricular horizontal tanto no seio de cada órgão e/ou unidade, bem como na transversalidade entre áreas e/ou disciplinas de um mesmo ano de escolaridade e na coerência entre as componentes de operacionalização do currículo.

Este duplo papel da articulação contribui, como afirmam Leite e Pacheco (2010), para clarificar os processos e as práticas de regulação do currículo, alimentando as reflexões no campo das políticas curriculares, de forma a estabelecer fronteiras e espaços de decisão ao nível da Administração central, da configuração e implementação de projectos curriculares locais tendo em conta os processos concretos de ensino-aprendizagem.

Entendemos, com estes autores (*idem*), que a articulação é, deste modo, uma vertente organizacional, curricular e pedagógica. No primeiro nível da hierarquia, a articulação encontra justificação nos agrupamentos e nas competências dos órgãos de gestão e supervisão que a consubstanciam. Para além da articulação entre níveis e ciclos educativos<sup>15</sup>, a gestão do currículo desenvolve-se pela “cooperação entre docentes dos agrupamentos, com representação dos grupos de recrutamento e áreas disciplinares”<sup>16</sup> (M.E, 2008: 2351)

A implementação da articulação curricular em função dos contextos, dos territórios, dos órgãos e dos actores, pressupõe, como sugerem Leite e Pacheco (2010), a realização de actividades conjuntas entre escola e comunidade, no sentido de um território educativo, fomentando deste modo, a diluição de formas de trabalho individual. Promovendo-se, assim, a cooperação, a partilha e a reflexão por parte de todos os actores e comunidade envolvente, na busca de um sucesso visível.

Não deixando de reconhecer, com Formosinho e Machado (2000:102), que “o potencial que em cada escola faz a diferença existe no seu interior”, a sua concretização depende, como afirmam Morgado e Tomaz (2010:3-4), “não só da implicação colectiva dos protagonistas que aí trabalham, mas também da existência de condições que lhes permitam assumir-se como verdadeiros decisores curriculares”

Contudo, de acordo com Alarcão (2006), em trabalho apresentado no Conselho Nacional de Educação (CNE), a articulação entre o 1.º e o 2.º ciclos do Ensino Básico não têm sido bem conseguida, uma vez que os alunos passam de um ciclo de ensino estruturado numa perspectiva holística e interdisciplinar, com um regime de monodocência, para um ciclo de ensino que se estrutura numa lógica disciplinar e/ou pluridisciplinar, num regime de pluridocência, sem que essa mudança seja devidamente acautelada.

A mesma investigadora (*idem*) considera que, de forma análoga ao que se passa na transição do 1º para o 2º Ciclo, também a passagem para o 3º Ciclo é um momento especial que representa, a nível organizacional e funcional, mudanças por vezes geradoras de instabilidade e insucesso e, em alguns casos, abandono escolar.

Para Alarcão (2006), existe um conjunto de motivos que provocam esses constrangimentos no percurso educativo dos alunos do Ensino Básico, referindo que tais razões se prendem com “a diferente estrutura que os diferentes ciclos têm apresentado ao longo dos tempos de forma imutável” e as logísticas, ou seja, “pela constituição da rede escolar na base”. A autora conclui que existe uma

---

<sup>15</sup> Cf. alínea b), ponto 2, art.6º, Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril, p.2344

<sup>16</sup> Cf ponto 1 e 2, art,43º,Secção I, Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril, p.2351

maior aproximação do 2º (CEB) ao 3º (CEB) do que ao 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), por razões como a profissionalização, as qualificações e culturas profissionais, sendo que a estas últimas deve ser dado um especial destaque, sobretudo ao nível da diferença das qualificações profissionais entre o 1º e o 2º ciclos do Ensino Básico que, aparentemente, foi quebrada pelo ordenamento jurídico da Formação de Professores (1989), através da criação de cursos para o 1º e 2º ciclo simultaneamente.

A autora considera, ainda, que existem razões de ordem curricular, uma vez que estamos em presença de “organizações curriculares diferentes”, e razões de ordem administrativa, destacando-se neste caso “os diferentes modelos de gestão” (*idem*).

Em jeito de conclusão deste segmento de análise podemos afirmar que, nos últimos anos, as questões da articulação, da integração e da diferenciação curriculares ganharam centralidade no debate sobre a educação, sendo frequentemente dimensionadas numa lógica quer de transdisciplinaridade, quer de interdisciplinaridade, com o objectivo de reduzir a fragmentação e o isolamento que a organização curricular por disciplinas (ou áreas disciplinares que funcionam como disciplina) tem gerado. Para ultrapassar essa situação é necessário, como postula Abrantes (2001:8)

assumir que a escola não é uma soma de aulas de várias disciplinas totalmente separadas uma das outras, mas sim um espaço de educação para a cidadania, e que o currículo não é uma soma de matérias a ensinar, mas sim um projecto de realização de aprendizagem e de desenvolvimento de competências que deve proporcionar aos alunos experiências significativas de um modo coerente e articulado entre as suas componentes.

Pensamos que, neste domínio, a articulação curricular pode constituir o abrir de uma “janela” para o tão almejado sucesso de todos e para todos, provocando aprendizagens atractivas e significativas, em que todos os intervenientes do processo ensino–aprendizagem sejam actores e autores desse conhecimento que se quer cada vez mais democrático e global.

É na tentativa de deslindar alguns dos factos e factores que estão na base do (in)sucesso educativo dos alunos que nos debruçaremos no capítulo a seguir.



### Capítulo III – Articulação curricular e (in)sucesso educativo

As ideias abordadas em redor dos conceitos de currículo e gestão curricular, nos capítulos antecedentes, só fazem sentido numa lógica da articulação curricular promover o sucesso educativo dos alunos, sendo esta a dimensão estruturante do nosso estudo.

Partindo das noções de (in)sucesso educativo, procuramos, ao longo deste capítulo, desvendar um conjunto de elementos que, relacionados, ou não, com a articulação curricular convergem para a sua consecução.

#### 3.1. Conceito (s) de (in) sucesso

A implementação da obrigatoriedade escolar, como consequência das exigências da sociedade industrial, teve como efeito o aparecimento do conceito de insucesso, educativo, originando em muitos casos o abandono escolar por parte do aluno (Benavente, 1990).

A partir do século XX, com a organização do processo educativo na escola com base em currículos estruturados, que pressupõem metas de aprendizagem, começou a ganhar forma a sua noção conceptual, ou seja, ao veicular a transmissão dos saberes adquiridos, a escola propõe a aquisição desses mesmos saberes através de metas que demarcam as fronteiras reais entre o sucesso e o insucesso escolar.

Normalmente, o conceito de insucesso escolar é aplicado nas situações em que não foram atingidas as metas no final de um ano escolar ou de um determinado ciclo de escolaridade, pelos alunos, dentro dos limites temporais estabelecidos. Os resultados dos exames nacionais, as taxas de reprovação/retenção e o abandono escolar são, na prática, os indicadores de medida que traduzem este fenómeno, apresentando-se também como “os mais fáceis de obter e os mais fáceis de quantificar” (Pires, 1987:14).

Assim, quando um aluno fica retido, assume-se que teve insucesso, visto que não atingiu o que era suposto ser atingido por todos os outros (Benavente, s/d). Martins & Cabrita (1993) reforçam esta ideia, ao referirem que o insucesso escolar, de um modo geral, é atribuído ao facto de os alunos não atingirem o fim dos ciclos, dentro dos limites de tempo estipulados, contribuindo para elevar as taxas de reprovação, repetência e abandono escolar.

Na mesma linha de pensamento, Marchesi e Pérez (2004:17) consideram que há insucesso escolar quando

os alunos, ao finalizar a sua permanência na escola, não alcançaram os conhecimentos e as habilidades necessárias para desempenhar de forma satisfatória a vida social e profissional ou prosseguir os seus estudos.

Como podemos verificar, a convergência de ideias entre diversos autores existe e é percebida de forma idêntica em décadas diferentes.

Contudo, existe um outro tipo de insucesso escolar que não é facilmente quantificável, sendo, presumivelmente, mais prejudicial. Refere-se à desajustação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes factores com as necessidades exigidas pela sociedade nas suas várias dimensões (sociais, culturais políticas, económicas e de emprego/trabalho).

Este insucesso não quantificável pode ser aferido tendo por base a “percentagem de ingresso dos alunos no ensino secundário; nas funções que os mesmos venham a desempenhar no mundo do trabalho (após conclusão do 9º ano); na utilidade dos conhecimentos adquiridos na escola para o seu dia-a-dia e na capacidade de aprender por si” (Martins & Paixão, 2007:2).

De facto, de acordo com o realce que cada autor concede às funções da escola, podem ser imputadas funções de instruir, educar/formar, socializa, preparando os alunos, futuros cidadãos, para terem um papel interventivo na sociedade e no mundo do trabalho. Trata-se de lhe proporcionar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências essenciais, fundamentais para o exercício de uma plena cidadania.

Na verdade, grandes e complexos desafios são hoje impostos à escola e aos alunos como futuros cidadãos, uma vez que a sua preparação requer tanto a actualização como a especialização dos saberes, “através dos conteúdos programáticos e da sua actualização regular, que o conhecimento científico produzido [chega] aos alunos também pela escola” (Morgado, 1999:9). Por outro lado, é exigida uma formação global e integrada do indivíduo, isto é, “torna-se necessário um esforço de integração e equilíbrio entre a dispersão e especialização de conhecimentos e a globalização da acção educativa, de forma a evitar que a educação seja «simplesmente» transmitir conhecimentos mas, fundamentalmente, a construção de um projecto viável para chegar ao futuro” (*idem*).

Deste modo, e no que concerne às funções da escola, Pires, Fernandes e Formosinho (1991:187-188) sinalizam, como função primeira da escola, além das que já foram referidas atrás, “a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução) e a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade (socialização)”. Assim, podemos dizer que quando estes objectivos não são alcançados estamos perante um panorama de insucesso escolar. Por outro lado, quando são atingidos, pelo menos em parte, dizemos que apenas houve sucesso relativamente a um determinado tipo de objectivos.

De acordo com Benavente (1990,1998), o insucesso escolar possui várias características, tem um carácter massivo, na medida em que se dispersa por uma considerável faixa da população estudantil; é selectivo, em virtude de registar maiores níveis de ocorrência nas classes socialmente mais desfavorecidas; é precoce, já que se verifica desde os primeiros níveis de ensino; tem carácter constante, pois abrange todos os graus e tipos de ensino e é de teor cumulativo, uma vez que a probabilidade de alguém que alguma vez tenha reprovado vir de novo a ficar retido é superior.

Parece-nos, pois, possível afirmar que não existe apenas um, mas vários tipos insucessos, conforme nos referimos à concretização das metas que os alunos traçaram para si próprios, à aquisição de competências essenciais ao desempenho no trabalho ou somente aos resultados escolares naquele ano ao longo do seu percurso escolar familiar e/ou social.

Na realidade, o conceito de insucesso é extremamente complexo, uniformizante e de difícil circunscrição. De acordo com Pires (1987: 11), não existe uma só tal definição “porque não pode existir”, uma vez que não nos podemos cingir a um mas a “vários insucessos escolares”. Segundo o autor (*idem, ibidem*) tudo depende “da perspectiva em que nos colocamos: insucesso em relação a quê? – em relação ao aluno ou em relação à escola?”.

Idêntica posição assume Medeiros (1990:45), ao considerar tarefa inglória a procura de uma definição de insucesso, dado que, muitas vezes, “a definição do conceito oscila entre a parte e o todo, a(s) causa(s), consequência(s), o síndrome com diferenças de graus”.

O étimo da palavra insucesso tem origem no latim *insucessu(m)*, que significa “malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava” (Fontinha, s.d), podendo, ser ainda, entendido como “mau resultado; mau êxito; fracasso; desastre” (Costa & Melo, 2004:948)

Na Enciclopédia Luso-Brasileira (1980:162) pode ler-se que o “termo insucesso é um conceito que exige, *a priori*, um outro comparativo: mau resultado em relação aos objectivos escolares, falta de êxito na aprendizagem, ausência de eficácia na interiorização, apreensão e assimilação de conhecimentos”.

Na realidade, cada vez mais, o fenómeno do insucesso tem vindo a surgir, aliado a indicadores concretos, tais como taxas de reprovação/retenção, de abandono escolar, resultados nos exames nacionais, que servem para lhe dar expressão num determinado contexto. Contudo, este tipo de insucesso mereceu as críticas de Pires, Fernandes e Formosinho (1991:188), por considerarem que na escola é “valorizada a instrução em detrimento de uma concepção mais ampla de educação”, de forma que as dimensões “personalista” e “socializadora” acabam por ser “claramente subalternizadas”. E isso provoca insucesso nos alunos.

No quotidiano da escola, acontece, com muita frequência, que “estas dimensões não são tomadas em consideração num juízo global sobre sucesso ou insucesso escolar, quando realmente elas são essenciais para caracterizar a eficácia do projecto educativo” (*idem, ibidem*). A redução do insucesso ao aspecto escolar é também criticada por Perrenoud (2003:20)<sup>17</sup> ao considerar que é uma visão redutora de insucesso, não parecendo “coincidir com o conjunto das missões atribuídas à escola”. Como forma de solucionar esta questão, o autor (*idem, ibidem*) propõe que se “rompa com uma distinção simplista entre uma instrução essencialmente cognitiva e uma educação essencialmente afectiva, social ou relacional”, porquanto “todas as aprendizagens fundamentais associam conceitos, conhecimentos, à relação com o mundo, a projectos, a atitudes e valores” (*idem, ibidem*).

Além disso, e continuando na esteira de Perrenoud (*idem, ibidem*), “a escola não tem o monopólio da instrução. Parte dos saberes e saberes-fazer, aparentemente atribuídos à escola, são parcialmente construídos fora dela, principalmente nas famílias”. Daí que, quando usamos o conceito de insucesso escolar devemos incluir nele não apenas a acção da escola mas também o trabalho de outras instituições. Tais como a família, os meios de comunicação, as associações culturais, desportivas e a própria comunidade.

Se isso não acontecer, vamos encontrar alunos fragilizados, pois experienciam ao longo da escolaridade maiores dificuldades na sua aprendizagem, desenvolvendo percepções pessoais menos positivas em termos de auto-conceito e de auto-estima (Barros e Almeida, 2001; Mascarenhas, Almeida e Barca, 2005).

Não obstante, importa salientar o que autores como (Correia, 2003) e Tavares & Silva (2001:150) referem sobre a definição de sucesso escolar, no sentido de o projectar para além dos meros resultados escolares. Assim, e de acordo com estes autores, mais do que falar em sucesso escolar, importa falar-se em sucesso académico. Este

não poderá, na realidade, ser medido apenas pelo rendimento escolar atingido nas diferentes disciplinas do seu plano de estudos e pelo nível mais ou menos elevado das suas classificações. Hoje, conta, sobretudo, o seu desenvolvimento integrado pessoal e social, o seu equilíbrio, o bom senso e maturidade, a sua capacidade de criatividade e de desenvolver relações humanas entre pares e superiores hierárquicos e de ajudar a resolver tensões e conflitos em ambientes de trabalho.

Concluem que o “sucesso académico integra, por um lado, de alguma forma o sucesso familiar, escolar, educativo e, por outro, possibilita e potencializa o sucesso social, profissional, cultural, axiológico, numa palavra, humano” (*idem, ibidem*).

---

<sup>17</sup> Cadernos de Pesquisa, n. 119, Julho/2003

Os autores mencionados (*idem, ibidem*) consideram que insucesso escolar e insucesso académico são conceitos distintos, na medida em que o primeiro nos remete para os resultados e classificações escolares e o segundo repousa nos resultados que o aluno adquire durante a sua vida académica/escolar, materializando-se em competências cognitivas, comportamentais, relacionais e comunicacionais, desenvolvidas durante e no final do seu trajecto na instituição de ensino.

Importa salientar ainda, ainda que para Tavares, et al (2001), o (in)sucesso “possui uma natureza multifacetada e subjectiva”. Ou seja, a visão multifacetada de (in)sucesso remete-nos para uma concepção abrangente de (in)adaptação às normas da comunidade escolar e conseqüente desinvestimento nas actividades lectivas, perspectivas pessoais de baixo/alto auto-conceito e auto-estima e de (dês)ânimo perante o futuro. Subjectiva, na medida em que um mesmo desempenho pode ser percebido de forma diferente, dependendo dos objectivos educativos traçados por cada aluno.

Deste modo, podemos considerar o (in)sucesso como a “razão entre o que se pretende conseguir (objectivos) e o que efectivamente o aluno conseguiu (os resultados) (Tavares, 2000). Ou seja, o insucesso é materializado em termos quantitativos através de repetências, reprovações e/ou abandonos, podendo ocorrer de forma parcial ou generalizada. Parcialmente quando se refere a uma ou mais disciplinas, concentrando-se o insucesso numa parte do currículo; de forma generalizada, o insucesso que abrange as classificações obtidas na maioria das disciplinas necessárias para a progressão de ano.

Em síntese, o (in)sucesso escolar/educativo têm origens, conseqüências e efeitos sociais que ultrapassam a problemática individual de cada aluno, na medida em que, por um lado, se refere às (des)adequações entre os conteúdos trabalhados na escola e as exigências e aspirações para viver em sociedade e conseqüente inserção no mundo do trabalho/emprego; por outro, à utilidade dos conhecimentos adquiridos na instituição escolar para o seu quotidiano e ainda à ausência/existência de fenómenos de violência e delinquência juvenis, sendo estes factores vulgarmente identificados como sintomas de (in)sucesso educativo na sua vertente social.

Neste trabalho de investigação utilizaremos o conceito de (in)sucesso educativo sempre que nos referirmos a (in)sucesso. Esta opção, justifica-se na medida em que pensamos ser a mais adequada às funções actualmente exigidas à escola, bem como na atribuição de responsabilidades a todos os agentes que interferem no acto educativo – escola, pais, alunos, professores e comunidade envolvente.

### 3.2. Elementos estruturantes do (in)sucesso educativo

O tema do (in)sucesso educativo é recorrente nas políticas e discursos educacionais, assim como nos trabalhos dos investigadores das Ciências da Educação. Este facto permite-nos conhecer alguns dos elementos que estão na origem e no desenvolvimento da aprendizagem escolar dos alunos e, sobretudo, das suas dificuldades, muitas delas geradoras de insucesso.

A este propósito, e de acordo com estudos realizados por vários autores - entre eles Benavente, (1976); Lurçat (1978); Roazzi e Almeida (1988); Iturra (1990); Pires, Fernandes & Formosinho (1991), Almeida et al., (2005) e Mendonça (2006) - no sentido de percepcionarem as razões que estão na base do insucesso educativo, podemos concluir que as causas deste fenómeno são múltiplas e por vezes contraditórias, mas quase todas se relacionam com factores ligados ao próprio aluno, ao nível socioeconómico e cultural da sua família, à escola enquanto instituição e aos elementos que nela trabalham, designadamente o professor.

A partir da 2ª Guerra Mundial e até ao final da década de sessenta, a responsabilidade pelo insucesso escolar foi sempre atribuída ao aluno. Nesta abordagem de insucesso terá prevalecido a *teoria dos “dons” ou dos “dotes” individuais*, tida como teoria explicativa das causas deste insucesso (Benavente, 1990). A teoria em causa explicava o rendimento escolar por “dons” pessoais e naturais do próprio aluno, ou seja, era a inteligência de cada um que ditava o seu sucesso na escola (Cortesão e Torres, 1990).

Cada discente apresenta um conjunto de “aptidões”, inatas e naturais que influenciam o ritmo da sua aprendizagem. Temos assim um baixo nível intelectual expresso no Q.I. (Coeficiente de Inteligência) influenciando negativamente o rendimento escolar dos alunos. Como refere Benavente (1990: 716), “o sucesso/insucesso é explicado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus dotes naturais”.

Também Le Gall (1978) sustenta a ideia de que a origem do insucesso escolar do aluno está no seu “quociente intelectual”. Na mesma linha de pensamento, Pires, Fernandes e Formosinho (1991:189) acrescentam que a “inexistência de aptidões do aluno” tanto pode ser de origem “psicossomática (alunos deficientes) como de origem intelectual (determinada através de quocientes de inteligência) ”.

Do mesmo modo, Peixoto (1999:138) considera o nível intelectual como um aspecto ligado ao insucesso escolar, quando assegura que “à medida que caminhamos do alto para o baixo nível intelectual diminui a percentagem de sujeitos com zero reprovações”. O mesmo autor identifica a *auto-estima*, como um outro elemento relacionado com o insucesso escolar, uma vez que, “à medida que

caminhamos da alta para a baixa auto-estima diminui a percentagem de sujeitos com zero reprovações” (*idem*:130). Uma constatação que, segundo Senos (1992), nos pode conduzir a dois tipos de situações: ou o aluno reconhece a sua incapacidade escolar e assume-a; ou o aluno não a reconhece, nem aceita o rótulo imposto pela cultura escolar, arranjando formas de manter a sua auto-estima em valores aceitáveis.

Em estudos posteriores, e resultado de uma revisão da literatura sobre os problemas associados à dinâmica do auto-conceito e manutenção da auto-estima, Senos e Diniz (1998:268) reconheceram “o comportamento indisciplinado como fenómeno associado a estratégias de manutenção da auto-estima, mobilizadas perante a emergência de ameaças significativas ao sentimento de competência própria”. Porém, nas conclusões do mesmo estudo exploratório, os autores (*idem*: 273-274) enunciaram alguns resultados algo surpreendentes na medida em que: a) “os alunos com pior resultado escolar” mantêm “a auto-estima em valores idênticos à dos alunos com melhores resultados escolares”, o que lhes permite constatar “a importância que a auto-percepção de competência académica tem sobre a auto-estima”, bem como a indisciplina e o desinteresse como “resposta adaptativa a uma potencial ameaça”; b) num contexto de forte indisciplina, os alunos, “independentemente do resultado escolar, adoptam uma estratégia de relação com a escola e as actividades e cultura escolares caracterizada pela violência”, não se tratando agora de uma mera “estratégia adaptativa de protecção da auto-estima ameaçada”, senão de uma “auto-percepção de incapacidade face à escola, a par de um baixo sentimento global de valor próprio”. Este último conjunto apresenta-se impenetrável a qualquer acção educativa que possa ser desenvolvida pela escola e os seus comportamentos de indisciplina são independentes dos resultados escolares.

A diferença de atitudes e comportamentos dos alunos em contexto escolar, segundo Fontaine (1990:95), interfere, directa ou indirectamente, com a “realização e satisfação escolares”.

Advindo deste facto, e em resultado de alguns estudos efectuados por (Vasconcelos, 2008; Sousa, 2008), tem-se vindo a consolidar a ideia de que é fundamental desenvolver nos alunos a competência de resiliência e de agência, como forma de combater o insucesso e abandono escolar originados pela falta de persistência à adversidade e à mudança educativa. É neste pressuposto que Sousa (2008:18), apoiando-se num estudo de Waxman, Hang e Wang (1997), considera que os alunos identificados pelos professores como resilientes “compreendem as suas aulas de uma forma mais favorável que os identificados como não resilientes, apresentam um elevado auto-conceito académico e mais elevadas aspirações e expectativas em relação ao seu projecto de vida”.

Autores como Almeida (1993); Almeida e Campos (1986); Barros e Almeida (1991); Rosário, Almeida e Oliveira (2000) associam ao (in)sucesso escolar as capacidades, a motivação e os hábitos

de trabalho dos alunos. Também Neves (2007:22) refere que uma grande parte dos alunos apresentam “insucesso funcional, ou seja, a sua aprendizagem ou saber não corresponde ao que seria de esperar dado o nível de escolaridade em que se encontram. Como consequência, alguns destes alunos sentir-se-ão desmotivados relativamente às tarefas escolares”.

Na mesma ordem de ideias, Cortesão e Torres (1983:38) apresentam como factores de insucesso, para além da repetição e do abandono,

a falta de capacidade para desencadear a mobilização dos conhecimentos adquiridos; falta de curiosidade ou o desejo de conquistar maior cultura; não desejar ou não poder prosseguir os seus estudos; sair da escola com conhecimentos que se revelam inúteis a violência e a inserção em grupos de delinquência.

Em síntese, reconhecendo que cada aluno desenvolve uma personalidade própria, que não pode “despir” à porta da escola, concordamos com Le Gal (1978:15) quando afirma que “uma grande percentagem dos insucessos escolares se relaciona com a inadaptação da personalidade da criança às exigências escolares” ; e, se, em alguns casos, a personalidade não é a “causa principal” do insucesso educativo, a verdade é que se revela, pelo menos, uma “causa adjuvante”.

Deste modo, cabe à família, à escola e ao professor, em sintonia, percepcionarem as dificuldades sentidas pelos alunos e em conjunto encontrarem soluções, se não as ideais, pelo menos as essenciais, para que o aluno não desmotive perante as adversidades que se vão atravessando no seu percurso escolar/educativo, incorporando-as dinâmica, criativa e positivamente no seu desenvolvimento, apoiando a adaptação e a capacidade de fazer face à mudança, mesmo em momentos difíceis (Bernard, 1995).

Autores como Almeida (2005), Ribeiro (2005), Dantas (2005), Nogueira e Santos (2005), referem que muitos estudos sociológicos atribuem, ao insucesso escolar os factores “culturais, a linguagem e a socialização” das crianças, dos adolescentes e dos jovens no seio familiar e na comunidade a que pertencem, bem como “o grau em que se afastam ou aproximam das práticas e dos padrões exigidos e estimulados pela escola” (*idem:1*).

Considerando como refere Martins (2007:24) que a escola “não detém o monopólio da instrução e da aquisição de valores e atitudes democráticas” inscritas numa participação activa e consciente na sociedade, a família surge como “participante poderoso e activo na aquisição dos saberes e do “saber fazer” aparentemente mais "escolares", pois estes são parcialmente construídos fora da escola, no seio familiar, começando pelo “saber ler” (*idem,ibidem*).

Desta forma, e na opinião da autora (*idem*) o “estrato social familiar, a falta de estruturas sociais e escolares, o baixo nível cultural e social das famílias”, quando não proporcionam meios,



estímulos, motivações, condições de estudo e aprendizagem aos seus educandos, “são entraves para o normal funcionamento do processo de aprendizagem” (*idem, ibidem*), e estão na base do insucesso escolar.

Nesta ordem de ideias, o insucesso escolar concentra-se, segundo Gomes (1987:71), junto de crianças e jovens provenientes das chamadas “classes desfavorecidas, operárias, camponeses, de minoria étnicas, vivendo por vezes, em bairros ou zonas urbanas degradadas, nos subúrbios das grandes cidades ou no isolamento de certos meios rurais”. Podemos então dizer, que estamos face a uma escola que “valoriza o saber académico e abstracto, excluindo os saberes e culturas populares, facilitando a carreira escolar dos alunos que, socialmente, com ele se identificassem” Araújo (1987:78-79).

A este propósito, Avanzini (s.d) e Cabrita (1991) reforçam a importância do ambiente familiar e cultural no aproveitamento escolar do aluno, considerando-o mais determinante do desempenho escolar do que o nível económico da família. No entanto, e como refere Formosinho (1987:17-18), não se pode menosprezar o nível económico, visto que dele “depende muitas vezes o tipo de estímulos educacionais que a criança tem propiciado por vizinhos, amigos, ambiente de rua, etc.

Esses estímulos podem favorecer ou não uma educação informal favorável ao sucesso escolar”. Do mesmo modo que não se pode descurar o valor da dimensão económico no insucesso educativo dos alunos, também o clima cultural é apresentado por Formosinho (*idem*:19) como elemento importante de sucesso educativo, uma vez que “as crianças que possuem um código linguístico vasto, elaborado, capaz de lidar com o abstracto estão mais preparados para compreender e utilizar a linguagem escolar”, assim como para continuar os estudos, realizando as expectativas dos pais a esse respeito (Martins, 2007:25). Na verdade, o que acontece é que as expectativas das famílias de meios socialmente menos favorecidos em relação à escola são limitadas, não estando sequer, como salienta Benavente (1976:22), “no quadro do possível” os filhos virem a ser “doutores ou engenheiros”, o que representa uma certa apatia relativamente ao insucesso educativo dos seus educandos.

Não nos admira por isso, que o abandono da escola no final da escolaridade obrigatória seja um insucesso porque, como salienta Mendonça (2006:194), “nem sempre é sentido como tal pelos pais, porque têm a ideia de que os estudos não são para eles e não lhes parecem sequer como uma hipótese possível”.

Na mesma ordem de ideias, Moniz (1993: 76) realça a importância do clima afectivo familiar, uma vez que “quando não funciona adequadamente, os interesses da criança são reabsorvidos pelos conflitos familiares, pelos receios deles derivados e, portanto, a capacidade de se interessar e de enfrentar problemas e dificuldades escolares fica diminuída”. A experiência mostra-nos que, de facto, o

clima familiar e afectivo se reflecte, em maior ou menor escala, na cooperação entre a família e a escola e, conseqüentemente, no acompanhamento das actividades dos seus filhos, revelando-se como outro factor de insucesso educativo. Tal como refere Gonçalves (s.d:12), tem-se vindo a afirmar como indiscutível que “o envolvimento dos pais na escola tem efeitos positivos nos resultados escolares dos seus alunos”.

Em oposição, a generalidade das famílias cultural e socialmente favorecidas acompanham o percurso escolar dos seus educandos, informando-se, participando das reuniões para que são solicitados, dando por vezes sugestões de actividades que envolvam toda a comunidade educativa mostrando desta forma que a escola é uma estrutura dinâmica em que todos os actores têm voz activa.

É importante, pois, colaborar na forma como os pais são envolvidos nas escolas, desenvolver estratégias para melhorar os resultados educativos dos filhos, trocar ideias e informações, criar uma liderança de pais focalizada na responsabilidade e equidade nas escolas e construir parcerias que apoiem a excelência educativa (Stoer & Silva, 2005).

Deste modo, o envolvimento das famílias na escola e nas actividades escolares, bem como o estabelecimento de contactos com os professores ou Directores de Turma são fundamentais e revelam-se indicadores da existência de apoio familiar e escolar.

Podemos então concluir, que, directa ou indirectamente todos estes factores, influenciam a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos.

Um outro elemento importante para o sucesso ou insucesso dos alunos é a diversidade escolar. Com a “universalização e democratização da educação escolar através do acesso generalizado à escola, do carácter compulsivo da frequência escolar e do estabelecimento de um período de escolaridade obrigatória” (Gomes, 1987:36), a escola recebeu um público heterogéneo tanto a nível social, como cultural e económico. Não nos surpreende, pois, que o fenómeno do insucesso escolar tenha acompanhado o surgimento do fenómeno de massificação da escola.

Além disso, esta nova concepção de escola contribui, como salienta Mendonça (2006:198), para “o prolongamento dos tempos escolares, para a unificação dos currículos e das práticas pedagógicas”, bem como para o recurso a outras modalidades e critérios de avaliação, reforçando a designação de escola democrática.

No caso da sociedade portuguesa, a opção pelo regime democrático, a partir de meados dos anos 70, permitiu que a escola se organizasse para acolher e ministrar aulas a um maior número de alunos. Deste modo, a escola viveu, na óptica de Formosinho e Machado, (2008:6), “transformações quantitativas, na medida em que aumentando o número de anos de escolarização obrigatória,

umentou também o número de alunos no sistema de ensino originando um maior número de estabelecimentos escolares e de professores”. No entanto, na escola pós-básica, e de acordo com a concepção de que “a democratização do ensino se concretiza através da garantia de igualdade de acesso ao tipo de ensino que antes era apenas para as elites, acabou por redundar em elevados níveis de reprovação e abandono escolar (*idem*), uma vez que continuou a ser implementado um currículo uniforme, de teor acadêmico, desrespeitador da composição heterogênea que passou a caracterizar a escola.

Este modelo curricular, baseado numa “pedagogia burocrática em que se elaboram normas pedagógicas de aplicação universal e impessoal” (*idem*:8), acabaria por se eternizar nas escolas em virtude de uma cultura profissional docente que se foi enraizando no tempo, logo cética à mudança. Escola transmissora de conhecimentos, fundada numa pedagogia centrada na lógica dos saberes, e do saber-fazer, sustentada na lógica dos conteúdos, no saber do professor e no treino do aluno, acabou por lhe vincular um *saber disciplinado*. Na verdade, desde muito cedo, o futuro professor “aprende que do aluno se espera que esteja sentado, quieto e calado, que não interaja com os pares, que esteja atento à lição do professor e ao que é registado no quadro, que se deixe orientar pelo professor e siga as suas instruções” (*idem, ibidem*).

Por seu lado, o professor exerce o seu trabalho de forma isolada, tanto na preparação prévia das aulas como no desenvolver da sua acção educativa em contexto de sala de aula. Neste contexto, Formosinho e Machado (*idem*:10) asseguram que o “desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva”, uma vez que, trabalhando o professor fechado na sala de aula, e sem partilhar ou dialogar com os pares, “não consegue romper com o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia”.

À situação posteriormente relatada, e como salienta Mendonça (2006:208), acresce o facto de os códigos linguísticos usados no ensino assumirem “um papel determinante na compreensão dos processos de abstracção intrínsecos às aprendizagens escolares”, o que justifica que os alunos provenientes de grupos sociais ditos mais desfavorecidos tenham mais dificuldades, uma vez que têm aspirações mais limitadas quanto ao futuro e simultaneamente são portadores de códigos linguísticos e saberes práticos não privilegiados pela escola, deparando-se, por isso, com “obstáculos na obtenção do sucesso escolar” (*idem*). Origina-se deste modo uma situação de desigualdade que a escola de massas não soube, não quis ou não pôde acautelar.

A linguagem assume-se, assim, como num critério de selecção, pois as diferenças nos paradigmas da mesma, explicam as diferenças (em parte) dos resultados escolares. Assim, podemos

inferir que a linguagem não é somente uma técnica que se domina, mas algo com que se fortalecem os laços com a comunidade a que se pertence, em termos de simbolismos e valores, tornando

compreensível que a continuidade simbólica entre o universo familiar e a escola, nomeadamente através do uso da linguagem, constitua um factor extremamente favorável de inserção e posteriormente sucesso escolar (Pinto, 1995:58).

Nesta ordem de ideias, consideramos que a barreira linguística pode gerar nos alunos desinteresse pelo saber escolar e pela própria escola. A este propósito, é pertinente a opinião de Mendonça (*idem, ibidem*), ao afirmar que a linguagem utilizada quer nos manuais escolares, quer pelos professores favorece “o sucesso daqueles que vivem em ambientes familiares mais instruídos”.

Por outro lado, e segundo afirmam Formosinho e Fernandes (1987:34), existem factores de (in)sucesso escolar mais directamente relacionados com as dinâmicas internas das escolas e com as políticas educativas, tais como “ a estrutura do currículo escolar uniformizado, os manuais escolares, os métodos de avaliação, a qualidade dos espaços e dos equipamentos escolares, a formação dos professores a dimensão das escolas e das turmas”.

Como factor de insucesso, referimos, ainda, o facto de na actual estrutura curricular existirem disciplinas importantes e secundárias. O insucesso dos alunos está “muito mais dependente (...) do sucesso no currículo académico do que no currículo não académico”, como facilmente pode ser comprovado pela análise dos critérios de retenção/progressão no 2º e 3º ciclos, que conferem maior importância às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Deste modo, o currículo “define a cultura que deve ser objecto de instrução e impõe-na uniformemente a todos os alunos” (*idem*:33-34).

Nas últimas décadas, os currículos, com a sua uniformidade, tornaram-se quase que insensíveis às diferenças dos alunos, não permitindo recursos escolares diferenciados (Azevedo, 1996), facto que acentua o insucesso educativo, sobretudo os alunos que revelam maiores dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, e como salienta o autor (*ibidem*:128), “ a escola também pode ser um lugar apropriado para a expressão das emoções” pois “ ocupa um lugar muito importante nesse “camarim da vida”, só é necessário que o currículo “seja mais espaçado, o suficiente para nele caberem as pessoas que moram nos alunos”.

Só que, como refere Bernstein, (1986:149), deparamo-nos ainda com currículos cuja composição, ao privilegiar os saberes académicos não articula as aptidões de alguns grupos de alunos nem tão pouco os interesses locais das comunidades onde se inserem as escolas, sendo somente elaborados “ no modo como a sociedade selecciona, clarifica, distribui, transmite e avalia”, os conhecimentos ditos fundamentais para a progressão. Além disso, tais conhecimentos encontram-se

espartilhados em disciplinas o que desvirtua o ensino e a aprendizagem que se procura nas escolas, o que reclama a existência de um currículo aberto e flexível, permitindo que a articulação curricular, quer vertical quer horizontal dos conteúdos curriculares e das actividades, seja factor de promoção da integração dos diferentes saberes.

Em jeito de síntese, o insucesso escolar é, com efeito, um fenómeno bastante complexo, determinado por um conjunto amplo de factores que importa conhecer para poderem ser mudados. Para isso importa promover a consciencialização, intervenção e a responsabilização de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, bem como desenvolver práticas de integração e articulação curricular, fundamentais para o sucesso educativo dos alunos.

### **3.3. Relação entre articulação curricular e (in)sucesso educativo**

Tendo presentes as finalidades educativas para o séc. XXI, propostas no relatório da Unesco sobre educação (Delors, 1996) tais como aprender a ser aluno, aprender a conhecer, a fazer e a viver com os outros, o processo educativo tem como objectivo contribuir tanto para o sucesso educativo, como para o sucesso formativo de cada aluno. Nesta perspectiva, podemos dizer que o processo de ensino aprendizagem potencia e agrega o conhecimento, tendo em atenção as especificidades de cada nível educativo e de cada contexto em que ele ocorre.

Como tal, e de forma a assegurar este propósito educativo, é necessário, como salientam os autores como Brites, Pinto e Gonçalves (2004)<sup>18</sup>, que os profissionais de educação exerçam a função de “mediadores/facilitadores” entre os alunos e o conhecimento, num compromisso afectivo e efectivo, articulando competências não só tecnológicas e científicas mas também afectivas e humanas. Admite-se, assim que as relações interpessoais ou a “trama das relações humanas”, como as designa Tavares (1996), que acontecem no contexto educativo, equacionam e potenciam o desenvolvimento mútuo dos actores educativos (alunos e professores) na medida em que esta interacção favorece a descoberta, o dar e o receber.

Se o insucesso escolar é um fenómeno massivo e preocupante, quer em termos pessoais quer sociais, não se pode ignorar o papel da escola na explicação desse fenómeno, tal como algumas teorias têm demonstrado. Neste caso, trata-se de considerar a dimensão social e institucional do insucesso escolar.

Assim sendo, “o insucesso escolar é afinal um fenómeno relacional que envolve factores de natureza política, cultural, institucional, sociopedagógica e psicopedagógica; tem a ver com as relações

---

<sup>18</sup> VI Colóquio sobre Questões Curriculares. II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Currículo: pensar, inventar, diferir. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2004.

que a escola estabelece com os alunos que vêm de meios mais afastados dos saberes letrados, tem a ver com a dificuldade que a escola (baseada numa igualdade formal e numa suposta neutralidade) tem em se relacionar com os alunos social e culturalmente diversos” (Benavente, 1988: 24).

Neste contexto, e na perspectiva de mudança e da melhoria da escola, emerge a articulação curricular, quer vertical quer horizontal, reconhecida como uma prática relevante no campo da educação, uma vez que pode assumir-se como uma mais-valia para o sucesso dos alunos.

Sendo o processo de ensino-aprendizagem um processo intencional, sustentado na base da globalidade e da sequencialidade, a articulação curricular configura-se, como referem Tomaz e Morgado (2010:1), “como uma das suas dimensões estruturantes, sobretudo pelos contributos que pode propiciar tanto em termos de prevenção do abandono escolar e de sucesso educativo dos alunos, como de melhoria da função social e educativa dos professores”.

Do mesmo modo, e conforme o estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), no seu artigo 7º, alínea a), são objectivos do ensino básico “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”; a mesma lei, mas no seu artigo 8º, apresenta-nos a organização do ensino básico, que integra três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos. Deste modo, no que concerne ao 1º ciclo, o ensino “é globalizante, da responsabilidade de um só professor”; no 2º ciclo, o ensino organiza-se por “áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área”; no 3º ciclo, o ensino organiza-se segundo “um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo disciplinar”.

Podemos, então, considerar que a articulação implica cuidar das transições tornando-as educativas, na medida, e conforme o ponto dois, do artigo 8º refere, que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global de ensino básico” e não vice-versa, o que tem sido mais comumente praticado (Vasconcelos, 2007).

Nesta ordem de ideias, é função do professor proporcionar condições para que cada aluno tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte. Uma articulação curricular será entendida, como salienta Serra (2004), como o conjunto de “actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre os ciclos, dentro e fora do horário lectivo, dentro e fora da escola, com os alunos, com os pais, com os educadores e professores”. Neste contexto, cabe aos professores desenvolver actividades conducentes a uma sequencialização dos níveis educativos, tornando necessária uma “construção da transição” (Griebel e Niesel, 2003), de forma a que esse percurso do aluno se faça de forma gradual e sustentada. Independentemente dos modelos curriculares que se

adoptem, uma metodologia comum de trabalho de projecto na sala de aula poderá antecipar, promover e estimular processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento (Vasconcelos, 2007) mais consonantes com os propósitos que referimos.

Em virtude da centralidade do conceito de transição ser alvo de atenção por parte de investigadores em educação, emerge simultaneamente o conceito de transição curricular que, tal como salienta Gimeno Sacristán (1996:32),

apela a los fenómenos más significativos que tienen lugar cuando, por las causas que fuere, los alumnos deben afrontar cambios en las exigencias de un curriculum, en partes del enseñanza y aprendizaje provocados por la variabilidad de centros, de niveles o etapas educativas y de profesores.

Como tal, é compreensível que seja a nível curricular que o fenómeno de transição se joga e se consubstancia, fenómeno a que não é alheia a sequencialidade que deve caracterizar o próprio processo de ensino – aprendizagem.

Tudo isto só será possível se a escola se adaptar aos alunos e vice-versa. Neste sentido, Bronfenbrenner (1987:235-236) avança com o conceito de *transição ecológica*, assegurando que um aluno só enfrentará positivamente a transição

si las demandas de roles de los diferentes son compatibles y si los roles, las actividades y las diadas en las que participa la persona en desarrollo estimulan la aparición de la confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entornos y un crecimiento equilibrado de poderes a favor de la persona en desarrollo.

Apesar da organização das escolas básicas em agrupamentos, a transição de ciclos nem sempre tem sido desenvolvida de *forma ecológica*, o que leva Azevedo (2007:87) a apelá-la de “insensata e ilegal” - ilegal porque é “contrária à Lei de Bases”, insensata porque se revela inadequada tanto em termos de “progressão escolar (de um professor único e de um currículo interdisciplinar, a criança passa, aos 9 anos, abruptamente e sem qualquer justificação lógica, para 13 professores e 13 disciplinas)”, como em termos de “desenvolvimento humano”.

Do mesmo modo, e no que se refere à actual transição do 2º para o 3º ciclo, o autor (*idem*:88) refere que não responde aos anseios dos adolescentes, uma vez que não favorece a experimentação, motivo que o impele a dizer que o 3º ciclo se apresenta como “um quarto fechado e decorado do mesmo modo, posto à disposição de todos os adolescentes portugueses: rígido, hermético, compulsivo e igual para todos”.

Nesta ordem de ideias, não restam dúvidas de que, quanto mais os professores se aperceberem das diferenças e semelhanças entre ciclos contíguos, mais se engrandecerá o espaço

pedagógico em que agem e maiores serão as probabilidades dos alunos saírem bem sucedidos das transições a que estão sujeitos.

Na mesma linha de pensamento, Formosinho (2000:12) salienta que os alunos devem beneficiar de sistemas de educação que “estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes”, ou seja, que possibilitem um desenvolvimento harmonioso e positivo.

Assim surge o conceito de articulação na sua dimensão vertical, sendo concebido, segundo Morgado e Tomaz (2009:3), como “uma interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo este verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes”.

Do mesmo modo, a articulação curricular vertical remete-nos assim, para o conceito de continuidade vertical, que Gimeno (1996:35) utiliza sempre que “se refiere a la conexión que debe existir entre objetivos, contenidos y exigências que van planteando al estudiante a medida que discurre el tiempo de la escolaridad”. Assim sendo, a continuidade deverá atingir “tanto a cada área o asignatura, a medida en que se va abordando en momentos sucesivos, como a todo el curriculum” (*idem, ibidem*), integrando aprendizagens passadas, presentes e futuras, para que os ciclos de ensino, apesar de diferentes, mantenham entre si uma continuidade progressiva.

Contudo, e apesar do formulado nos normativos, nomeadamente na LBSE (Lei nº 48/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto), a sequencialidade entre ciclos, na opinião de vários autores - de Pires (1987); Ferreira (2001); Abrantes (2001); Ribeiro (2002) e Roldão (2008) -, tem vindo a efectuar-se de forma regressiva, visto que cada nível de ensino se ordena mais em função das “necessidades e exigências do nível de ensino que se lhe segue”, do que no aprofundamento do ciclo anterior. Tal facto, permite a Pires (1987:53-54) salientar que “o último nível de ensino, o superior, é o que vai determinar todos os níveis de ensino que o antecedem”, transmitindo-lhe, subtilmente, uma matriz curricular académica.

Consequentemente, e no dizer de Ferreira (2001), continua por concretizar o objectivo de um ensino básico de nove anos com unidade, articulação e sequencialidade, que promova uma efectiva educação de base a todos os alunos. Aliás, Arroja (1998)<sup>19</sup> defende que “o que se tornou obrigatório foi a escolaridade e não a educação”. Tal situação requer que os actores realizem efectivamente práticas de articulação curricular onde as aprendizagens dos alunos se reflectam numa sequencialidade progressiva.

---

<sup>19</sup> Conforme citado em Morgado (2001:45). A reorganização curricular do Ensino Básico



Autores como Gimeno (1996), Ribeiro (2002), Serra (2004) e Roldão (2008), referem-se à noção de sequencialidade como *sequencialidade em espiral*, que se substancia, como salienta Serra (2004:75), "em avanços e retrocessos, tanto no campo cognitivo como na maturidade global da pessoa". Neste sentido e na esteira de Ribeiro (2002:61), estamos a traçar uma sequencialidade em que "cada ciclo assenta no anterior, aprofundando-o e alargando-o", atribuindo-se ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao anterior e retirando ao ciclo anterior a obrigação de preparar para o(s) seguinte(s) ciclos.

Importa, no entanto, referir que só deixará de haver descontinuidade entre ciclos e níveis de aprendizagem se, como refere Gimeno (1996:172), os agentes educativos não contribuírem para a existência de barreira entre os ciclos de aprendizagem, isto é, se colaborarem para "borrar demarcaciones que diferencian territorios didácticos en los que se viven cultura separadas, siguiendo un proceso de búsqueda de una especie de multiculturalidad entre las formas de enseñar, exigir, aprender y evaluar el conocimiento" apoiadas em actividades concretas e colaborativas promovendo pontes de articulação, e continuidade, facilitadores da transição entre os diferentes níveis e ciclos de ensino-aprendizagem.

No nosso sistema educativo, ainda muito enraizado numa lógica disciplinar, em contraponto ao que a legislação prescreve, no que concerne à importância da integração e articulação de saberes, a verdade é que, a "cultura curricular segmentar é muito forte na escola e na administração, transformando muitas vezes essa intencionalidade em mera retórica" Roldão (2008:109), o que de certa maneira contribui para perpetuar as velhas práticas de disciplinarização que se foram enraizando entre os docentes.

Esta constatação curricular é fruto, salienta Roldão (2002:4), de "uma construção organizacional (...) que tem cerca de século e meio" e se encontra refém de "lógicas de produção", que influenciadas, por "modelos tayloristas", persistem e "orientam a organização do trabalho para esta estruturação em quadrículas, em que cada espaço se designa por disciplina". Uma lógica que não é "uma lógica de organização do saber", mas "uma lógica de organização do funcionamento da instituição", que se vai mantendo, em virtude de certos poderes disciplinares instalados (*idem, ibidem*), legitimados pela sociedade na medida em que se valorizam mais certas disciplinas em detrimento de outras. Ora, este conhecimento mais académico do que real e contextual, não possibilita ao aluno a aquisição de competências que lhe permitam analisar, reflectir e actuar sobre a realidade em que vive e actua.

Para esse conhecimento descontextualizado e desintegrado da realidade muito contribui a "lógica claramente disciplinar" fortemente implantada nas escolas, e que se concretiza, como afirma

Morgado (2001:50-51), quer na primazia dada a certas disciplinas consideradas essenciais, quer na secundarização dos restantes saberes, nomeadamente, de ordem política, social e moral, acabando por “inviabilizar mudanças substantivas de flexibilização curricular” (*idem*) ou qualquer prática de integração e articulação de saberes.

Nesta ordem de ideias, é fundamental que o ensino funcione como um todo articulado, reconhecendo, com Morgado, (2001:53), que tal “só será possível se fizermos um esforço colectivo para esbater as fronteiras disciplinares, diluindo poderes que se instituíram e que inviabilizam qualquer postura integradora do conhecimento”. Não advogando a extinção das disciplinas, o autor (*idem, ibidem*) defende apenas a sua “maleabilização”, possibilitando assim uma maior interligação disciplinar, onde as disciplinas, mantendo as suas fronteiras, se tornem mais flexíveis, de forma a permitir uma construção holística do saber, capaz de abranger a complexidade dos fenómenos (*idem, ibidem*). Deste modo, importa construir e valorizar saberes numa lógica de articulação curricular horizontal para que em contexto sala de aula seja possível articular o currículo, integrando quer as aprendizagens realizadas, quer as construídas pelo aluno, combatendo a sua iliteracia e o insucesso educativo.

Da interligação entre as diferentes disciplinas emerge o conceito de interdisciplinaridade. A esse respeito Pombo (2004:164) considera que “o prefixo *inter* não indica apenas uma pluralidade, uma justaposição; evoca também um espaço comum, um factor de coesão entre saberes diferentes”, na perspectiva de transpor o conhecimento de uma lógica compartimentada para uma lógica de integração global de saberes.

Quando se discute a escola, a disciplinarização e a interdisciplinaridade, termo que no nosso país, como salienta Roldão (2002:5), tem vindo a ser aplicado não no sentido de “inter-relação dos saberes, mas referenciamos essa prática sobretudo em termos de comunicação e colaboração no trabalho que as pessoas desenvolvem nos diferentes campos”.

Deste modo, a palavra interdisciplinaridade como “palavra é ampla demais, [e] está a ser banalizada porque, aplicada a um conjunto muito heterogéneo de situações e experiências”, sendo que “esta utilização excessiva gasta a palavra, esvazia-a, tira-lhe sentido”. Face a esta situação, têm surgido outros termos análogos, falando-se em “integração dos saberes, em circuitos integrados, em integração europeia, mundialização, globalização” (*idem, ibidem*) e actualmente, articulação horizontal.

Na verdade, e como referem Leite e Pacheco (2010:6), falar de articulação curricular horizontal é falar “na transversalidade entre áreas/disciplinas de um mesmo ano de escolaridade, e, ainda, na coerência entre as componentes de operacionalização do currículo”. Esta articulação observa-se nos

diversos elementos de operacionalização do currículo (objectivos/competências, conteúdos, actividades e avaliação (*idem*)).

Na mesma linha de pensamento, Morgado e Tomaz (2009:1-3) defendem que a operacionalização destes objectivos depende “das práticas curriculares que os professores desenvolvem na escola, tanto ao nível dos departamentos curriculares e conselhos de turma (...), como no interior da sala de aula”. Consideram, ainda, que essas práticas de articulação curricular são imprescindível para a “aquisição de um conhecimento globalizante, integrado e integrador, que os alunos possam mobilizar e reutilizar fora da escola para enfrentar, com competência e responsabilidade, os desafios e exigências com que se vão deparar” (*idem, ibidem*).

Assim, o processo de articulação curricular parece desenvolver-se numa oposição entre o que queremos fazer, o que gostaríamos de fazer e algo que nos é imposto, independentemente da nossa vontade. Só que, a complexidade do mundo que nos rodeia, exige um conhecimento que integre diferentes áreas do saber. Deste modo, e parafraseando Roldão (2002:7), o que se verifica, é que “a compreensão da complexidade disciplinar, requer um cruzamento de outras lentes, e a incorporação de olhares”, ou seja, a prática de uma “integração, sustentada na especificidade e na articulação inteligente” requer que os actores educativos concorram na construção de uma articulação de saberes em co-responsabilidade com quem aprende, abandonando o teor exclusivamente formal das disciplinas.

Esta inter-relação só fará sentido, como salienta Ribeiro (2001:4), se “facilitar o desenvolvimento de interacções, que, possibilitem a troca de saberes, de conhecimentos e o desenvolvimento do sentido cultural de educação como um todo” e não parte desse todo, ou seja de um saber espartilhado. Importa, pois, que o processo de ensino-aprendizagem seja reflectido, para melhor atender e equacionar as características dos contextos e das pessoas envolvidas na relação (Almeida, Marques e Pinto, 2000). Nesta ordem de ideias, a colaboração deve promover a articulação flexível e a continuidade, de forma que os professores consigam desenvolver projectos dinâmicos de ensino e aprendizagens em igualdade de circunstâncias para que todos aprendam.

Por outro lado, e a par das mudanças estruturais que a nível de escola se têm feito sentir recentemente, é necessário alterar as concepções sobre os contextos de trabalho, de forma a conseguir que os docentes trabalhem juntos, em equipas ou grupos de trabalho, comprometendo-os na tomada de decisões e permitindo o acesso a novos conhecimentos resultantes do envolvimento e esforço conjunto.

As designações de “equipa docente”, “equipa pedagógica” e “equipa educativa” são recorrentes nos discursos sobre a organização do trabalho docente e do processo de

ensino/aprendizagem dos alunos, mas correspondem a uma diversidade de práticas que tornam difícil determinar o que delimita cada uma dessas designações. Elas aparecem frequentemente nas orientações emanadas da Administração Educativa, bem como em relatórios e projectos de diferentes escolas, ora referindo-se ao trabalho dos professores em equipa, ora à constituição de equipas docentes ou equipas pedagógicas como condição organizacional propiciadora do trabalho em equipa.

Em Portugal, a primeira referência ao modelo de organização da escola por Equipas Educativas surge numa proposta para o 2º ciclo do ensino básico apresentada por João Formosinho (1988) à Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Este modelo agrupa um conjunto de professores e um conjunto de turmas com o intuito de assegurar uma gestão integrada do currículo escolar.

Na década de 90 do século XX, algumas escolas aplicaram este modelo também no 3º ciclo (Machado, 1994 e Cravo, 1996), alargando o conceito de equipa ao conjunto total de turmas de um determinado ano de escolaridade. Contudo este alargamento do modelo não se traduz necessariamente no trabalho directo de todos os professores com todos os alunos a cargo da equipa docente. Porém, enquadra-se no modelo, porquanto a sua implicação mais evidente é, como afirma Orden (1969:222), na “constituição de uma equipa de professores, estabelecendo entre eles uma estreita relação de trabalho que se traduz numa acção conjunta sobre um grupo de alunos”.

Segundo Esteves & Machado (2009:2), é difícil encontrar uma solução em que todos os professores que “formam uma Equipa pertençam apenas a essa Equipa” e a mais nenhuma. No entanto, já não tão difícil “encontrar uma solução em que cada Equipa seja formada por um número significativo de professores e que apenas alguns tenham que prestar o seu contributo em mais que uma Equipa Educativa” (*idem, ibidem*). Cada Equipa funciona tal como esclarece Orden (1969:223 e 224), como “núcleo auto-suficiente” e “cada professor tem acesso a todas as turmas e grupos, compartilha com os restantes membros da equipa a informação sobre todos e cada um dos alunos, de cuja instrução são conjuntamente responsáveis”.

Deste modo, a formação de Equipas Educativas tem como objectivo, racionalizar a utilização de recursos e equipamentos educativos, diminuir os inconvenientes da departamentalização do saber e da fragmentação do currículo, contrariar o individualismo docente e permitir uma gestão integrada e integradora do saber (Formosinho e Machado, 2008)<sup>20</sup>. Esta forma de estruturar a gestão pedagógica intermédia pretende harmonizar as características positivas das pequenas e grandes unidades escolares. Sob o ponto de vista da organização do trabalho docente, a consideração do ano escolar como unidade de base permite aos professores fazerem a articulação entre os programas curriculares da turma, elaborados no seio da equipa e ensaiarem agrupamentos flexíveis dos alunos (Sobral, 1993).

---

<sup>20</sup> Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp.5-16, Jan./Jun. 2008. [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).

Alem disso, permite-lhes desenvolver diferentes “grelhas horárias de acordo com as actividades a desenvolver e os seus interesses e capacidades” (Roque, 1993:66-70). Em consequência, cada Equipa decide, em cada caso, “quem deve realizar tal actividade com tal grupo, quando há-de realizar-se e quanto tempo deve durar” (*idem, ibidem*).

Esta faculdade de decisão relativamente à organização pedagógica intermédia consubstancia, na perspectiva de Esteves e Machado (2008:5-6), uma “maior autonomia dos profissionais de educação, cria condições para melhor aferição das suas decisões e monitorização das suas acções, permite potenciar as capacidades e apetências individuais de cada membro da equipa e possibilita uma melhor integração dos professores recém-chegados à escola”. Do mesmo modo, as características de um pequeno grupo possibilitam ao professor um melhor conhecimento dos alunos e o aprofundamento das relações interpessoais.

No que respeita aos alunos, esta reestruturação da gestão intermédia da escola favorece, como asseguram Esteves e Machado (2008:6), a “sua integração na escola enquanto unidade organizativa, a articulação horizontal do currículo, a humanização da interacção com os professores e o seu desenvolvimento pessoal e social”.

Esta reestruturação da gestão intermédia releva ainda, a personalização na interacção dos professores da mesma Equipa e torna mais visível o seu envolvimento, pelo que a inovação não se pode impor de cima para baixo, exigindo dos professores o desenvolvimento de habilidades e a compreensão da inovação (Fullan, 2002). Esta inovação implica, segundo Fullan & Hargreaves (2001:111), tarefas de “coordenação e a afirmação das lideranças intermédias, incentiva o trabalho colaborativo e a estimulação entre os pares, proporcionando condições para o profissionalismo interactivo”. Importa salientar que as dificuldades para efectivação desta inovação advêm, por um lado, da socialização dos professores na organização tradicional do ensino, com compartimentação disciplinar e especialização docente por áreas do saber, e ainda da desconfiança face a propostas alternativas que, aqui e ali, têm sido ensaiadas, muitas vezes sem continuidade, permitindo que se lhes cole uma feição de voluntarismo e aparente insucesso a curto ou médio prazo (Esteves & Machado, 2008).

Para autores como Formosinho & Machado (2009), esta dificuldade aumenta na medida em que são poucos os detalhes do roteiro a realizar com a inovação pretendida e sobram as incertezas, precisamente num contexto em que os professores estão socializados numa prática administrativa de gestão centralizada que tudo prevê de forma detalhada e que deixa pouca margem de autonomia para as decisões de cada escola e no interior de cada Equipa.

O sentido de reestruturar a gestão pedagógica na escola sugere que a emergência desses problemas seja considerada como uma das condicionantes da introdução da própria inovação e do seu próprio sucesso, até porque, como refere Fullan (2002:40), “os problemas são inevitáveis, mas felizmente não se pode aprender nem triunfar sem eles”. Assim, e continuando o pensamento dos autores (*idem*:41-42), prever que a introdução de “uma inovação traz para o interior da escola conflitos que antes não existiam ou não eram tão evidentes é ignorar que, porque é uma comunidade de humanos, a escola é atravessada diariamente por conflitos, muitos deles perduráveis, e que o conflito é essencial em qualquer esforço conseguido de mudança”, comportando perguntas incómodas e exigindo a clarificação da origem das dificuldades.

Assim sendo, a organização da Escola por Equipas Educativas procura centrar a mudança na escola e nas situações de trabalho individual e colectivo dos professores no sentido de melhor apoiar os seus alunos dentro e fora da sala de aula: “Em virtude da sua presença na sala de aula e em virtude do seu número, os professores são, de facto, a chave da mudança. Sem eles não haverá qualquer progresso” (Fullan & Hargreaves, 2001:143), mas sim um maior afastamento da escola pelos alunos e por isso maior insucesso educativo, porque deficiente será a articulação quer vertical quer horizontal.

**PARTE II**  
**ESTUDO EMPÍRICO**

## Capítulo IV – Apresentação do estudo

Na segunda parte do estudo, debruçamo-nos sobre as questões metodológicas que serviram de base à investigação. Depois de termos, nos capítulos precedentes, explicitado a matriz teórica que constitui o referencial desta pesquisa, passamos a fundamentar as opções tomadas, em função dos pressupostos teóricos inerentes à epistemologia das ciências sociais à metodologia de investigação em educação, apresentando o problema, o objecto e os objectivos do estudo. Nessa conceptualização procuramos não abdicar de atribuir à teoria uma função directiva e orientadora da investigação empírica. Igualmente são clarificadas as técnicas de recolha e análise da informação e, de forma mais ou menos explícita, o planeamento da investigação.

### 4.1- Problemática da Investigação

Qualquer investigação procura encontrar resposta ou solução para um determinado problema. Como afirma Moreira (1994:20), a “formulação do problema, desempenha um papel fundamental na fase inicial do estabelecimento de objectivos de pesquisa”. Deste modo, qualquer investigação tem em vista “esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema” (Almeida & Freire, 1997:38). Na mesma ordem de ideias, Quivy e Campenhoudt (2005:89) são de opinião que “a problemática é a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida”. Também Sousa (2005:44) considera que “a formulação da problemática condensa-se numa interrogação, clarifica e simplifica a questão, permitindo que se pense na investigação como modo de pesquisar a resposta mais adequada para o problema levantado”.

No nosso caso, também começamos por identificar a problemática do estudo, momento a partir do qual delineamos os objectivos e as questões de investigação e as etapas subsequentes. A nossa experiência pessoal como docente do ensino básico, o facto de a articulação curricular ser reconhecida como um elemento facilitador de aquisição progressiva de conhecimento e concorrer para o sucesso educativo, e, ainda, a falta de investimento nesta área por parte dos diversos sectores que têm a seu cargo a responsabilidade de configurar o processo educativo, foram os principais motivos que estiveram na origem da problemática central da nossa investigação.



Além disso, as exigências que, nos últimos anos, se colocam à escola têm contribuído para que o currículo tenha sido, e continue a ser, alvo privilegiado da atenção das autoridades, dos políticos, professores, especialistas e de outras organizações envolvidas no acto de educar, tendo adquirido, por isso, mais consistência e visibilidade. Acresce o facto de a sociedade actual se ter tornado mais complexa e se caracterizar por uma crescente diversidade e multiculturalidade, com reflexos no domínio educativo, pelo que o grande desafio que hoje se coloca à escola é o de tentar adequar eficazmente a resposta curricular à heterogeneidade do seu público.

Perante esta diversidade, a assunção de um currículo unívoco e padronizado, referenciado por Formosinho (1987) como “pronto-a-vestir tamanho único”, só pode acentuar as diferenças e as desigualdades, dificultando a produção de respostas adequadas aos propósitos que hoje se consignam à educação.

Por outro lado, a uniformização curricular não reconhece, como afirmam Flores & Flores (2000:85), o “carácter dinâmico e diversificado dos contextos educativos e coarcta a capacidade das escolas e dos professores conceberem os seus próprios projectos formativos em função das características do meio e dos seus alunos”.

Deste modo, e tendo em conta que “a uniformidade produz desigualdades” (Morgado, 2002:103), é necessário constituir diferentes caminhos que permitam o sucesso educativo a todos os alunos, uma vez que “só por caminhos diferentes, com ritmos distintos e propostas diversificadas é que os alunos conseguem aprender e construir aprendizagens similares” (Morgado, 2000:98). Este caminhar a um ritmo diferente e com percursos diversificados é, na opinião de Flores & Flores (2000), uma condição essencial para melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, promover o seu sucesso educativo.

Sendo certo que flexibilizar se opõe a uniformizar (Roldão, 1999), no sentido de abandonar um modelo de desenvolvimento curricular comum e único em prol de um modelo de desenvolvimento curricular flexível, qualquer tentativa de flexibilização do currículo implica, como salienta a autora (2000:86), “deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e por isso viabilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo”.

Neste contexto, a articulação curricular tem-se tornado, progressivamente, numa temática central nos discursos mais recentes sobre a educação, especialmente pelo papel que adopta quer em termos de sucesso educativo, quer em termos de retenção e abandono escolar (Morgado & Tomaz, 2010).

A este propósito, afirmam (*idem*:1) que a articulação curricular, tanto a nível vertical como horizontal, “tem vindo a ser reconhecida como uma prática relevante, sendo frequentemente mobilizada ao nível dos discursos que visam a mudança e a melhoria da escola”. Acrescentam, ainda, que, sendo o processo de ensino aprendizagem um processo intencional, construído na base da globalidade e da sequencialidade,

a articulação curricular configura-se como uma das suas dimensões estruturantes, sobretudo pelos contributos que pode propiciar tanto em termos de prevenção do abandono escolar e de sucesso educativo dos alunos, como de melhoria da função social e educativa dos professores. (*idem, ibidem*).

Da leitura dos normativos ao nível da estruturação do currículo para os ensinos básico e secundário, é possível perceber que a articulação tem uma vertente organizacional, curricular e pedagógica. A nível organizacional, a articulação encontra-se nas razões justificativas dos agrupamentos e surge directamente relacionada com as competências dos órgãos de gestão e supervisão. Para além da ligação entre unidades de estabelecimentos ao nível da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário, em que deve existir a “articulação curricular entre níveis e ciclos educativos”<sup>21</sup>, a gestão curricular faz-se pela “promoção da cooperação entre docentes dos agrupamentos, com representação dos grupos de recrutamento e áreas disciplinares”<sup>22</sup>.

Assim, e na mesma ordem de ideias, Leite e Pacheco (2010:8) afirmam que do mesmo modo que “ a articulação curricular se faz em função de contextos, territórios, órgãos e actores” então também é possível, a realização de

actividades conjuntas entre escola e comunidade, no sentido de um território educativo, entre órgãos da Administração central e órgãos da escola, entre órgãos da administração e gestão da escola (Conselho Geral, Conselho Pedagógico<sup>23</sup> e órgãos de gestão intermédia – e nas componentes *inter* (quando se regista a pluralidade) e *intra* (com o registo da singularidade),

de forma a envolver todos os agentes educativos. Ora, é ao nível das actividades lectivas que mais se concretiza a articulação pedagógica, identificada por Leite e Pacheco (2010: 8-9) com a “sequencialidade dos percursos de aprendizagem dos alunos, em função de projectos específicos, decorrentes das áreas curriculares e das áreas curriculares não disciplinares e, de igual modo, das actividades de enriquecimento curricular”. Esta articulação observa-se nos

<sup>21</sup> cf. alínea b), ponto 2, art. 6º, Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril.

<sup>22</sup> cf. pontos 1 e 2, art. 42º, Decreto –lei 75/2008.

<sup>23</sup> Compete ao Conselho Pedagógico “definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar (alínea g), art. 33º, Decreto –lei 75/2008.

---

diversos elementos de operacionalização do currículo como os (objectivos/competências, conteúdos, actividades e avaliação).

Sendo um conceito amplo, que abrange duas ideias estruturantes da organização curricular (totalidade e sequencialidade), a articulação curricular identifica-se como um princípio-chave do processo de desenvolvimento do currículo, exigindo

quer a planificação e cooperação entre todos os decisores, situados nos diferentes contextos e níveis de construção do currículo, quer a partilha de posições convergentes, dentro da diversidade de propostas, relativamente ao que deve e pode ser o percurso de aprendizagem dos alunos em função da escolarização. (Leite & Pacheco, 2010:9)

Deste modo, e na esteira dos autores acima mencionados (*idem*) podemos dizer que se a articulação horizontal funciona nas fronteiras de cada percurso, a articulação vertical diz respeito à interligação dos percursos, aos territórios em que estão localizados, aos contextos que os definem, a que correspondem fases distintas do currículo, e aos actores que neles participam.

Pelo exposto, e na mesma linha de pensamento, achamos pertinente evocar Tomaz e Morgado (2010:2) quando referem que:

falar de articulação curricular no plano da acção implica, não só uma clarificação do conceito de articulação, mas também uma análise das práticas curriculares que os professores desenvolvem nas escolas, sobretudo ao nível dos departamentos curriculares, dos grupos disciplinares e dos conselhos de turma uma vez que estes se constituem como espaços privilegiados de decisão colectiva.

Neste sentido, é importante realçar que a operacionalização e a eficácia dos procedimentos de articulação só serão possíveis com o trabalho colaborativo de todos os professores, viabilizando na sala de aula estratégias e actividades que contribuam para o desenvolvimento do currículo de forma articulada e integrada. Isto só é possível se os docentes adoptarem na sua prática diária processos de ensino aprendizagem de cariz essencialmente prático, numa lógica exploratória e investigativa, permitindo-lhes uma constante reflexão sobre o que fazem, para quê e como o fazem (*idem, ibidem*). Daí a importância de um estudo que nos permita verificar que práticas de articulação os professores adoptam, ou não, no seu trabalho diário com os seus alunos e com os colegas.

Nesta ordem de ideias, consideramos que a problemática central do nosso estudo se dimensiona em torno do seguinte propósito:

*Averiguar se, nas escolas, os professores recorrem a práticas curriculares estruturadas em torno de sequencialidade e da articulação curricular ou se, pelo contrário, a sequencialidade*

---

*e a articulação se configuram como meras formalidades administrativas que pouco ou nada interferem na forma como se estrutura e desenvolve o currículo na escola.*

#### **4.2- Objectivos do estudo**

Para nortear este percurso de investigação a procura de respostas para a problemática definida, delineámos os seguintes objectivos:

(i) Compreender a importância da articulação curricular quer ao nível de um determinado ano de escolaridade quer entre diferentes ciclos de aprendizagem, em particular nas unidades que constituem o agrupamento;

(ii) Analisar de que forma é realizada a articulação curricular em diversas áreas curriculares;

(iii) Identificar quais as estratégias de diferenciação e valorização de saberes desenvolvidas na escola;

(iv) Identificar potencialidades e constrangimentos do processo de articulação curricular no ensino básico;

(v) Averiguar a que instrumentos os professores principalmente recorrem para estruturar, realizar e avaliar os processos de ensino – aprendizagem na escola.

#### **4.3- Questões de investigação**

Os documentos que estão na base das práticas educativas da educação básica (1º, 2º e 3º ciclos), sendo diferentes, têm sido estruturados em torno de três eixos comuns: a finalidade de garantir a todos o direito à educação, aqui entendida como uma acção formativa que visa o desenvolvimento global do indivíduo, o facto da educação fazer parte de um processo social, uma vez que deve ser vista como um estágio de desenvolvimento do indivíduo, estágio esse que o capacita para se integrar na sociedade da qual no futuro fará parte, e a democratização da sociedade, uma vez que ao longo do seu percurso escolar cada indivíduo deve desenvolver capacidades e competências que lhe permitam quer o convívio social, onde a equidade, a solidariedade e o bem-estar de cada cidadão sejam características comuns, quer o desenvolvimento de uma consciência crítica que o prepare para, de forma interventiva, lutar por um mundo mais justo, onde a igualdade de oportunidades, a diluição das assimetrias e a erradicação da pobreza sejam uma constante.

Ora, para que isto seja possível, é necessário que a escola consiga cumprir cabalmente a missão que a sociedade lhe consignou, capacitando cada um dos seus estudantes para realizar os propósitos que enunciamos.

Como referimos mais atrás, a sequencialidade e a articulação curriculares são factores que podem concorrer, de forma significativa, para que a escola consiga cumprir tais desígnios.

Aliás, as deficientes articulação e sequencialidade curriculares, a que se associa a falta de explicitação dos instrumentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, têm constituído um verdadeiro problema educativo, permitindo-nos, nesse domínio, levantar as seguintes interrogações:

- Como se garante uma efectiva articulação curricular entre as diversas áreas do currículo?
- Como se pode concretizar a articulação curricular ao longo e entre os distintos ciclos de aprendizagem e, de forma especial, entre as várias unidades que constituem cada agrupamento?
- Que estratégias de diferenciação e/ou valorização de saberes são desenvolvidas na escola de modo a viabilizar uma efectiva articulação do currículo?
- Quais são os principais constrangimentos que os professores consideram dificultar a articulação curricular no ensino básico?
- Como será possível sensibilizar os professores para a importância desta temática?

São estas as questões mais pertinentes que nos propomos responder ao longo desta dissertação, cujo principal objectivo é estudar as concepções e as práticas de articulação curricular que se desenvolvem nas escolas, bem como alguns dos instrumentos utilizados no processo ensino-aprendizagem e que facilitem a sua construção, numa escola do ensino básico de um Agrupamento Vertical de escolas do Distrito de Braga.

#### **4.4- Limitações do estudo**

A opção por esta problemática de investigação prende-se especialmente com três aspectos que consideramos importantes e que procurámos clarificar mais atrás: em primeiro lugar, a importância da articulação curricular para o sucesso educativo dos alunos; em segundo lugar, a falta de investimento nesta área quer por parte do próprio Ministério da Educação, quer por parte de investigadores em educação, quer, ainda, por parte dos professores nas escolas; em terceiro lugar, o facto de nos identificarmos com o tema, consequência da nossa experiência profissional no ensino básico. Deste modo, consideramos este percurso como uma oportunidade

---

de perceber, clarificar e aprofundar conhecimentos no âmbito do objecto de estudo desta investigação.

Como uma nova perspectiva de encarar a educação, como uma nova dinâmica que se pode estabelecer entre os vários intervenientes no processo educativo, numa interacção permanente entre os diferentes ciclos de ensino e/ou dentro das várias áreas que configuram um mesmo ciclo, em que o trabalho cooperativo e colaborativo se revelam fundamentais, a articulação curricular poderá afirmar-se como uma via possível para a construção do sucesso educativo, mais amplo e mais consonante com aquilo que se espera da escola.

Contudo, pela sua constante mudança e diversidade, a realidade educativa, como objecto de estudo da investigação, apresenta-se como um empreendimento complexo (Arnal, Latorre & Rincón, 1996). Não deixando de ter em conta essa complexidade, podemos afirmar que foram duas as principais limitações com que nos tivemos de defrontar no decurso deste trabalho.

Em primeiro lugar, o facto de ser a nossa primeira investigação e o estudo se desenvolver paralelamente ao exercício da nossa actividade docente, o que, por si só, limitou, e muito, a possibilidade de fazermos um investimento tão amplo como desejávamos.

Em segundo lugar, o lapso de tempo em que o estudo teve de se desenvolver. Um ano é, na realidade, um período de tempo escasso quando se pretende, como foi o caso, realizar um estudo, ainda que de âmbito exploratório, sobre o qual existe pouca bibliografia e poucos estudos científicos que versem sobre esta temática. Tais motivos originaram a reinscrição no curso para podermos concluir a nossa dissertação. Não pretendemos, por isso, tirar conclusões categóricas e generalizáveis. Aliás, a nossa principal preocupação foi a de realizar uma investigação de natureza quantitativa, baseada numa abordagem dedutiva e explicativa, que nos permitisse estudar a importância da articulação curricular e sua relação com o (in)sucesso escolar dos alunos, bem como compreender, em contexto, de que forma os professores percebem o conceito de articulação curricular, tanto a nível horizontal como vertical. Todavia, consideramos ter conseguido ganhos significativos, tanto ao nível do conhecimento como da experiência de investigação, bem como ter colaborado, ainda que de modo singelo, para o maior aprofundamento da temática em estudo, pelo menos ao nível do agrupamento onde este ocorreu.

## Capítulo V – Metodologia da investigação

### 5.1- Conceito de Investigação

Embora reconhecendo, com Bisquerra (1998), que o conceito de investigação educativa é bastante complexo e de difícil definição, não podemos deixar de reflectir sobre o mesmo, quer para nos tentarmos apropriar dos sentidos que lhe estão subjacentes, quer pelo facto de este trabalho se inscrever no domínio da investigação em educação. Vários têm sido os estudiosos que, têm proposto algumas definições que procuram circunscrever um conjunto de ideias estruturantes em torno daquilo que representa a investigação no campo educativo, salientando os casos de Best (1972)<sup>24</sup>, para quem a investigação educativa é um “processo formal, sistemático e intensivo ao qual se aplica o método científico de análise”, de Travers (1979),<sup>25</sup> que a define como uma “actividade dirigida ao desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento científico acerca de factos que interessam aos educadores”, e Garcia Hoz (1975),<sup>26</sup> que considera que o processo de investigação educativa abarca qualquer questão pedagógica que possa ser objecto de experiência.

Não deixando de ter em conta que qualquer proposta de definição sobre investigação educativa ficará sempre muito aquém da complexidade e abrangência que caracterizam tal processo, corroboramos a proposta de Bisquerra (1998:8), ao considerar que a investigação educativa é um “conjunto sistemático de conhecimentos acerca da metodologia científica aplicada à investigação educativa de carácter empírico”

Tendo consciência de que nem todo o conhecimento que possuímos e usamos no quotidiano pode ser entendido como conhecimento científico, concordamos com Almeida e Freire (1997:19), quando referem que as decisões no contexto profissional “serão tanto mais adequadas quanto mais validadas pelo conhecimento científico”. Assim se compreende que Quivy e Campenhoudt (2003:15), no que concerne à investigação social, considerem que:

importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de por em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho. Este nunca se apresentará como uma simples soma de técnicas que se trataria de aplicar tal e qual se

---

<sup>24</sup> Citado por Bisquerra (1998:8)

<sup>25</sup> Idem

<sup>26</sup> Idem ,ibidem

---

apresentam, mas sim como um percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho.

Continuando na esteira dos autores supracitados, (*idem, ibidem*:31), defendemos que “uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”. Contudo, esta definição de investigação não deve, de forma alguma, ser entendida de forma simplista, nem tão pouco retirar qualquer valor à produção do conhecimento científico. Convém lembrar, com Almeida e Freire (2003), que nem todo o conhecimento de que dispomos e que utilizamos no nosso dia-a-dia se pode classificar como conhecimento científico. Pelo contrário, afirmam os autores (1997:21) que, embora possa apresentar origens diversas, o conhecimento científico é “mais organizado e preciso na sua fundamentação, é racional e objectivo”, sendo obtido através do método científico, que caracterizam como sendo:

- (i) Objectivo: descreve a realidade como ela é ou pode ser, mesmo que falível e apenas temporariamente correcto, mas nunca como gostaríamos que fosse;
- (ii) Empírico: sempre baseado na experiência, nos fenómenos e factos;
- (iii) Racional: mais assente na razão e na lógica do que na intuição;
- (iv) Replicáveis: as mesmas condições, em diferentes locais e com diferentes experimentadores, devem replicar os resultados, ou a sua comprovação pode ser feita por pessoas distintas e em circunstâncias diversas;
- (v) Sistemático: conhecimento organizado, ordenado, consistente e coerente nos seus elementos, os quais formam uma totalidade coerente e integrada num sistema mais amplo;
- (vi) Metódico: conhecimento obtido através de procedimentos e estratégias fiáveis, mediante planos metodológicos rigorosos;
- (vii) Comunicável: conhecimento claro e preciso na sua significação, reconhecido e aceite pela comunidade científica;
- (viii) Analítico: procura ir além das aparências, procura entrar na complexidade e na globalidade dos fenómenos;
- (ix) Cumulativo: conhecimento que se ensaia, constrói e estrutura a partir dos conhecimentos científicos anteriores. (*Idem ibidem*: 22).

Por isso, qualquer processo de investigação, independentemente do contexto em que se realiza, não pode deixar de ter presente as ideias de rigor, objectividade, racionalidade, sistematicidade e continuidade que o devem caracterizar.

Em idêntica linha de pensamento, Pacheco (1995:9), assegura que a investigação educativa “é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos”. Assim sendo, é através da investigação educativa “que se reflecte e problematiza o processo de ensino-aprendizagem, que se suscita o debate e que se edificam as ideias



inovadoras”; caso contrário, corremos o risco do “empedernimento e trivialização da própria actividade educativa” (*idem, ibidem*).

Foi este o espírito com que desenvolvemos o projecto de investigação que aqui apresentamos.

## 5.2. Pressupostos metodológicos

O recurso a estudos de índole quantitativa, no domínio da educação, intensificou-se a partir dos finais da década de 50, nomeadamente no campo da investigação didáctica, tendo como ponto de partida a “contribuição para a melhoria da qualidade do ensino” (Pacheco (1995:26).

O paradigma positivista, também designado por paradigma quantitativo, empírico - analítico, racionalista ou empiricista, procura “adaptar o modelo das Ciências Naturais à investigação nas Ciências Sociais e Humanas, utilizando basicamente uma metodologia de cariz quantitativo”, Coutinho (2005:72). Este facto tem provocado alguma contestação, pois os processos metodológicos aplicados nos dois campos da investigação não são, de todo, idênticos, aspecto sobre o qual, no decorrer deste trabalho, teremos oportunidade de reflectir.

O paradigma positivista, que nos últimos dois séculos tem sido determinante na construção da ciência, defende que a realidade é algo perfeitamente identificável e que se consubstancia com base no binómio causas – efeitos. Também Morgado (2003:308) afirma que o paradigma positivista ou racionalista se inspira

numa filosofia positivista e a sua principal intenção é proporcionar a explicação dos fenómenos com o desejo de formular leis gerais. Baseia-se numa metodologia essencialmente quantitativa – daí o ser, muitas vezes, referido apenas por metodologia quantitativa – procurando respeitar as regras metodológicas reconhecidas pela comunidade científica para o estudo dos fenómenos naturais, com particular incidência na quantificação, na procura de informações consideradas como fiáveis e válidas, no pensamento dedutivo e na generalização dos resultados.

Coutinho (2007) acrescenta ainda que, o método que lhe serve de esteio – o método quantitativo - é caracterizado pelo seu determinismo - uma vez que procura sempre uma verdade que pode ser descoberta, pela sua racionalidade - não podendo existir qualquer realidade contraditória, pela sua impessoalidade - sendo essencial ter objectivos e não subjectivos e pela sua previsão - já que o objectivo da investigação é encontrar generalizações capazes de controlar e prever os fenómenos.

Em idêntica linha de pensamento, Moreira, (2007:48) considera que:

O método quantitativo busca o seu conhecimento na teoria positivista do conhecimento (e suas variantes), a qual procura descrever e explicar os acontecimentos processos e fenômenos do mundo social, (entendido como sistema), por forma a que possa chegar à formulação das generalizações que existem objectivamente.

À luz deste paradigma, foram emergindo alguns modelos de investigação quantitativa que, embora pudessem perfilhar objectivos distintos, se caracterizam por se desenvolver numa lógica semelhante. Bisquerra (1989), Pacheco (1995), Morgado (2003) e Coutinho (2005) referem a existência de dois modelos principais: pressário-produto e o modelo processo-produto. O primeiro e de acordo com Morgado (2003:310)

relaciona-se com as investigações educativas dos anos trinta e incidia nas características físicas e psicológicas que definem a personalidade do professor – inteligência, experiências, personalidade -, tentando captar correlações entre essas características e a eficácia obtida através dos resultados dos alunos. Valoriza-se o professor, não propriamente pelas práticas quotidianas nas aulas, mas em função das suas características pessoais.

O modelo processo-produto, “surge numa linha de investigação posterior – anos sessenta – e preocupa-se, basicamente, pelo estudo de métodos de ensino e pela melhoria das práticas educativas” (*idem, ibidem*).

Pela frequência com que o modelo era utilizado e considerado o mais representativo da perspectiva quantitativa, Pacheco (1995:30-31) enfatiza o modelo de Dunkin e Biddle (1974), onde definem quatro tipos de variáveis que passamos a citar:

- a) de processo (onde destacam o comportamento do professor e o comportamento do aluno na turma, bem como as mudanças observadas no comportamento do aluno);
- b) de produto – efeitos a curto prazo (aprendizagem da matéria, atitude para com a matéria, desenvolvimento de outras capacidade) e a longo prazo (formação da personalidade adulta, desenvolvimento de capacidades vocacionais e profissionais);
- c) de presságio – redefinem-nas enumerando as experiencias formativas do professor (classe social, idade, sexo), a formação do professor (programa seguido, características do programa, experiencias práticas de ensino) e as características do professor (capacidade para ensinar, inteligência, motivação, personalidade);
- d) de contexto – introduzem estas novas variáveis distinguindo o contexto da escola e da comunidade (clima, composição étnica da comunidade, ocupações, dimensão da escola) e da turma (dimensão, livros de texto, televisão educativa), além das experiencias formativas do aluno (classe social, idade, sexo) e das suas características (atitudes, conhecimentos e crenças).

A perspectiva quantitativa preocupa-se, segundo Cook e Reichardt (1986:20), em “controlar as variáveis e em medir os resultados numericamente, enquanto a perspectiva qualitativa dá primazia aos factos observados, interpretando-os e compreendendo-os no contexto global em que se produzem”. Ou seja, se a primeira perspectiva se interessa por uma explicação compreensiva dos factos decorrentes das hipóteses, a segunda perspectiva procura uma compreensão explicativa dos fenómenos em contexto.

Importa referir que a perspectiva quantitativa utiliza “técnicas de observação sistemática”, como os “sistemas de categorias” predeterminadas e “instrumentos de elevada fiabilidade”, procurando-se a “obtenção de resultados descritivos e correlacionais”, Pacheco, (2005:33). Dado que se baseiam em amplas amostras representativas de uma determinada população e se “podem estudar segundo os modelos das ciências naturais, os resultados dos estudos da investigação processo-produto são susceptíveis de generalizações” (*idem, ibidem*). Contudo, não é este o propósito do nosso estudo pois, mais do que a procura de relações entre um processo e um produto, pretende-se estudar os significados e a sua influência na interacção didáctica, estudo esse que baseamos nas representações e atitudes dos professores. Mesmo tratando-se de um estudo de teor quantitativo, importa referir que mais do que qualquer “medição” de resultados, procuramos essencialmente compreender as representações as práticas e os constrangimentos dos professores no domínio da articulação curricular.

Aliás, como salienta Moreira (1994:151), o (s) objectivo (s) da pesquisa quantitativa pode (m) ser “especificados antes da recolha de dados sob a forma, por exemplo de *hipóteses a testar*” ou a investigação seguir um rumo diferente, isto é, ser “concebida em termos mais abertos e *exploratórios* esperando-se que as relações entre variáveis se revelem na fase da análise”. Contudo, tal facto não deve fazer esquecer uma das dificuldades a ter em conta neste método, que “consiste no facto das ideias e objectivos do investigador estarem indubitavelmente sujeitos a mudanças no decurso da própria pesquisa e tal poder conduzir a um desfasamento entre a perspectiva teórica e dados recolhidos”. (*idem, ibidem*).

O paradigma qualitativo, também denominado por hermenêutico, naturalista e interpretativo, surge frequentemente associado a uma lógica construtivista que, na maioria dos casos, envolve abordagens interpretativas dos conteúdos de investigação. Tal significa que, por norma, os investigadores que optam por uma metodologia de natureza qualitativa estudam os fenómenos no seu contexto natural, tentando interpretá-los em termos dos significados imediatos e locais, bem como dos actores envolvidos nas acções sociais. Aceitam, portanto, a existência de

---

várias realidades construídas individual ou colectivamente, bem como a importância dos próprios contextos em que decorre a investigação.

Relativamente ao paradigma naturalista, Morgado (2003:308) afirma que se insere “numa corrente interpretativa e procura essencialmente a *compreensão e interpretação* dos fenómenos educativos, por oposição à *explicação* e possibilidade de *verificação* perseguidos pelo modelo anterior”

Este paradigma substitui, segundo Coutinho (2005:77), as noções de “explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e acção”.

Na investigação qualitativa, a formulação do problema começa com a selecção de uma questão de partida, a que se segue a definição de uma metodologia a adoptar. Usualmente, o interesse manifesto por este tipo de estudos tem origens na experiência pessoal e/ou profissional do próprio investigador e/ou nos problemas que pretende solucionar.

À luz deste paradigma, procura estudar-se a realidade sem a “fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar” (Almeida & Freire, 1997:95). Na mesma ordem de ideias, Pacheco (1995:16) refere que a “teoria surge a *posteriori* dos factos a partir da análise dos dados, fundamentando-se na observação dos sujeitos, na sua interpretação e em significados próprios”. Contudo, e uma vez que não se aceita a uniformização dos comportamentos mas a riqueza da diversidade individual, numa investigação qualitativa,

...o interesse está mais no conteúdo do que no procedimento, razão pela qual a metodologia é determinada pela problemática em estudo, que a generalização é substituída pela particularização, a relação causal e linear pela relação contextual e complexa, os resultados inquestionáveis pelos resultados questionáveis, a observação sistemática pela observação experiencial ou participante.

A questionabilidade dos resultados impõe-se porque mais do que o estudo de grandes amostras interessa o estudo de caso, de sujeitos que agem em situações, pois os significados que compartilham são significados-em-acção. (*idem*: 41).

É nesta ordem de ideias que Erickson (1986, citado in Pacheco, 1995:42) advoga que na investigação qualitativa:

Não se buscam factores universais abstractos, aos quais se chega através de uma generalização estatística de uma amostra de uma população inteira, mas sim factores universais concretos, aos quais se chega estudando um caso específico em detalhes e logo comparando-o com outros casos estudados de forma igualmente detalhada.

No contexto do paradigma interpretativo o objecto de análise é formulado em termos de acção. Assim, ao “objecto acção – significado, o investigador postula uma variedade das relações entre as formas de comportamento e os significados que os actores lhes atribuem através das suas interacções sociais” (Boutin et al. 1990:39). Foi com base neste pressuposto que Bogdan e Biklen (1994: 47-50) consideraram que a investigação qualitativa apresenta cinco características principais que, importa ter presente quando se desenvolvem estudos nesta perspectiva:

- (1) Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- (2) A investigação qualitativa é descritiva;
- (3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- (4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- (5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Porém, os autores (*idem*) ressaltam que não há uma sincronia na presença destas características em todos os estudos de expressão qualitativa, nem surgem todas com a mesma impetuosidade.

Comungando das ideias de Bogdan e Biklen (1994), Cardona (2002) defende que as teorias qualitativas caracterizam o homem como construtor da realidade social, uma vez que o objectivo da investigação é o estudo dos fenómenos e dos processos que os consubstanciam. A investigação interpretativa procura compreender o que acontece em ambientes naturais tais como eles existem, procurando a partir daí compreender a(s) realidade(s) em que ocorrem os fenómenos em estudo.

A metodologia qualitativa envolve, segundo Pacheco (1995:35-36), maior diversidade de modelos investigativos do que a perspectiva anterior, sendo de destacar:

- O modelo mediacional centrado no professor, - que, tal como o nome indica, se situa “mais no âmbito do ensino do que na aprendizagem”;
- O modelo mediacional centrado no aluno - que procura estudar o aluno nos contextos de aprendizagem, incidindo, por isso, “na observação e interpretação do pensamento do discente”;
- O modelo ecológico - que se relaciona com os estudos etnográficos, tendo como base “a necessidade de compreender os processos ou estruturas subjacentes dos intervenientes numa determinada actuação”.

A nível metodológico, a investigação de cariz qualitativa baseia-se no método indutivo, através do qual o investigador “busca a intenção, o propósito de acção, estudando-a na sua

---

própria posição significativa, isto é, o significado tem valor enquanto inserido nesse contexto”. (*idem*: 41).

No que diz respeito às técnicas de recolha de informação, na investigação qualitativa as mais utilizadas são a observação e a entrevista etnográfica, bem como a análise de documentos, sendo esta cada vez mais comum aos dois paradigmas de investigação.

A este respeito, Tuckman (2000:508) refere que “a etnografia conta com as observações das interações e com as entrevistas dos participantes para descobrir os padrões e o seu significado”. Daí afirmar que, num processo metodológico qualitativo ou etnográfico, “o investigador visita um local ou situação de campo para observar – talvez como observador participante – os fenómenos ocorridos nessa situação”, procedimento que complementa com a realização de entrevistas às pessoas envolvidas na situação e à volta dela”, (*idem*:508). O investigador procura reconhecer as principais questões sentidas pelos participantes e determinar o valor e/ou o significado que atribuem aos fenómenos em estudo.

Em jeito de síntese, partilhamos da opinião de autores como Reichardt e Cook (1986), em que um investigador não é obrigado a optar pela utilização em exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos, podendo, caso a investigação o exija, optar por combinar os dois métodos. Em idêntica linha de pensamento, Pacheco (1995:21) afirma que “sendo a investigação educativa uma investigação do porquê, exige-se não uma única metodologia mas antes uma pluralidade metodológica”. Trata-se de posições corroboradas por Anguera (1985:133), ao defender que:

um investigador não tem que aderir cegamente a um dos paradigmas, podendo eleger livremente uma relação de atributos que, indistintamente provenham de um ou de outro, se assim se conseguir uma adaptação flexível à sua problemática.

Parece-nos, pois, evidente que há vantagens e desvantagens em cada um dos paradigmas de investigação e que pode, num mesmo estudo, recolherem-se dados de natureza quantitativa e qualitativa, com claras vantagens, para o processo de resolução de um mesmo problema.

### **5.3. Opções metodológicas**

Como se referiu na primeira parte deste trabalho, pretendemos realizar uma investigação focalizada na relação entre a articulação curricular e o sucesso escolar. Para o efeito,

---

auscultamos os professores do 2º e 3º Ciclos de Ensino Básico que, no ano lectivo 2008/2009, leccionavam nas Escolas de um Agrupamento de Escola do Distrito de Braga.

Como se compreende, tratando-se de um estudo centrado num inquérito por questionário, circunscrito apenas a um Agrupamento de Escolas, não foi nossa pretensão desenvolver uma investigação cujos resultados obtidos fossem generalizáveis. No entanto, tal opção não diminui, em nada, o rigor, objectividade e validade, que deve nortear qualquer projecto de investigação.

De acordo com os objectivos do estudo, a metodologia utilizada para a concretização da investigação assenta, essencialmente, em procedimentos de teor quantitativo, embora, num segundo momento, se lhe associem procedimentos qualitativos.

Após uma vasta revisão bibliográfica centrada na metodologia de investigação no sentido de melhor aprofundar os nossos conhecimentos e perspectivarmos de forma mais consistente as diferentes opções metodológicas<sup>27</sup>, optámos por uma metodologia que se inscreve, predominantemente, na denominada investigação quantitativa, pois pensamos ser a que melhor se adequava ao nosso objecto de estudo. Lembra-se que estamos em presença de um estudo exploratório, de características descritivas. Não sentimos necessidade de constituir uma amostra representativa da população, uma vez que o estudo envolveu todos os professores do Agrupamento.

#### **5.4. – Instrumento de recolha de dados**

Em face das opções metodológicas referidas, decidimos neste estudo pelo recurso a inquérito por questionário, uma vez que se revelava adequado aos propósitos que nos propúnhamos concretizar.

##### **5.4.1. – O inquérito por questionário**

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados que tem sido muito utilizado em investigações no domínio das Ciências Humanas e Sociais, e em particular em investigações circunscritas ao terreno educacional. Consiste em aplicar, uma série de questões a um conjunto de inquiridos, geralmente representativos da população em estudo visando obter

---

<sup>27</sup> dos quais destacamos Almeida & Freire (1997); Fox (1987); Coutinho (2005, 2007); De Ketele e Roegiers (1999); Estrela e Ferreira, (org.2001); Quivy e Campenhoudt (2003); Tukman (2000); Pacheco (1995); Bisquerra (1989); Morgado (2003); Cook e Reichardt (1986); Moreira (1994, 2007), entre outros.

informações de natureza diversa tais como conhecimentos, opiniões, representações, interesses ou expectativas.

Tendo consciência que o factor tempo era essencial e que “qualquer metodologia deve ser escolhida em função dos objectivos da investigação, em função dos resultados esperados, do tipo de análises que se pretende efectuar” (Albarelo, 1997: 50), a metodologia que decidimos adoptar apoia-se no inquérito por questionário, como instrumento privilegiado de recolha de dados. Optámos por elaborar o nosso próprio questionário, corroborando a ideia de Pacheco (1995) de que a opção de construir um questionário se justifica quando os instrumentos existentes não se adaptam nem aos objectivos predefinidos da investigação, nem ao contexto formativo onde a mesma decorre. Acresce o facto de, como explica Bell (1997: 100),

...os questionários constituírem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação, partindo do princípio de que os inquiridos são suficientemente disciplinados, abandonam as questões supérfluas e avançam para a tarefa principal.

Por outro lado, a escolha deste instrumento de recolha de dados oferece-nos, como sustentam Quivy e Campenhoudt (2005: 189), “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder por conseguinte, a numerosas análises de correlação”. Além disso, os mesmos autores (idem:186) asseguram que o inquérito por questionário é propício “a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática”. Àquelas vantagens, Morgado (1998:196) acrescenta a “possibilidade de poder recolher e poder tratar informação de forma estandardizada permitindo a comparabilidade dos elementos apurados e, ainda, uma significativa economia de tempo”.

No entanto, a utilização desta técnica apresenta também algumas limitações, como é o caso de uma elevada percentagem da população poder não responder ao questionário ou preencher de forma superficial e/ou incorrecta as questões colocadas, inviabilizando a análise de certos processos. Quando isso acontece, asseguram Quivy e Campenhoudt (2003:190), que tais incorrecções despontar “o carácter frágil da credibilidade do dispositivo”. Por isso, chamam a atenção para o seguinte:

Para que o método seja digno de confiança devem ser preenchidas várias condições: rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referências das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento da administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores.



No que se refere às potencialidades deste instrumento de recolha de dados, e apesar das limitações que possa apresentar, Ferreira (1986:167-168) assevera que:

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

Contudo, De Ketele e Roegiers (1999: 36) chamam à atenção para “não perder de vista que o recurso a um questionário não é mais do que um método de recolha de informações entre outros”, facto que nos levará a recorrer a outros instrumentos de recolha de dados e a fazer uma análise de alguns documentos, de forma a dar consistência às conclusões do estudo.

Em qualquer caso, convém referir que se trata de um estudo exploratório, sem qualquer pretensão de generalizar resultados, tendo recorrido a uma amostra representativa da população em estudo. Segundo Fox (1987: 205), o estudo exploratório desencadeia-se quando “se determina o universo e a população que nos interessam, e a partir de aí se selecciona uma amostra”, assumindo que os dados recolhidos na amostra são representativos da população em estudo. A amostra é a parte da população que o investigador tem acesso, no universo dos sujeitos possíveis de integrarem a investigação, e “quase nunca se podem recolher dados de todos os sujeitos que interessam num dado estudo”, tendo acesso apenas a “uma fracção de todos os sujeitos” (idem: 367: 368).

Convém ainda referir que, para além de uma dimensão quantitativa, o estudo comporta uma dimensão de teor qualitativo, para Pacheco (1995: 39), “na perspectiva qualitativa de investigação educativa, o objecto de estudo não é constituído pelo comportamento mas pelas intenções e situações”, o que nos permite inferir que “mais do que a procura de relações entre um processo e um produto, pretende-se o estudo dos significados e a sua influência na interacção didáctica”. É este, essencialmente o nosso propósito.

#### **5.4.1.1. – Estrutura do questionário**

Definida a metodologia e as técnicas de recolha de dados, passamos à construção do instrumento de recolha de dados – o questionário.

Na opinião de Ghiglione e Matalon (1992: 105), na construção de um questionário é necessário que os investigadores: “i) Saibam com exactidão o que procuram; ii) Garantam que as questões tenham o mesmo significado para todos; iii) E que todos os aspectos da questão

tenham sido abordados”. Foi este, também, o nosso propósito embora se tratasse de um percurso que fazíamos pela primeira vez.

O questionário (anexo1) foi então estruturado em duas partes distintas. Na primeira parte, pretendíamos recolher informações que nos permitissem caracterizar os inquiridos, no que concerne a idade, tempo de serviço, habilitações, grupo e nível de docência, habilitações, categoria profissional e cargos que desempenham. No fundo, um conjunto de variáveis susceptíveis de contribuir para caracterizar a amostra e garantir que reunia condições para que o estudo se revestisse da necessária credibilidade.

A segunda parte, relativa a dados de opinião, foi devidamente estruturada em secções de modo a integrar um conjunto de questões que nos permitissem avaliar um conjunto de aspectos que nos pareceram relevantes no enquadramento teórico realizado na primeira parte deste estudo. Esse conjunto de aspectos foi agrupado em quatro dimensões: (1) articulação curricular; (2) sucesso/insucesso escolar; (3) práticas de articulação curricular na escola; (4) os constrangimentos à articulação curricular.

Na elaboração do questionário tivemos a preocupação de não descurar nenhum dos aspectos referidos e de os inserir num tipo de questão com resposta simples. Daí o termos optado, na formulação das questões, por utilizar predominantemente questões fechadas. Deixámos, no entanto, um pequeno espaço aberto à formulação de opiniões próprias sobre a temática em estudo, no sentido de melhor compreendermos as concepções e opiniões dos inquiridos. Referimo-nos especificamente ao ponto 2.3, relativo ao sucesso educativo, e ao ponto 5, relativo às práticas de articulação na escola. O ponto 6, que envolvia também uma questão aberta, foi reservado para a formulação de outro tipo de comentários, no caso de tal ser considerado necessário ou pertinente pelos inquiridos.

A generalidade das questões foi elaborada de forma a que os inquiridos tivessem de manifestar a sua opinião optando a partir de uma lista tipificada de respostas fixadas no questionário. Para o efeito, utilizamos uma escala de Likert com hipóteses gradativas de resposta, na qual o respondente se posicionava perante as questões colocadas. Assim, as questões foram formuladas na forma de afirmações a serem analisadas pelos inquiridos para, posteriormente, procederem à sua classificação, de acordo com a seguinte correspondência:

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Não concordo nem discordo
- 4- Concordo

5- Concordo totalmente

Este tipo de questões foi utilizado para os pontos 1 e 4 do questionário. Nos pontos 2 e 3, optamos por outro tipo de questões. Solicitávamos aos inquiridos que ordenassem, por ordem de importância um conjunto de afirmações, sendo 1 a classificação para a expressão considerada mais importante e o 5 para a menos importante. Além disso, e como tivemos oportunidade de referir, o questionário engloba ainda questões de resposta aberta.

As afirmações constantes do questionário pretendiam obter informações que permitissem concretizar os objectivos do estudo, tornando assim mais objectiva a investigação, nomeadamente:

- i) Saber como se posicionam os professores perante o conceito de articulação curricular;
- ii) Perscrutar os professores acerca dos factores de (in) sucesso educativo;
- iii) Indagar os professores sobre as práticas de articulação curricular;
- iv) Identificar os constrangimentos sentidos pelos professores na promoção da articulação curricular;
- v) Perceber em que medida a articulação curricular constitui um factor de sucesso educativo.

Deste modo, as suas respostas permitirão, no final do tratamento estatístico, obter respostas quanto ao sucesso dos referidos objectivos.

Com o intuito de concretizar os objectivos acima referidos, organizamos os itens do questionário em função de quatro dimensões:

(A) Articulação curricular - esta dimensão reúne itens que permitem ao professor manifestar a sua opinião sobre o conceito de articulação curricular, tanto a nível vertical como horizontal, bem como as principais finalidades desse processo no Ensino Básico;

Desenvolvimento de uma visão global e integrada do conhecimento por parte do aluno.

Conjunto de procedimentos que tornam mais complexo o processo de ensino/aprendizagem.

Interligação de saberes das diferentes disciplinas/áreas curriculares com vista a facilitar a aprendizagem dos alunos.

Estratégias de promoção da sequencialidade dos conteúdos em diferentes anos ou ciclos de aprendizagem.

Conjunto de procedimentos que permitem unir esforços para resolução de problemas comuns identificados em Conselho de Turma/Conselho de Docentes de Ano.

Conjunto de estratégias que dificultam o cumprimento dos programas.

**Quadro I** – Itens relativos à dimensão A

(B) Sucesso educativo - esta dimensão abarca um conjunto de itens que permite recolher a opinião dos professores sobre o que entendem por sucesso educativo e quais os factores/elementos que o inviabilizam.

Capacidade de iniciativa.
Participação nas actividades curriculares propostas.
Capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na aula para explicar acontecimentos/problemas do quotidiano.
Classificações positivas obtidas no final de cada período lectivo.
Interesse em querer saber mais sobre conteúdos trabalhados na aula.
Recurso a metodologias diversificadas.
Actualização científico-pedagógica.
Existência de uma efectiva articulação curricular entre os professores que leccionam o mesmo ano/nível de ensino.
Capacidade de motivar os alunos.
Realização de actividades conjuntas que facilitem a interligação entre os diferentes ciclos.
Os alunos não verem utilidade naquilo que aprendem na escola.
Dificuldade em resistir às adversidades.
Falta de auto-estima.
Indisciplina na sala de aula.
Dificuldade de entender a linguagem utilizada pelo professor.
As planificações não serem elaboradas tendo em conta temáticas de outras disciplinas.
Não valorizar o progresso individual do aluno em diferentes dimensões (cognitiva, motora, social, afectiva...).
Não investir num bom relacionamento com os alunos.
Os professores trabalharem de forma individualista.
Não prevenção atempada dos casos de insucesso educativo.

**Quadro II** – Itens relativos à dimensão B

(C) - Práticas de articulação curricular na escola - esta dimensão abrange um conjunto de questões que permite ao professor manifestar a sua opinião sobre as suas práticas curriculares quotidianas, com especial incidência na articulação curricular horizontal e vertical.

Apesar da organização das escolas em agrupamentos, a articulação curricular entre ciclos e níveis de aprendizagem continua a verificar-se apenas ao nível dos discursos.
A realização de actividades conjuntas entre professores de ciclos de ensino contíguos, facilita a transição dos alunos para o ciclo seguinte.
Na minha escola, as modalidades e critérios de avaliação são definidos em conjunto pelos professores de Grupo Disciplinar/Conselho de Docentes de Ano.
Normalmente, recorro à partilha de experiências com colegas por ser uma estratégia facilitadora de articulação

curricular.

No meu agrupamento, procedemos a reuniões entre departamentos para delinear possibilidades de articulação curricular, com base nos programas das diferentes disciplinas

Na minha escola, os professores de cada Conselho de Turma/Conselho de Docentes de Ano fazem uma coordenação das metodologias de ensino que utilizam nas aulas, tendo em atenção os programas e as características da turma.

No Departamento Curricular/Conselho de Docentes a que pertenço, desenvolvemos actividades que viabilizam uma efectiva articulação curricular.

A avaliação diagnóstica é fundamental para concretizar a articulação curricular.

Pela especificidade da minha disciplina/área curricular, não considero viável o desenvolvimento de actividades de articulação curricular.

O conhecimento do(s) programa(s) da(s) disciplina(s)/áreas curriculares que o professor lecciona é fundamental para a concretização da articulação curricular.

Na escola onde lecciono existe uma equipa de professores para acompanhamento e apoio ao desenvolvimento da articulação curricular.

Em algumas das reuniões dos Conselhos de Turma/Conselhos de Docentes de Ano a que pertenço, procedemos a uma articulação dos conteúdos a trabalhar nas diversas disciplinas/turmas com os alunos.

A articulação curricular horizontal desenvolvida no âmbito do Projecto Curricular de Turma não passa de um simples registo de intenções.

Na minha escola, as modalidades e critérios de avaliação são definidos em conjunto pelos professores de cada Departamento Curricular/Conselho de Docentes.

Na disciplina/área curricular que lecciono, valorizo as aprendizagens construídas na base da articulação curricular.

. A avaliação formativa é um procedimento que facilita a articulação curricular.

Ao longo do ano lectivo, desenvolvemos várias actividades na escola que favorecem a articulação curricular

Por norma, construo os instrumentos de avaliação que utilizo em parceria com outros colegas da escola.

. Na minha escola existem reuniões de Conselho de Turma/Conselho de Docentes de Ano destinadas a elaborar planificações conjuntas para adequar o currículo às necessidades dos alunos.

**Quadro III – Itens relativos à dimensão C**

(D) - Constrangimentos à articulação curricular – esta dimensão reúne itens que permitem recolher a opinião dos professores sobre os constrangimentos sentidos na promoção da articulação curricular.

A falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores dificulta a articulação curricular, tanto a nível horizontal como vertical.

Na minha escola, a falta de interligação entre os vários Departamentos Curriculares/Conselhos de Docentes é um obstáculo à concretização da articulação curricular, tanto a nível horizontal como vertical.

A transição entre ciclos tem-se constituído como obstáculo ao sucesso, porque os professores dos diferentes ciclos não planificam conjuntamente a mudança de ciclo.

A falta de empenho dos professores dificulta a articulação entre as diferentes disciplinas/áreas curriculares.

A valorização excessiva da avaliação sumativa condiciona a articulação curricular.

O uso excessivo do manual escolar pelo professor condiciona a articulação curricular.

Apesar da organização das escolas em agrupamentos, a transição entre ciclos de aprendizagem continua a ser um factor relevante para o insucesso educativo dos alunos.
A extensão dos programas é um obstáculo à concretização da articulação curricular.
O facto de, em muitos casos, o Projecto Curricular de Turma não passar do papel impede o desenvolvimento da articulação curricular.
A falta de espaços físicos adequados condiciona a realização de projectos interdisciplinares.
O número elevado de alunos por turma é um dos obstáculos à articulação curricular.
A diferente formação inicial dos professores é um factor que interfere na forma como operacionalizam a articulação curricular.
Uma das dificuldades para proceder à articulação curricular resulta do facto de os professores não conhecerem muitos dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas/áreas curriculares.
Na mudança de ciclo, a descontinuidade do grupo-turma prejudica a articulação curricular vertical.
A não existência de uma efectiva articulação curricular contribui para o insucesso educativo dos alunos.
A sobrevalorização dos conteúdos da própria disciplina/área curricular dificulta a articulação curricular.
O excesso de tarefas que, actualmente, os professores têm de cumprir na escola dificulta a sua participação em trabalhos de articulação curricular.

Quadro IV – Itens relativos à dimensão D

#### 5.4.1.2. - Validação do questionário

Depois de elaborado o questionário, interessava assegurar que se tratava de um instrumento de recolha de dados válido e fiável. Parafraseando Fox (1987:403), “A qualidade da investigação não pode ser melhor que a qualidade dos métodos que se utilizam para recolher e analisar os dados”.

Nesta ordem de ideias, os instrumentos de recolha de dados em investigação educacional devem reunir um conjunto de requisitos, entre os quais Bisquerra (1989:91) destaca a *validade e a fiabilidade*, por serem dois dos mais importantes para assegurar a qualidade dos dados. Em idêntica linha de pensamento, De Ketele e Rogiers (1999:220) asseguram que a validação dos instrumentos de recolha de dados é uma condição essencial para garantir o rigor científico da investigação, contribuindo para que as informações a tratar sejam *as necessárias e suficientes, e reflectam a realidade a tratar*, respondendo, assim aos objectivos do estudo proposto.

Os mesmos autores (*idem, ibidem*) salientam, ainda, que:

A validação da recolha de informações é o processo pelo qual o investigador ou o avaliador se assegura que aquilo que quer recolher como informações, as informações que recolhe realmente e o modo como as recolhe servem adequadamente o objectivo da investigação.

Como podemos defender, não é suficiente conceber um bom instrumento de recolha de dados. Importa, sobretudo, que a informação recolhida seja a necessária de forma a concretizar os objectivos da investigação. Ou seja, a validade de um instrumento é, seguramente, um dos melhores indicadores da sua qualidade, uma vez que revela se, de facto, o instrumento está a medir o que se pretende medir. É nesta ordem de ideias que Moreira (2004:333) afirma que nos contextos de investigação

confirmar ou infirmar uma teoria através de um estudo empírico implica poder afirmar que os instrumentos de medida utilizados avaliam de modo válido as variáveis incluídas na teoria e vice/versa.

Além disso, é preciso ter em linha de conta que o processo de recolha de informações “não é um processo linear consistindo num vaivém contínuo entre aquilo que se pretende procurar, a realidade com que se é confrontado e a evolução da reflexão pessoal” (De Ketele & Rogiers, 1993:240).

No que concerne à validade dos instrumentos de recolha de dados, Bisquerra (1989:91) refere que “a maioria dos autores coincide ao assinalar diversos tipos de validade e os procedimentos adequados para a estimar”. Aponta como métodos principais para estimar a validade de um instrumento, *a validade de construto*, *a validade de conteúdo* e *a validade de critério* esta última com duas possibilidades – validade *concorrente* e validade *preditiva*, e ainda a validade *aparente* (*idem: ibidem*).

Podemos, então concluir com Messick (1989)<sup>28</sup> que as preocupações com a validade de um instrumento constituem “um imperativo em qualquer situação na qual seja necessário avaliar”, independentemente dos contextos ou dos métodos usados.

Para além da validação de um instrumento de recolha de dados, deve avaliar-se igualmente a sua fiabilidade<sup>29</sup>. Esta característica possibilitará que numa investigação se utilize o mesmo instrumento de recolha de dados em diferentes momentos, perante as mesmas circunstâncias e produzir resultados semelhantes (Morgado 2000). De ketelle e Roegiers (1993:81) corroboram esta ideia ao referirem que:

A fiabilidade é uma qualidade que consiste em encontrar os mesmos resultados, quer em pessoas diferentes quer numa mesma pessoa em momentos diferentes.

---

<sup>28</sup> Citado em Moreira (2004:333)

<sup>29</sup> Fox (1987:404) define fiabilidade como “a exactidão dos dados, no sentido da sua estabilidade, repetição ou precisão

---

Por seu turno Moreira (1994:167) considera que uma investigação “é *fiável* se resultados semelhantes puderem ser obtidos por outros investigadores utilizando as mesmas questões e os mesmos critérios de amostragem”.

No nosso caso, o processo de validação do instrumento de recolha de dados ocorreu em dois momentos diferentes, envolvendo uma validação *a priori*<sup>30</sup> e uma validação *a posteriori*<sup>31</sup>. Começamos por elaborar grelhas para construir o questionário, contendo os objectivos que pretendíamos alcançar com a investigação e aos quais fizemos corresponder um número considerável de questões, baseadas na revisão bibliográfica efectuada, na legislação consultada e na nossa experiência profissional.

Quando consideramos que o processo de elaboração das grelhas tinham obtido uma consistência significativa, iniciamos o processo de validação *a priori*, com o intuito de averiguar a *fiabilidade* (ou *fidelidade*) do questionário. Agrupamos os itens (questões) pelas dimensões de análise e consultámos alguns especialistas na área de desenvolvimento curricular, desencadeando, assim, um processo de validação *a priori*, comumente designado por acordo de juizes (Morgado, 2000; Coutinho, 2005; Almeida & Freire, 1997), através do qual estes se pronunciam sobre a pertinência e a adequação das questões ao conteúdo a avaliar. Era nossa pretensão que estes especialistas nos informassem se o conteúdo das questões do questionário abrangia os aspectos mais importantes dos conceitos em estudo. De acordo com as propostas de alteração sugeridas pelos juizes procedemos aos respectivos reajustamentos do questionário.

Após procedermos aos reajustamentos na primeira versão do questionário entregámo-lo para testar a um grupo de professores com características semelhantes aos da amostra<sup>32</sup>. Procedemos, assim, a um *pré-teste* que teve como intuito verificar a clareza da linguagem utilizada e eventuais alterações inerentes à elaboração das questões, aferindo deste modo não só a sua *validade*, como a adequação das mesmas aos objectivos definidos e à temática da investigação.

O grau de fiabilidade de um instrumento de recolha de dados pode expressar-se mediante um *coeficiente de correlação*, referido normalmente como *coeficiente de fiabilidade*, baseando-se nas correlações existentes entre os resultados obtidos (Morgado, 2000; Bisquerra, 1989; Fox, 1987; Almeida e Freire, 1987). Dos diversos métodos possíveis para calcular o

---

<sup>30</sup> Segundo De Ketele e Roegieur (1999:229) “quando um dispositivo se baseia na utilização de um utensílio determinado, é necessário validar esse utensílio antes de o utilizar. Esta validação é uma validação *a priori*”

<sup>31</sup> (idem:230) “quando o dispositivo de investigação não se baseia num utensílio preciso que deva ser validado *a priori*, é necessário recorrer a uma validação *a posteriori* da recolha de dados. É o caso, por exemplo da investigação exploratória...,nas quais seria contrário ao próprio espírito da intervenção ter um utensílio inteiramente determinado antecipadamente.

<sup>32</sup> O pré-teste do questionário foi aplicado a professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico de três escolas dos concelhos da Póvoa de Lanhoso, de Vila Verde e da Póvoa de Varzim.



coeficiente de fiabilidade<sup>33</sup> do questionário, optamos, como forma de validação *a posteriori*, por calcular o *coeficiente Alfa de Cronbach* por dimensão. Autores como Bisquerra, (1989); Almeida e Freire (1987) e Hill e Hill (2008) referem o *coeficiente de Cronbach* como um dos métodos mais aconselhado para avaliar a consistência interna<sup>34</sup> de um instrumento, cujos itens apresentam várias alternativas de resposta em função de uma determinada escala de valores - escala de Likert<sup>35</sup>. Contudo, e como refere (Morgado, 2003:406), o valor do *coeficiente Alfa de Cronbach* “oscila entre 0 e 1, não existindo unanimidade em relação ao valor a partir do qual se pode dizer que o instrumento é fiável”.

No nosso caso, os resultados obtidos através do cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach são os que se apresentam no quadro V.

	Alpha de Cronbach	N.º de Itens
Dados de opinião: 1.1 a 1.6	0,411	6
Práticas de articulação curricular na escola: 4.1 a 4.36	0,724	36
Constrangimentos	0,756	17
Práticas	0,688	19

**Quadro V – Alfas obtidos de acordo com as dimensões do questionário**

Considerando que 0,50 é um valor aceitável<sup>36</sup>, a análise dos resultados do quadro 1 permite-nos verificar que todas as dimensões apresentam um valor de alfa de Cronbach superior, o que nos permite considerar a existência de consistência interna no instrumento por nós utilizado para a recolha de dados. Importa contudo salientar que, autores, como Fox (1987); Hill e Hill (2008); Pestana e Gageiro (2003: 543)<sup>37</sup> indicam, para um questionário baseado essencialmente na escala de Likert, o valor de 0,7 como razoável. Adoptando a segunda indicação, podemos verificar que, no geral, as nossas perguntas se situam no parâmetro do razoável, sendo que as questões relativas à primeira dimensão são as que apresentam um alfa de cronbach menos aceitável. Em nosso entender, tal situação poderá ficar a dever-se ao facto de duas perguntas desta dimensão estarem elaboradas pela negativa. Reconhecemos todavia, que se trata de um questionário elaborado por nós de raiz e que, seguramente, carecerá de

<sup>33</sup> Bisquerra (1989:92-93)

<sup>34</sup> “Consistência interna – é uma análise estatística utilizando o alfa de Cronbach ou as fórmulas de Kuder-Richardson” Bisquerra (1989:93).

<sup>35</sup> “Este tipo de escala foi desenvolvido por Rensis Likert em 1932”. Hill & Hill (2008:138)

<sup>36</sup> Conforme Morgado (2003:407).

<sup>37</sup> Alpha de Cronbach: 1 - 0,9 Muito boa; 0,9 – 0,8 Boa; 0,8 – 0,7 Razoável; 0,7 – 0,6 Fraca; <0,6 Inaceitável.

alguns ajustes que permitam aperfeiçoar a sua consistência interna, com vista à utilização em futuros trabalhos de investigação.

#### **5.4.2. Análise Documental**

A análise documental é uma técnica de recolha e verificação de dados muito utilizada na pesquisa em ciências sociais e humanas, contudo, tem vindo a assumir cada vez maior importância na investigação educativa, visando “o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”. (Saint-Georges (1997: 30).

Autores como Cohen e Maniou (1990), Bogdan e Byklen (1994), Igea, e al, (1995), Tuckman (2002), Quivy e Campenhoudt (2003), defendem o uso de duas ou mais técnicas de recolha de dados como fontes de informação numa investigação. Tal facto permite ao investigador, recorrer a várias perspectivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza procedendo posteriormente a comparações entre as diversas informações efectuando assim a triangulação da informação obtida.

Também para Flores (1994), na análise documental os documentos surgem como fonte de dados para o investigador, implicando a sua análise um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos, como a finalidade de lhes conferir um significado relevante no âmbito do problema/objecto de investigação.

Sustentando-nos nas opiniões dos autores citados, como forma de conferir maior sustentabilidade ao estudo, atenuando possíveis limitações inerentes à aplicação do inquérito por questionário por nós utilizado, recorreremos para o efeito à análise documental, circunscrita a uma análise de conteúdo, processo em que o investigador se assume como o “instrumento” de recolha de dados, aspecto a que nos referiremos mais adiante.

Essa análise centrou-se, no estudo de dados legislativos e nos documentos pedagógicos elaborados pelo Agrupamento (Projecto Educativo e Projectos Curriculares de Turma) cruzando-os com os resultados do inquérito por questionário sobre a problemática em estudo.

O facto de esta técnica depender das fontes existentes e de fácil acesso ao pesquisador ou que nos possam ser facultadas, da sua melhor ou pior qualidade, representatividade e originalidade, constitui algumas limitações neste tipo de recolha e tratamento de dados.

Apresentaremos de seguida algumas das técnicas de recolha de dados e os procedimentos adoptados aquando da elaboração do questionário e da matriz de análise documental.

---

## 5.5. Técnicas de análise de dados

O objectivo principal subjacente à realização de um projecto de investigação parte do pressuposto de que os dados recolhidos serão alvo de uma subsequente análise e interpretação dos mesmos. No nosso caso, procedemos à realização de uma análise estatística de dados recolhidos pelo questionário, uma vez que se compunha quase exclusivamente de questões fechadas, recorrendo a técnicas e medidas estatísticas que nos permitissem encontrar algumas respostas para as questões levantadas, ao mesmo tempo que nos ajudassem a clarificar a temática em estudo.

### 5.5.1. Procedimentos estatísticos

A realização de um projecto de investigação requer, de quem o realiza, um interesse real sobre o tema em estudo, pois este apresenta-se quase sempre como uma questão por resolver, como uma dúvida que se levanta e para a qual se procura uma resposta mais ou menos conclusiva. No nosso caso, procurámos estudar as concepções sobre articulação curricular dos professores e averiguar se as práticas de articulação curricular se relacionam com o sucesso e/ou insucesso escolar dos alunos, bem como identificar factores que a facilitam, ou dificultam.

Para tratar os dados obtidos recorreremos a um conjunto de procedimentos estatísticos. De acordo com Sousa (2005:291), de entre as várias técnicas de tratamento e análise de dados, “a estatística tem vindo a adquirir um papel preponderante”.

Para o efeito, socorremo-nos do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 17.0 para Windows, uma vez que, como refere Pereira (1999:10), “o SPSS é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos complexos, visualizar os seus resultados, em poucos segundos”.

Na análise estatística dos dados, privilegiamos as seguintes medidas:

a)- *Distribuição de frequência* - a distribuição de frequência “refere-se à frequência com que aparece determinado resultado, se aparece muito frequentemente ou raramente” (Sousa, 2005:300). É, uma das técnicas mais utilizadas neste tipo de estudos, em que a organização dos dados recolhidos é feita através do seu agrupamento de categorias, traduzidas em termos de quantidades e percentagens, permitindo-nos dizer com que frequência aqueles dados se encontram representados na amostra;

b) - *Medidas de tendência central* - no nosso caso concreto e concomitantemente a tantos projectos de investigação, o uso de medidas de tendência central apresentou-se como uma

metodologia correcta, sendo que recorreremos às mais conhecidas e utilizadas: média e desvio-padrão. A média, não é mais do que a média aritmética e que apesar de nos poder dar um valor “enviesado” Brymane Cramer, (1993:103), é ainda, segundo Coutinho (2005:141), “de longe a mais utilizada”, apresenta-se conforme Tuckman (1994:370) como a “soma dos resultados obtidos divididos pelo número deles”, apresentando-nos assim um resultado médio com o qual podemos estabelecer comparações.

No que concerne à leitura dos valores da *média aritmética* encontrados, e de modo a lhe conferir sentido, perfilhamos o critério defendido por Morgado (2000), que apresentamos em forma de quadro<sup>38</sup>.

Média da avaliação	Significado da avaliação
1.0 a 2.5	Claramente inadequado
2.6 a 3.5	Indefinição avaliativa
3.6 a 5.0	Claramente adequado

**Quadro VI** – valores da média e significado da avaliação

c)- *Medidas de dispersão* – Também apelidadas por medidas de variabilidade, as medidas de dispersão determinam as variações dos valores individuais a partir da média, da mediana e da moda (Oliveira, 2000), ou seja, possuem a finalidade de medir ou determinar a concentração ou distribuição de valores em relação a um valor central. São, por isso, medidas comparativas, pois quanto maior for o valor obtido, maior será a dispersão.

O desvio-padrão indica a “dispersão dos resultados”, ou seja, “quanto maior for o desvio - padrão, mais dispersos estão os resultados relativamente à média” (Tuckman, 1994:377), indicando-nos, assim, o grau de consenso, entre os respondentes.

De modo a facilitar a interpretação dos valores de dispersão, Morgado (2000: 126) identifica alguns critérios, que apresentamos em forma de quadro:

Valor do desvio-padrão	Nível de consenso
0,00 a 0,29	Consenso alto
0,30 a 0,59	Consenso moderado/ alto
0,60 a 0,89	Consenso moderado/ baixo
Mais de 0,90	Consenso baixo

**Quadro VII** – valores do desvio-padrão e grau de consenso

<sup>38</sup> Adaptado de Morgado (2000:126)

*d)- Medidas de relação* – as medidas de relação, como o próprio nome indica, permitem avaliar a presença ou ausência de *relações entre duas ou mais variáveis* (Bisquerra, 1989). No nosso caso concreto, recorreremos ao *coeficiente de correlação de Pearson*.

Para (Almeida & Freire, 1997; Fox, 1987 e Bisquerra, 1989), o coeficiente de correlação apresenta-se como *uma medida de associação entre duas ou mais variáveis*, variando entre o +1,00 e -1,00, sendo que 0 corresponde à *ausência de uma relação* entre as variáveis. Deste modo, a correlação pode ser *negativa ou positiva*, sendo que a primeira indica-nos que as variáveis apresentam uma relação entre si embora variem em sentido oposto. Caso o valor da correlação seja positivo indica-nos que a relação entre as variáveis varia no mesmo sentido. Para analisar as correlações obtidas recorre-se a uma matriz de correlação, definida segundo Morgado (1998:221), como “uma tabela que representa os coeficientes de correlação entre variáveis distintas, identificando-se nesta matriz os possíveis pares de relações”.

De forma a facilitar a interpretação e leitura dos coeficientes de correlação representados na matriz, Pestana e Gageiro (2003:189) sugerem os seguintes critérios expostos no quadro VIII

Valor do coeficiente de correlação	Nível de relação
<0,20	Relação muito baixa
0,20-0,39	Relação baixa
0,40-0,69	Relação moderada
0,70-0,89	Relação alta
0,90-1.00	Relação muito alta

**Quadro VIII** – Valores do coeficiente de correlação e nível de relação

(Adaptado de Pestana & Gageiro, 2003:189)

Para o efeito tivemos em conta a opinião de vários autores que consideram que coeficientes com valor  $\geq 0,30$ <sup>39</sup> são aceitáveis.

Uma vez que este segmento do trabalho se destina às técnicas de análise de dados, convém lembrar que o questionário foi organizado a partir de quatro dimensões de análise, cada uma delas integrando um universo variável de itens. Os resultados obtidos foram tratados segundo as técnicas de tratamento referidas e organizadas em tabelas e gráficos com o objectivo de facilitar a sua leitura.

<sup>39</sup> Adaptado de Morgado (1998), e Moreira (2004:88).

### 5.5.2. Análise de conteúdo

Para análise dos documentos anteriormente referidos e das questões abertas do questionário utilizamos a técnica da análise de conteúdo, uma vez que é uma técnica susceptível de desocultar as mensagens inscritas num texto ou as percepções dos inquiridos.

A análise de conteúdo foi definida como uma “técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Berelson, 1952, cit. por Bisquerra, 1998:113). Todavia, Vala (1986:104) menciona que

o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias condições de produção.

Trata-se de uma análise qualitativa, na qual é a “presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (Bardin, 1995:21).

De acordo com Vala (1986:104), esta técnica de análise baseia-se na

desmontagem de um discurso e na produção de um novo discurso através de um processo de localização – atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise.

Sendo essencialmente uma análise estrutural, que recai em documentos de natureza variada, a análise de conteúdo permite “efectuar inferências que levem ao real conteúdo manifesto e não apenas ao aparente” (Sousa, 2005: 65). É nesse sentido que Bardin (1995: 38) refere que, “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Uma posição corroborada por Vala (1986:104), ao considerar que a análise de conteúdo “como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica”.

Segundo (Osgood, 1959, cit. por Vala, 1986), a análise de conteúdo apresenta três orientações: “análise de ocorrências, análise avaliativa, análise associativa”, responsabilizando-se cada investigador pela orientação do seu estudo.

Contudo, Vala (1986, 108-109) refere que qualquer que seja a direcção tomada, esta pressupõe o seguinte tipo de operações mínimas:

- Delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa;
- Constituição de um *corpus*;
- Definição de categorias;
- Definição de unidades de análise;
- A quantificação

Finalmente, qualquer plano de análise de conteúdo pressupõe a elaboração de um conjunto de procedimentos que permitam assegurar a sua fidedignidade e validade.

Uma análise de conteúdo prevê, segundo Vala (1986:114) a “definição de três tipos de unidades: unidade de registo, unidade de contexto e unidade de enumeração”.

Embora existam outros tipos de unidades de análise, realizamos a presente análise com base em dois tipos de unidades: 1 - unidade de registo; 2 – unidade de enumeração.

Relativamente à primeira, Bardim (2008:130) assegura tratar-se da “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”.

No que concerne à segunda, Vala (1986: 115) afirma tratar-se da “unidade em função da qual se procede à quantificação”, o que possibilita contabilizar as frequências das categorias. Deste modo, o conteúdo das questões abertas do questionário foi analisado com recurso à técnica de análise de conteúdo, constituindo esta um recurso eficaz de sistematização da informação recolhida, permitindo-nos compreender de forma mais concreta qual a posição dos inquiridos face ao nosso objecto de estudo.

No que concerne à análise do conteúdo das questões abertas dos questionários, efectuamos um primeiro levantamento da informação contida no *corpus* de cada resposta para posteriormente ser organizada e apresentada complementarmente às dimensões com que apresentam maior relação.

O mesmo se passou com a análise documental, que incide na análise dos documentos que regem o agrupamento a que pertencem os docentes inquiridos. É o caso do seu Projecto Educativo, e dos Projectos Curriculares de Turma. Convém lembrar que, para Bardin (2002:46), a análise documental será:

Uma operação, ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação [...] de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo).

Em ambos os casos, salienta-se a pertinência do material a analisar (especificamente documentos, no caso da análise documental) e o objectivo do seu uso, que, neste caso, é meramente o da condensação de informações e sua posterior análise para, a partir daí retirar conclusões sobre algo, evidenciar factores que se destacam sobre uma situação, de modo a poder inferir sobre uma realidade com base no conteúdo das mensagens.

Para terminar, convém referir que os resultados da análise de conteúdo serão apresentados em articulação com a análise dos resultados das questões fechadas do questionário. Pensamos que isso contribuirá para consolidar os resultados da investigação, ou seja, a abordagem qualitativa ajudar-nos-á a interpretar os resultados obtidos através da abordagem quantitativa permitindo a sua confirmação ou infirmação. Importa, ainda, realçar que não recorreremos a certos procedimentos estatísticos, tais como a análise factorial uma vez que o período temporal a que está sujeito este trabalho não permite a utilização dessa técnica de análise de dados.

### **5.5.3. Elaboração da matriz de análise de conteúdo**

A análise efectuada aos Projectos Curriculares de Turma (PCTs), tinha como objectivo essencial recolher alguns dados significativos sobre os elementos em estudo. Deste modo, procedemos à elaboração de uma matriz de análise (anexo 2), com base nos seguintes elementos: objectivos, dimensões, categorias e indicadores.

Na elaboração da matriz de análise, tivemos em atenção os procedimentos a ter nesta fase de trabalho e que consistem na - escolha dos documentos a serem analisados; na formulação dos objectivos; na construção das categorias e sub - categorias e indicadores que fundamentam as unidades de registo (Bardin, 2008).

Assim, e na impossibilidade de analisarmos todos os PCTs existentes na escola em estudo, procedemos a uma selecção aleatória dos mesmos de forma a constituirmos o *corpus* documental. Importa contudo referir, que o facto de termos *adoptado como critério* a selecção aleatória dos documentos, não deixamos de nos preocupar com a sua representatividade na amostra, conseqüentemente, a representatividade da escola foi também um dos critérios de selecção (Vala, 1986).

Na escola em estudo, recolhemos três PCTs de cada um dos anos de escolaridade do 2º e 3º ciclo, num total de 15 PTCs.



Com o intuito de dar resposta aos objectivos do nosso estudo, orientamos a nossa análise documental pelos seguintes propósitos:

- (1) Conhecer as decisões de articulação curricular existentes nos PCTs.
- (2) Analisar a relação entre articulação curricular e sucesso educativo.

Seguidamente, procedemos à elaboração das dimensões que pretendemos analisar e à definição, *a priori*, das categorias e sub-categorias que norteariam a análise, para, como sustenta Vala (1986:111), podermos proceder à “detecção da presença ou da ausência dessas categorias no *corpus*”.

Nesse processo de categorização socorremo-nos, como afirma Bardin (2008:145), a uma “operação de classificação de elementos constitutivas de um conjunto por diferenciação”, seguida de um “reagrupamento segundo o género (analogia)”, e de acordo com “critérios previamente definidos”.

Esta etapa do nosso trabalho está representada, no que concerne às categorias e indicadores referentes às 4 dimensões em análise no (Quadro IX) seguinte

<b>Dimensão – A</b>
Concepções de articulação Curricular
Esta dimensão diz respeito ao modo como os professores se referem à articulação curricular vertical e horizontal
<b>Indicadores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referencias à articulação vertical</li> <li>• Referencias à articulação horizontal</li> </ul>
<b>Dimensão – B</b>
Planificação da Articulação Curricular
Esta dimensão abarca uma categoria que permite recolher as planificações das práticas de articulação curricular dos professores envolvidos na elaboração dos PTCs
<b>Indicadores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificação de práticas de articulação vertical e/ou horizontal ao nível de conteúdos</li> <li>• Planificação das actividades de articulação curricular</li> <li>• Professores e disciplinas envolvidas</li> <li>• Definição de estratégias de actuação com os alunos</li> </ul>
<b>Dimensão – C</b>
Avaliação dos constrangimentos à articulação curricular
Nesta dimensão iremos albergar os constrangimentos sentidos pelos docentes na implementação da articulação curricular

<b>Indicadores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades ao nível da articulação de conteúdos</li> <li>• Dificuldade de articulação a outros níveis</li> <li>• Factores que dificultam a implementação de estratégias de articulação entre os professores</li> </ul>
<b>Dimensão – D</b>
Articulação Curricular e sucesso educativo
Com esta dimensão pretendemos avaliar até que ponto a articulação curricular influencia o sucesso educativo dos alunos
<b>Indicadores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento da articulação curricular como factor facilitador de sucesso educativo</li> <li>• Efeitos da articulação no (in)sucesso educativo</li> </ul>

**Quadro IX:** Dimensões da investigação: categorias e indicadores referentes às dimensões da análise de conteúdo

Construídas as dimensões e categorias da análise documental, sujeitamos as categorias a um teste de validade interna.

Seguindo a linha de pensamento de Vala (1986:113), procuramos, assegurar a “exaustividade e exclusividade” das categorias, no sentido de garantir que “todas as unidades de registo [pudessem] ser colocadas numa das categorias” e que a mesma unidade de registo só pudesse “caber numa categoria”.

Procuramos também, garantir a fidelidade da análise do codificador que como afirma Ghiglione e Matalon (1993:216), pode ser “procurada nos planos inter-codificador e intra-codificador”.

Assim, com a finalidade de verificarmos se a análise seria a mesma, para que os resultados aparecessem independentemente do codificador que os recolhe e analisa, recorreremos ao plano intra-codificador, “analisando o mesmo texto em dois momentos diferentes” (*idem, ibidem*).

## 5.6. População e Amostra

A população - alvo do estudo é constituída pela totalidade dos professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico que, no presente ano lectivo, leccionam num agrupamento do Distrito de Braga.

Foi nossa pretensão constituir uma amostra representativa<sup>40</sup> da população em estudo, evitando criar uma amostra demasiado grande ou excessivamente pequena.

O cálculo do tamanho da amostra foi realizado com base na seguinte fórmula<sup>41</sup>:

$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}, \text{ onde}$ $n_0 = z^2 \frac{1}{1 - \frac{\alpha}{2}} \frac{1}{4e^2}$ <p><i>e = erro</i></p>	<p>N=80                  X=0,05                  Erro =0,03                  1-X/2=0,975                  z=1,96                  n0=1067,072                  n=74,42058</p>
--	---

z = Inverso da distribuição cumulativa normal padrão. A distribuição tem uma média igual a zero e um desvio-padrão igual a um.

Para constituir a amostra de conveniência encetamos alguns procedimentos que importa salientar. Assim, contactamos via telefone o Conselho Executivo do agrupamento solicitando autorização para realizar um estudo sobre a importância da articulação curricular para o (in) sucesso escolar dos alunos no 2º e 3º ciclo do ensino básico.

Após anuência e colaboração, agendamos uma reunião para entrega dos questionários em quantidade suficiente para serem distribuídos aos professores. Numa primeira fase, a distribuição foi feita aos coordenadores de departamento que por sua vez, os fizeram chegar a todos os professores em reunião de departamento e que depois de preenchidos procederam à sua recolha.

Assim, relativamente aos docentes respondentes, procurou-se identificar aspectos que poderiam ser relevantes em função das questões do questionário: idade, género, tempo de serviço e tempo de serviço na escola actual, habilitações, situação e categoria profissional, nível de docência e cargos que desempenha. Deste modo, obteve-se a seguinte caracterização:

<sup>40</sup> Na opinião de Bryman & Cramer (1993:122), “Uma amostra só se considera representativa quando pode ser tratada como se fosse a própria população”.

<sup>41</sup> A fórmula foi retirada do livro: Sampling: Design and analysis; Autor: Sharon L. Lohr; Duxbury Press, 1999.(USA).

### 5.6.1. Caracterização da amostra

A amostra em estudo foi constituída a partir de uma população de 80 professores, que integram um Agrupamento Vertical de Escolas do Distrito de Braga. Sendo de 74 o número de professores que deviam integrar a amostra, procuramos garantir que nos fosse devolvido esse número de questionários, sem no entanto descurar a hipótese de podermos analisar os que nos fossem devolvidos para além deste universo.

Os elementos que constituem a nossa amostra foram inquiridos sobre um conjunto de variáveis independentes que nos permitissem caracterizá-la: idade, sexo, tempo de serviço, habilitações académicas, situação profissional, área de ensino e ano (s) de escolaridade que leccionam. Para facilitar a leitura dos dados obtidos, os dados foram apresentados com o recurso à apresentação de tabelas e gráficos.

#### Idade

Quanto à variável idade, verifica-se que esta se encontra distribuída, não de forma muito uniforme, por diferentes faixas etárias, tendo estabelecido como limites dessa gradação os indivíduos com menos de 30 anos e os indivíduos com mais de 50 anos.

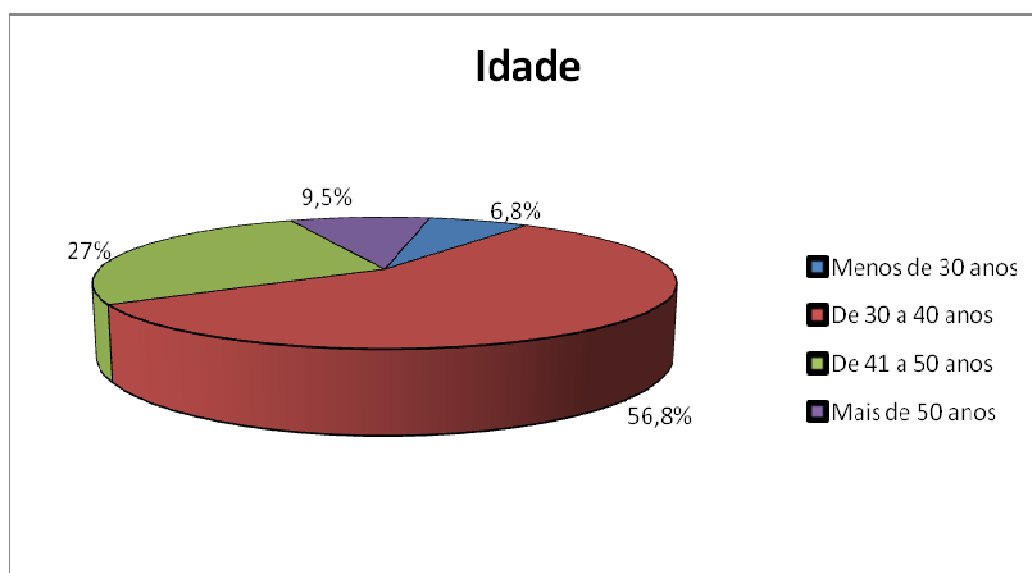
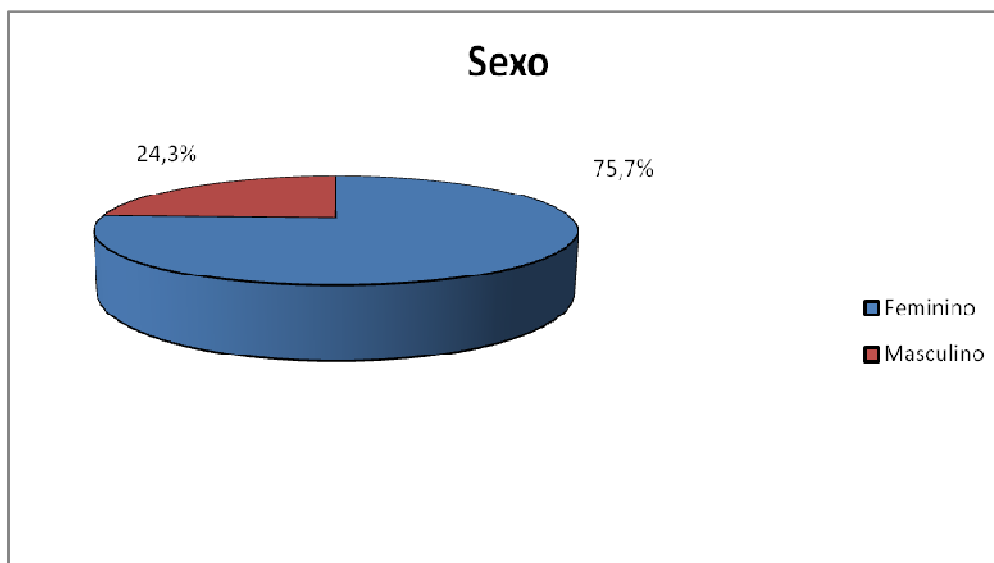


Gráfico I: caracterização da amostra em função da idade

Verifica-se que uma minoria – cerca de 6,8% - se apresenta com idades inferiores a 30 anos. A maioria dos inquiridos, cerca de 56,8%, apresenta idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos, tendo 27% dos inquiridos idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos. Os restantes 9,5% apresentam idades superiores a 50 anos. A análise do gráfico permite concluir que se trata de uma amostra em que a incidência dos indivíduos apresenta idades compreendidas entre os 30 e os 50 anos.

### Sexo

A amostra em estudo é constituída por 74 elementos, em que 56 são do sexo feminino (75,7%) e 18 do sexo masculino (24,3%). Como pode verificar-se a maioria dos inquiridos são mulheres, o que, se ajusta ao que se tem verificado nos estudos deste género. Na verdade, no caso da educação o número de professoras continua a ser superior ao número de professores.



**Gráfico II:** caracterização da amostra em função do sexo

### Tempo de Serviço até 31 de Dezembro de 2008

Quanto ao tempo de serviço, verifica-se que 17,57% dos professores possuem mais de 20 anos de serviço até 31 de Dezembro de 2008, não deixando de ser significativo que 31,08% dos inquiridos tenham mais de quinze anos de serviço. Quando nos referimos aos professores que exercem funções há 5 ou menos anos, a percentagem de inquiridos é de apenas 14,86%.

Não podemos deixar de referir que apenas uma pequena percentagem de inquiridos, 9,46%, exercem funções docentes há mais de 25 anos.

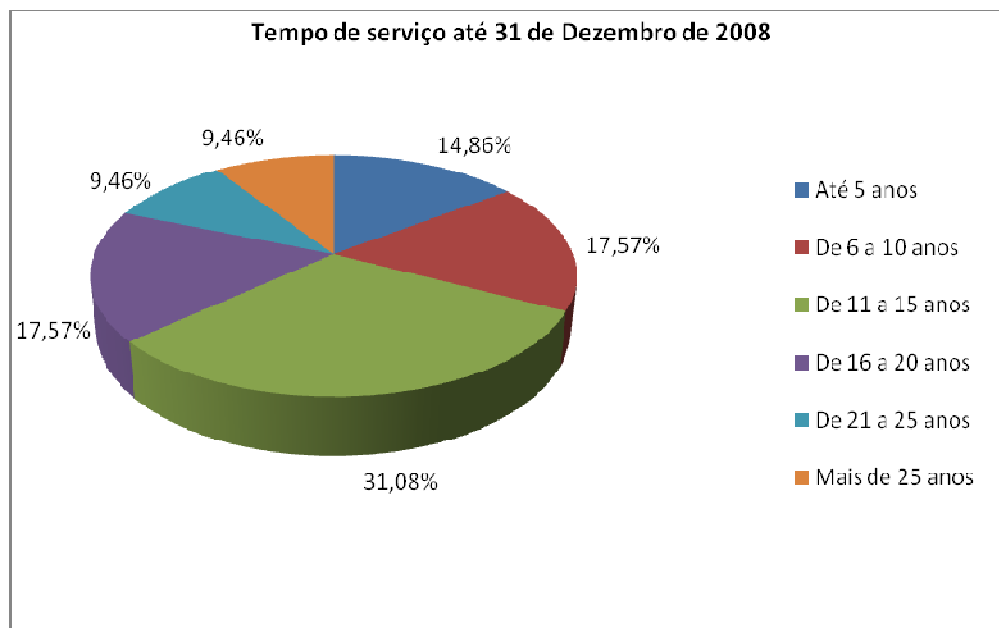


Gráfico III – caracterização da amostra em função do tempo de serviço

#### Tempo de Serviço na Escola actual

Pela análise ao gráfico verificamos que, 31,07% dos professores exerce funções nesta escola entre 6 e 15 anos, no entanto a maioria, 68,92%, dos professores encontra-se a leccionar neste agrupamento há menos de 6 anos.

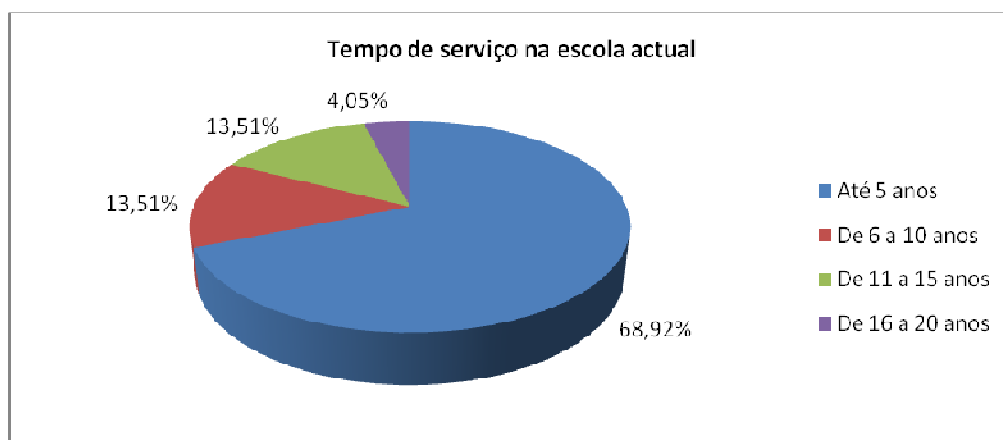


Gráfico IV - caracterização da amostra em função do tempo de serviço na escola

### Habilitações Académicas

No que diz respeito às habilitações académicas, verifica-se que 89,2% dos inquiridos possuem o grau de licenciatura e apenas uma minoria, - 1,4% - possui apenas como habilitação académica o grau de bacharelato. Cerca de 10% possuem como habilitação académica o grau académico de mestre, os dados apresentados permite-nos concluir que a maioria dos nossos inquiridos revela habilitação própria para a docência, existindo uma minoria que foi investindo na sua qualificação profissional.

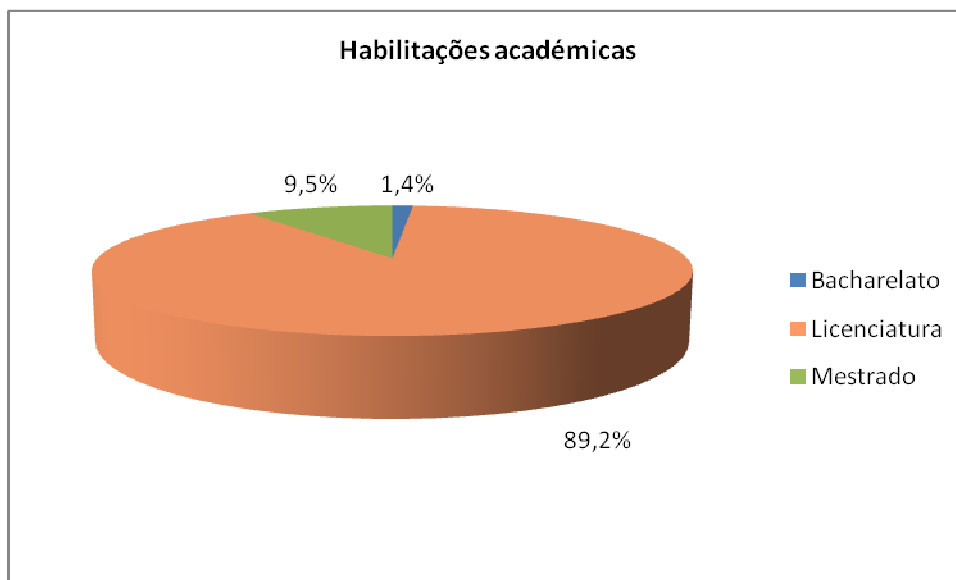


Gráfico V – caracterização da amostra em função das habilitações académicas

### Grupo de Docência

No que diz respeito ao grupo de docência, verifica-se uma grande diversidade de respostas, uma diversidade compreensível e que revela a variedade de grupos de docentes e onde os respondentes se integram. No entanto, podemos constatar que o maior número de docentes são do grupo/departamento de Matemática e Ciências Experimentais – com cerca de 31 elementos seguindo-se o grupo/departamento das Línguas - com 18 professores – o grupo/departamento de Ciências Sociais e Humanas - com 13 professores, e por último o grupo/departamento das Expressões - com 12 elementos -. Como se pode verificar, estamos

perante um grupo heterogéneo em termos de grupo de docência, o que nos indica à partida que a nossa amostra é constituída por elementos de diferentes anos e grupos lectivos.

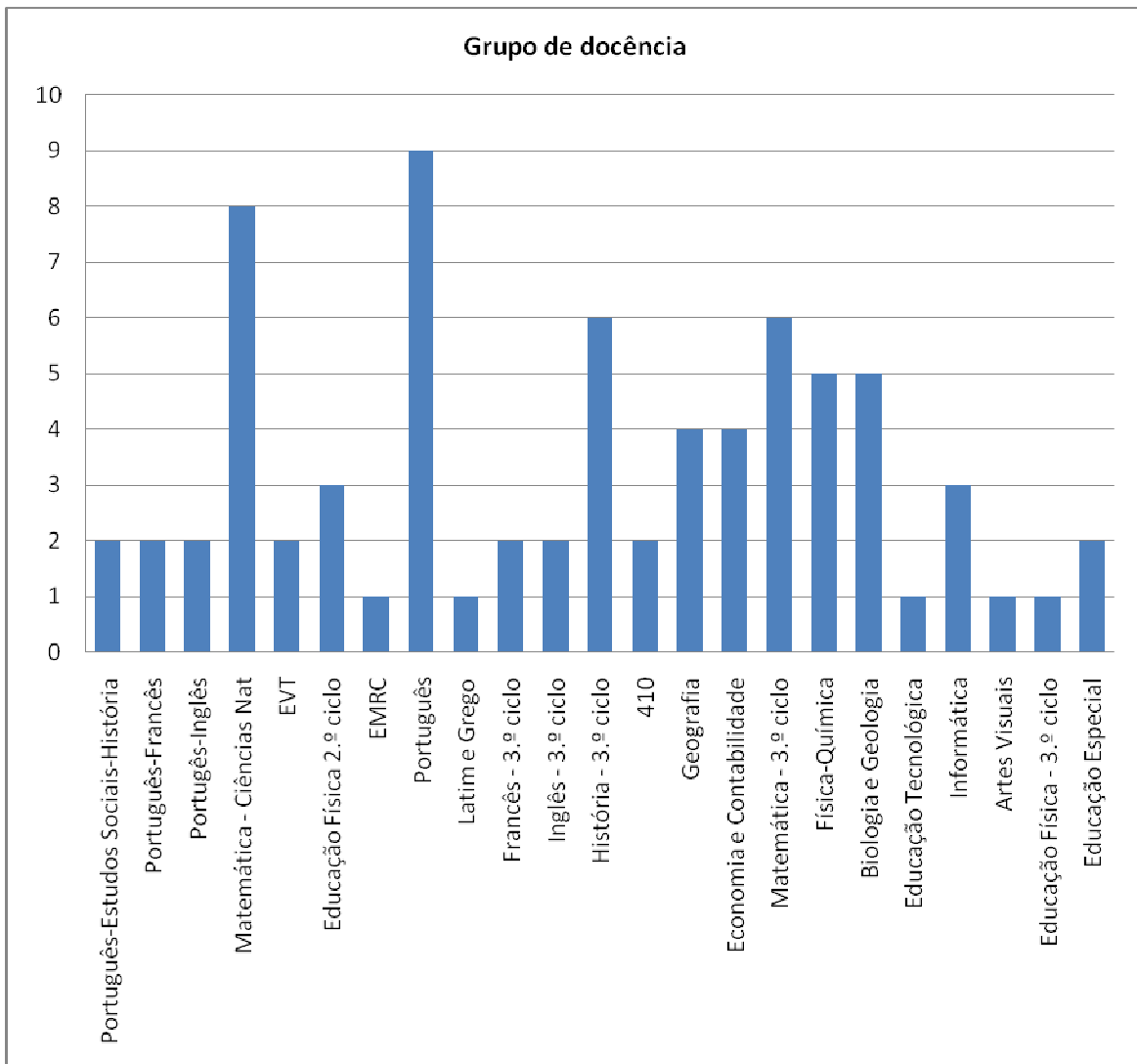


Gráfico VI – caracterização da amostra em função do grupo de docência

### Situação profissional

No que diz respeito à situação profissional, verificamos que 62,2% dos inquiridos pertence ao Quadro Escola, 23% são contratados, o que revela uma situação mais precária em termos de carreira, e 14,9% são professores do Quadro de Zona Pedagógica



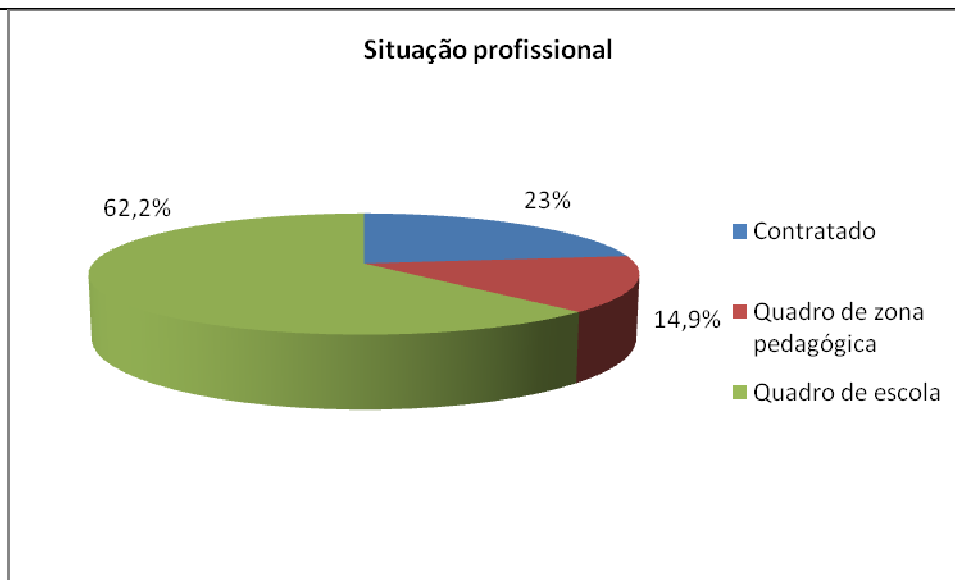


Gráfico VII – caracterização da amostra em função da situação profissional

### Categoria profissional

Do total dos 74 inquiridos e embora 62,2% dos inquiridos pertençam ao Quadro Escola, apenas 9,46% destes professores estão posicionados na categoria de titulares. A grande maioria 89,19% dos professores não é titular.

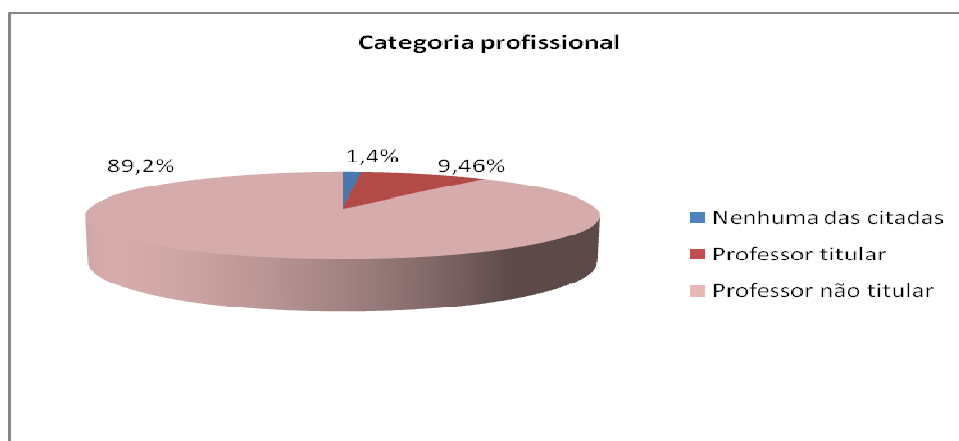


Gráfico VIII – caracterização da amostra em função da categoria profissional

### Nível de docência

No que concerne à caracterização dos inquiridos em função do nível de docência, podemos constatar que a maioria dos respondentes, 71,6% pertence ao terceiro ciclo do ensino básico, completando a amostra 28,4 % que leccionam o 2º ciclo do ensino básico.

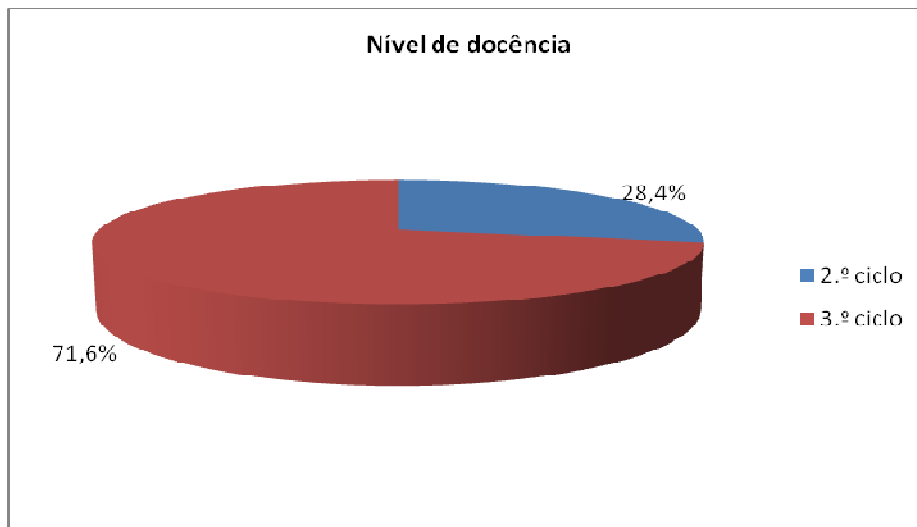
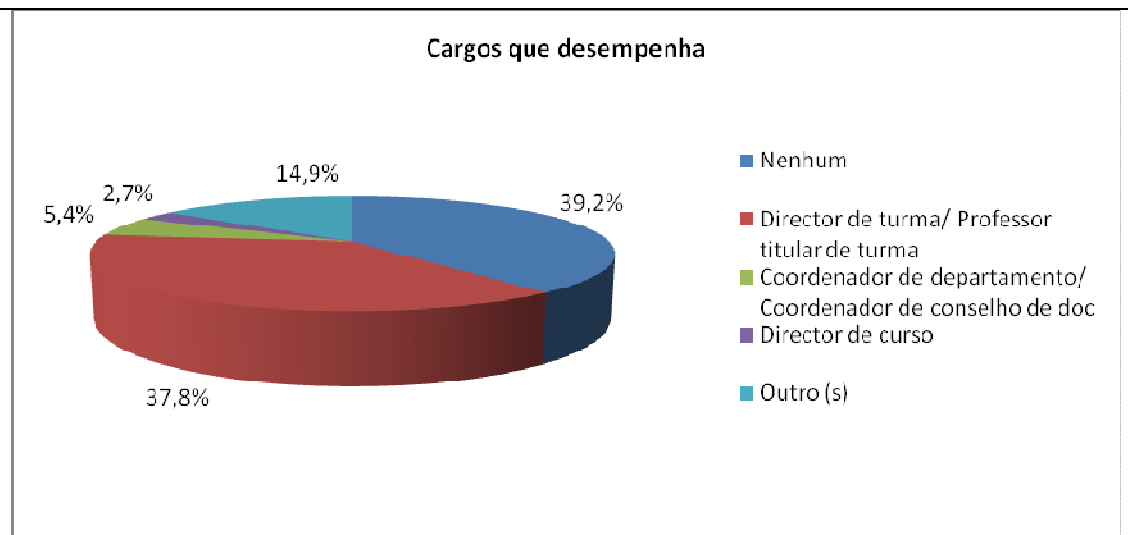


Gráfico IX – caracterização da amostra em função do nível de docência

### Cargos que desempenha

No último item de caracterização da população-alvo e no que respeita aos cargos desempenhados pelos professores, verifica-se que existe uma certa heterogeneidade. Assim, cerca de 39,2% não desempenha qualquer cargo, 37,8 % desempenham funções de Director de Turma/Professor titular de turma e 14,9% desempenham outras funções não especificadas. Verifica-se também que 5,4% desempenha funções de Coordenador do Departamento/ Coordenador de Conselho de Docentes e 2,7% funções de Director de Curso.



**Gráfico X** – caracterização da amostra em função dos cargos que desempenha

Em suma, se centrarmos a nossa atenção numa caracterização global da amostra, verificamos que se trata de um conjunto de professores predominantemente do sexo feminino, que apresenta alguma experiência, quer seja perspectivada em termos de experiência de vida – a inferir pela idade dos respondentes -, quer seja perspectivada em termos de experiência profissional – deduzida a partir do tempo de serviço dos respondentes.

Verificamos também que a maioria dos nossos inquiridos possui habilitações académicas para o ensino, existindo mesmo um conjunto de docentes que foi investindo na sua formação, através da realização de uma pós-graduação.

Os dados apresentados permitem-nos concluir que se trata de uma amostra que reúne condições para dar credibilidade ao estudo.

**Capítulo VI – Apresentação e discussão dos resultados**

No presente capítulo procedemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Uma vez que o questionário abarca um elevado número de itens (62 no total), decidimos apresentar os resultados com base nas dimensões definidas para a sua elaboração e dos objectivos que, previamente definimos para o estudo. Para facilitar a leitura dos resultados, procedemos à construção de gráficos, quadros e tabelas. Convém lembrar que, no nosso caso concreto, definimos quatro dimensões em torno das quais se estruturou o questionário (Quadro 1):

<b>Dimensões:</b>
1. Articulação curricular
2. Sucesso educativo
3. Práticas de articulação curricular
4. Constrangimentos à articulação curricular

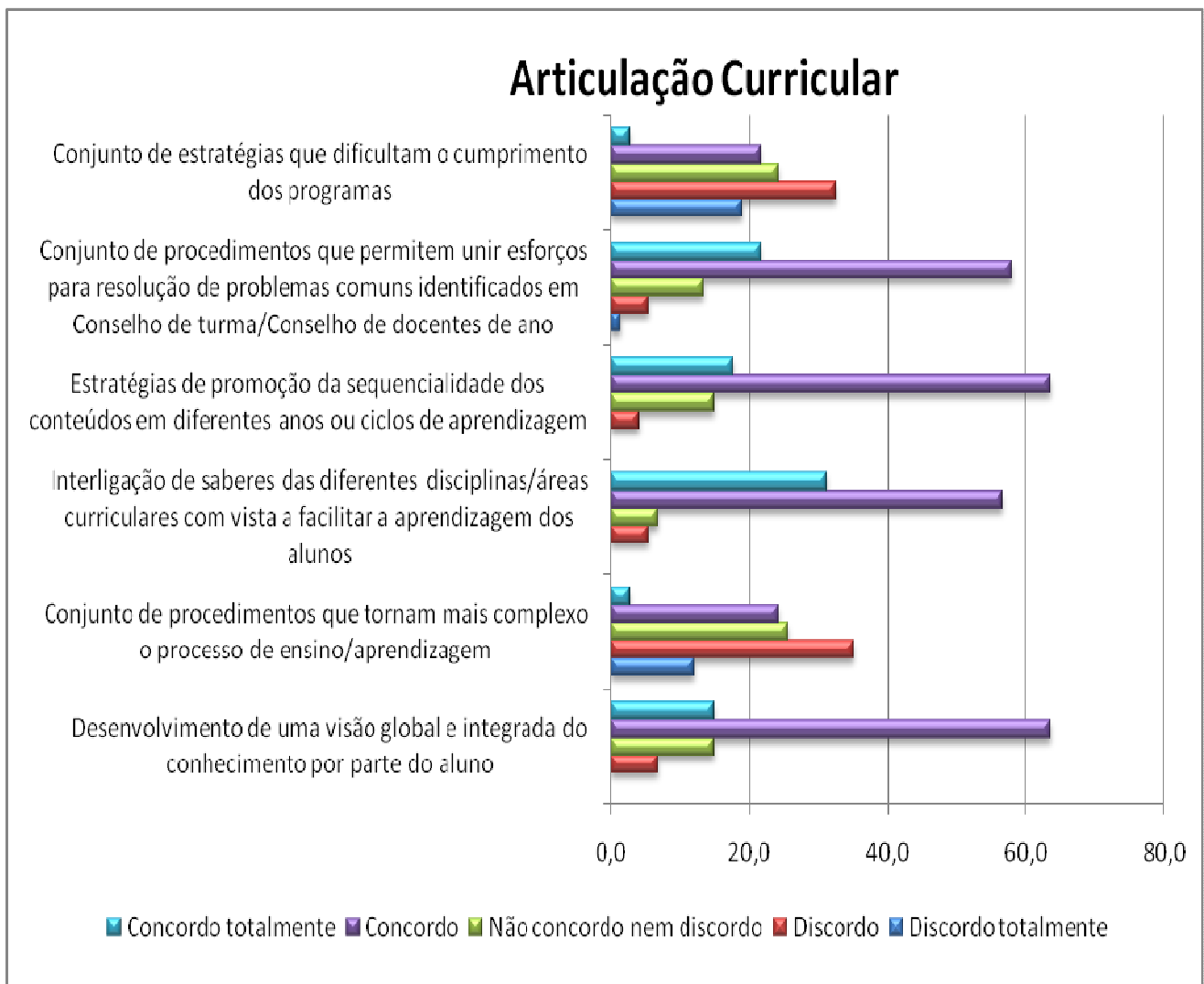
**Quadro X** - Dimensões estruturantes do questionário

**6.1. Articulação curricular**

A articulação curricular, pela importância que se assume em termos de organização e desenvolvimento curricular, tem vindo a revelar-se como um conceito central no âmbito da escola e da sala de aulas. Pautada por se apresentar como um conceito pluridimensional, ainda hoje nos deparamos com algumas dificuldades tanto ao nível da sua concepção como da sua implementação, sendo que nem sempre sabemos se esta é ou não efectuada nas escolas.

Foi o facto da articulação curricular se apresentar como um conceito tão importante e de querermos saber como é que os professores a idealizam que nos levou a definir uma série de itens que permitissem colocar em evidência as concepções atribuídas a esse conceito pelos docentes.

Para o efeito, pedimos aos professores inquiridos que manifestassem o seu grau de concordância/discordância relativamente a algumas afirmações que redigimos sobre articulação curricular.



**Gráfico XI** – Elementos/Concepções de articulação curricular (dimensão 1)

Como se pode verificar pela análise do gráfico X, as concepções de articulação curricular propostas têm um peso diferenciado na opinião dos inquiridos. Constatamos que a maioria dos professores (63,5%) considera que a articulação curricular se assume como um processo propício ao desenvolvimento de uma visão global e integrada do conhecimento por parte do aluno, conceptualizando-a, por isso, como um conjunto de estratégias que promove e/ou facilita a sequencialidade dos conteúdos (63,5%).

Esta posição é assumida por alguns conselhos de turma ao nível dos PCTs que elaboram. Numa análise efectuada a alguns PTCs, esta percepção mereceu destaque em cinco, dos quinze, PCTs do Agrupamento em estudo, como se pode depreender pela análise do extracto seguinte:

“ o Projecto Curricular de turma (PCT) é um suporte de trabalho para os professores, de forma que todas as aprendizagens se integrem num todo com sentido, e não apareçam como segmentos separados e avulsos que nada têm a ver uns com os outros”. (PCT 1).

Um outro aspecto digno de registo é o facto de a maioria dos inquiridos (58,1%) considerar que a articulação curricular envolve um conjunto de procedimentos que permitem unir esforços para a resolução de dificuldades encontradas pelos alunos, bem como interligar saberes de diferentes áreas (56,8%), facilitando assim a sua aprendizagem. Também neste caso, a análise efectuada aos PCTs deixa perceber essa intenção por parte dos professores:

o PCT permite estabelecer uma linha de actuação comum dos professores da turma em todos os domínios de acção, facilitando a articulação horizontal dos conteúdos do ensino e a integração dos saberes para além de adequar as estratégias de ensino às características específicas dos alunos tendo sempre presente as suas motivações e interesses (PCT, 12 )

-“foram delineados conteúdos de articulação entre algumas disciplinas” (PCT, 4)

- “a planificação de actividades de articulação curricular, permite definir critérios comuns de actuação com os alunos” (PCT, 7).

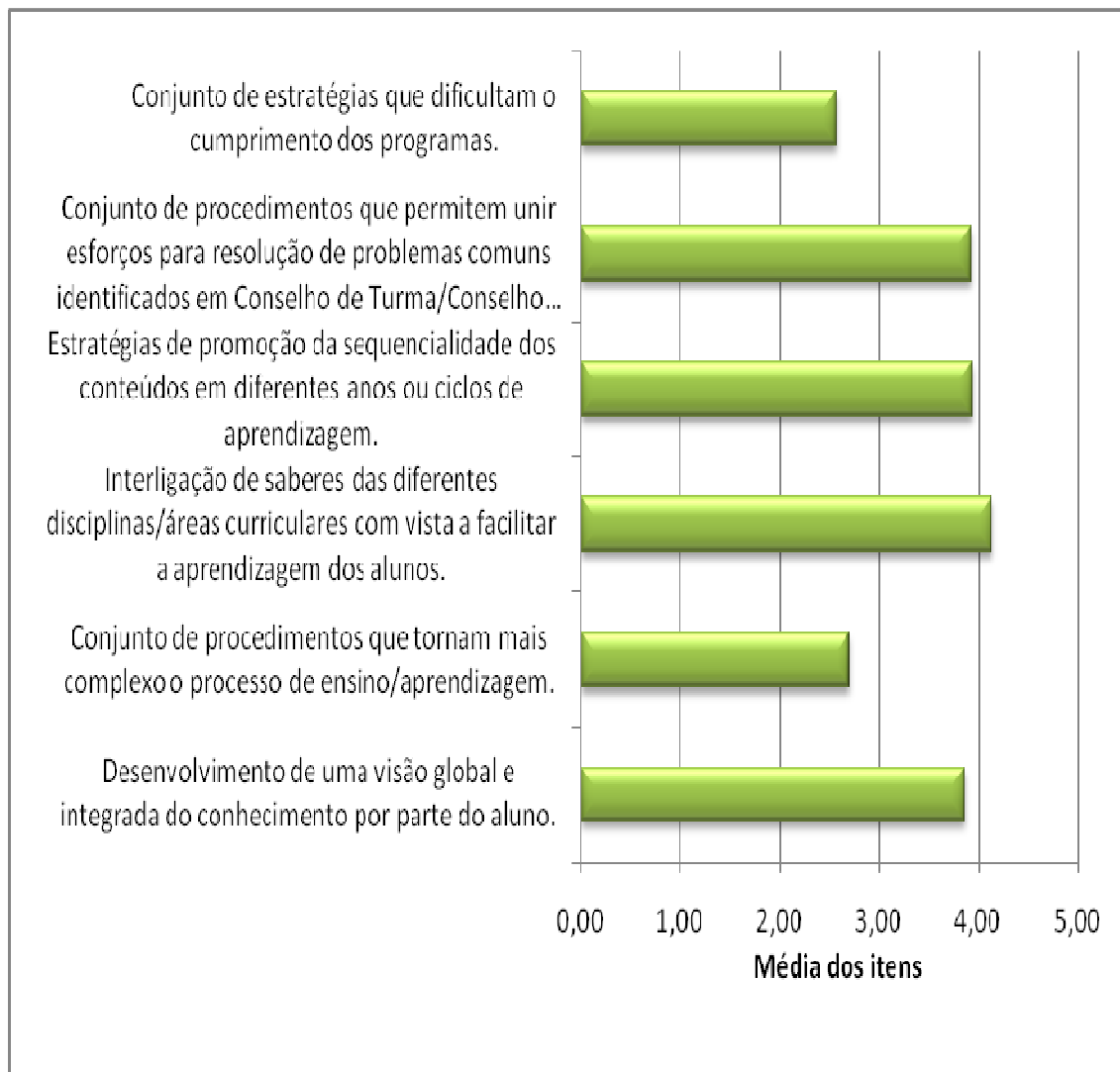
De um modo geral, podemos afirmar que em vários PCTs analisados são identificadas competências transversais a privilegiar, de modo a articular saberes e conhecimentos que ajudem os alunos a compreender uma situação ou problema.

Todavia, não deixa de ser surpreendente que existam alguns inquiridos (21,6%) que asseguram que a articulação curricular dificulta o cumprimento dos programas e um número bastante significativo (24,3%) que não se pronuncia sobre o assunto.

O mesmo se passa relativamente ao facto de a articulação curricular tornar os processos de ensino-aprendizagem mais complexos, uma possibilidade que merece a concordância de (24,3%) dos professores e a indiferença de (25,7%) do total da amostra inquirida. Trata-se de uma situação preocupante que nos permite questionar até que ponto os professores se apropriavam, ou não, do(s) verdadeiro(s) sentido(s) da articulação curricular.

Porém, tal facto não deve inibir-nos de concluir que a maioria dos inquiridos está em sintonia com as conceptualizações de articulação curricular apresentadas e que defende que esta se apresenta como um meio para a implementação de programas e estratégias de ensino mais eficazes, promovendo assim processos de ensino-aprendizagem mais competentes, e um estímulo para a cooperação entre os diferentes elementos que neles participam.

No quadro seguinte apresenta-se as médias obtidas em relação aos itens em análise.



**Gráfico XII – Médias dos itens**

A análise do gráfico XII permite-nos confirmar o que tínhamos referido em relação à globalidade das afirmações, isto é, que os inquiridos evidenciam uma opinião claramente adequada às afirmações propostas.

Contudo, as médias obtidas a partir das respostas aos itens “conjunto de estratégias que dificultam o cumprimento dos programas” (2,57) e “conjunto de procedimentos que tornam mais complexo o processo de ensino/aprendizagem” (2,70) reforçam a posição anteriormente referida, traduzindo uma indefinição avaliativa por parte dos professores.

Tal situação de indefinição pode ser comprovada através da análise do desvio-padrão, onde aqueles itens apresentam valores que revelam um baixo consenso entre os respondentes, significativa da dispersão das suas respostas (quadro XII).

Afirmações respeitantes à dimensão 1	Dp
1.1.Desenvolvimento de uma visão global e integrada do conhecimento por parte do aluno.	0,746
1.2.Conjunto de procedimentos que tornam mais complexo o processo de ensino/aprendizagem.	1,056
1.3.Interligação de saberes das diferentes disciplinas/áreas curriculares com vista a facilitar a aprendizagem dos alunos.	0,764
1.4.Estratégias de promoção da sequencialidade dos conteúdos em diferentes anos ou ciclos de aprendizagem.	0,700
1.5.Conjunto de procedimentos que permitem unir esforços para resolução de problemas comuns identificados em Conselho de Turma/Conselho de Docentes de Ano.	0,833
1.6.Conjunto de estratégias que dificultam o cumprimento dos programas.	1,111

**Quadro XI-** Valores do desvio-padrão relativos às concepções de articulação curricular (dimensão1)

Apesar da articulação curricular se apresentar como um conceito central no âmbito da escola e da sala de aulas, ainda hoje nos deparamos com alguma dificuldade na sua implementação. Não nos surpreende, por isso, que as respostas aos restantes itens, relativos às concepções dos professores sobre a articulação curricular, apresentem um consenso moderado/baixo. É de referir, também, que o próprio valor médio do desvio-padrão nesta dimensão é de 0,87, o que revela estarmos no campo das percepções e destas não traduzirem uma posição categórica assumida pelos professores.

Ainda referente à articulação curricular, procedemos a uma análise das correlações entre os itens que integram esta dimensão do questionário, procurando averiguar se se relacionam uns com os outros e de que forma o fazem. Para o efeito, utilizámos uma matriz de correlação, na qual constam os diferentes coeficientes de correlação entre as variáveis em estudo. Os seus valores dessa relação variam entre -1 e 1. Os valores a partir de 0,30 traduzem uma correlação significativa, independentemente de ser positiva ou negativa. Os resultados obtidos encontram-se expressos na (tabela I).



## Capítulo VI – Apresentação e discussão dos resultados

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6
1.1. Desenvolvimento de uma visão global e integrada do conhecimento por parte do aluno.	1					
1.2. Conjunto de procedimentos que tornam mais complexo o processo de ensino/aprendizagem.	-0,208	1				
1.3. Interligação de saberes das diferentes disciplinas/áreas curriculares com vista a facilitar a aprendizagem dos alunos	<b>0,415</b>	<b>-0,295</b>	1			
1.4. Estratégias de promoção da sequencialidade dos conteúdos em diferentes anos ou ciclos de aprendizagem	0,189	-0,139	<b>0,417</b>	1		
1.5. Conjunto de procedimentos que permitem unir esforços para resolução de problemas comuns identificados em Conselho de turma/Conselho de docentes de ano	<b>0,420</b>	-0,190	<b>0,310</b>	<b>0,366</b>	1	
1.6. Conjunto de estratégias que dificultam o cumprimento dos programas	-0,013	<b>0,660</b>	-0,141	0,052	-0,057	1

**Tabela I** - Matriz de correlação relativa às concepções de articulação curricular (dimensão 1)

A análise da matriz de correlação (tabela I) permite-nos constatar que:

- a) Existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o item 1.1. – em que se afirma que a articulação curricular estimula o “Desenvolvimento de uma visão global e integrada do conhecimento por parte do aluno” – quer com o item 1.3. (0,415) – “Interligação de saberes das diferentes disciplinas/áreas curriculares com vista a facilitar a aprendizagem dos alunos” -, quer com o item 1.5. (0,420) – “Conjunto de procedimentos que permitem unir esforços para a resolução de problemas comuns identificados em Conselho de Turma/Conselho de docentes de ano” -, o que nos permite concluir que a AC é vista como uma estratégia de trabalho que ao concorrer para o aluno desenvolver uma visão integrada e integradora do conhecimento o faz na base de saberes de várias disciplinas e contribui tanto para facilitar a aprendizagem dos estudantes como para resolver problemas que lhe são comuns.
- b) Idêntica situação se verifica com as correlações obtidas entre o item 1.3. – “Interligação de saberes das diferentes disciplinas/áreas curriculares com vista a facilitar a aprendizagem dos alunos” – e os itens 1.4. (0,417) – “Estratégias de promoção da sequencialidade dos conteúdos em diferentes anos ou ciclos de aprendizagem” – e 1.5. (0,310) – “Conjunto de procedimentos que permitem unir esforços para resolução de problemas comuns identificados em Conselho de turma/Conselho de docentes de ano” - , cuja leitura reforça as conclusões a que tínhamos chegado no ponto anterior. Isto é, a articulação curricular ao ser uma forma de trabalho que promove a interligação dos saberes oriundos de diferentes áreas curriculares (ou disciplinas) contribui para a sua

sequencialidade e para a resolução de problemas comuns aos alunos, aspecto que, em conjunto, facilitam a sua aprendizagem.

- c) A correlação dos itens 1.4 e 1.5 (0,366) é positiva e estatisticamente significativa, o que reforça o que afirmamos no parágrafo anterior.
- d) Existe ainda uma correlação positiva e significativa (0,660) entre os itens 1.6. – “Conjunto de estratégias que dificultam o cumprimento dos programas” – e o item 1.2. – “Conjunto de procedimentos que tornam mais complexo o processo de ensino/aprendizagem” – o que demonstra que para os professores que consideram que a AC dificulta o cumprimento dos programas isso se deve ao facto da AC envolver um conjunto de processos que tornam mais complexo o processo de ensino-aprendizagem; trata-se de uma situação preocupante que desvirtua por completo o sentido da AC.
- e) A correlação negativa que existe entre os itens 1.2. e 1.3. vem reforçar o que dissemos no parágrafo anterior, uma vez que os inquiridos que asseguram que a articulação curricular torna mais complexo o processo de ensino-aprendizagem o faz porque a interligação de saberes das diferentes disciplinas/áreas curriculares dificulta a aprendizagem dos alunos; estamos, neste caso, em presença de uma visão redutora quer da AC, quer da forma como se estrutura e operacionaliza o processo de ensino-aprendizagem, quer ainda do próprio conceito de aprendizagem, entendida neste caso como um processo meramente cumulativo de saberes.

Em suma, podemos concluir que a maioria dos professores considera que a AC é uma forma de estruturar o desenvolvimento do currículo que favorece quer a integração dos saberes, quer uma abordagem sequencial dos mesmos e, por isso, uma visão mais global e integrada do conhecimento pelos alunos. Daí a sua importância para o sucesso educativo dos alunos, aspecto a que nos referimos no ponto seguinte.

### **6.1.2. Sucesso Educativo**

O tema do (in)sucesso escolar é recorrente nas políticas e nos discursos educativos, bem como em muitos trabalhos de investigação desenvolvidos no campo das ciências da educação. No entanto, as investigações realizadas neste domínio têm demonstrado que muito há ainda a fazer, uma vez que estamos em presença de um conceito polissémico e, por isso mesmo, os elementos de (in)sucesso apresentados podem ser de natureza diversa.

Com o intuito de ajudar a clarificar esta questão e de saber qual a opinião dos professores inquiridos sobre o assunto, procuramos averiguar quais os elementos que consideram ter mais influência no (in)sucesso educativo dos seus alunos.

Para o efeito, elaborámos dois conjuntos de questões que, no entender de diversos autores,<sup>42</sup> contribuem para o sucesso e/ou insucesso educativo. Em ambas as situações diferenciamos aspectos relativos aos alunos e aspectos relativos aos professores.

Relativamente aos elementos que podem interferir no sucesso educativo dos alunos identificámos cinco itens – capacidade de iniciativa; participação nas actividades curriculares; capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na aula para explicar acontecimentos/problemas do quotidiano; classificações positivas obtidas no final de cada período lectivo; interesse em querer saber mais sobre conteúdos trabalhados na aula – e solicitámos aos professores que os ordenassem de acordo com o grau de importância que lhe atribuíam, isto é, do mais importante (1) para o menos importante (5). Os resultados obtidos constam no (quadro XII)

Elementos de sucesso relativos aos alunos	1	2	3	4	5
2.1.1.Capacidade de iniciativa.	13,5	20,3	<b>35,1</b>	16,2	14,9
2.1.2.Participação nas actividades curriculares propostas.	23,0	16,2	25,7	<b>31,1</b>	4,1
2.1.3.Capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na aula para explicar acontecimentos/problemas do quotidiano.	<b>31,1</b>	27,0	9,5	24,3	8,1
2.1.4.Classificações positivas obtidas no final de cada período lectivo.	6,8	6,8	8,1	12,2	<b>66,2</b>
2.1.5.Interesse em querer saber mais sobre conteúdos trabalhados na aula.	25,7	<b>29,7</b>	21,6	16,2	6,8

**Quadro XII** – Ordenação dos elementos de sucesso relativo aos alunos

Pela análise do quadro, verificamos que 31,1% dos professores consideram que a capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na sala de aula para explicar problemas do seu quotidiano se apresenta como o elemento que mais contribui para o sucesso educativo dos alunos, sendo ainda referida em 2º e 4º lugares por 27% e 24,3% dos inquiridos respectivamente.

Constatamos também que 29,7% dos respondentes considera, em 2º lugar da sua ordem de preferência como elemento que mais contribui para o sucesso do aluno o seu interesse em querer saber mais sobre os conteúdos leccionados na aula, sendo esta opção seleccionada em 1º e 3º lugar por 25,7% e 21,6% respectivamente. Resultados que reflectem

<sup>42</sup> Rolla, 1994; Formosinho, Fernandes, Pires Lima, Gomes e Afonso, 1987; Almeida e tal., 2005; Mendonça, 2006.

bem a importância que os professores consignam a essa curiosidade na construção do sucesso educativo dos alunos.

A capacidade de iniciativa é referida em 3º lugar por 35,1% dos respondentes, o que faz deste elemento, um dos factores que os professores consideram relevante no sucesso educativo dos alunos.

Não menos importante no sucesso dos alunos é a participação nas actividades curriculares propostas, posicionada no 4º lugar por 31,1% dos inquiridos, sendo escolhida em 1º e 3º lugares por 23,0% e 25,7% respectivamente.

Não deixa de ser curioso que das várias hipóteses ponderadas, a maioria dos professores (66,2%) considere que as classificações obtidas no final de cada período lectivo seja o facto que menos importância tem no sucesso educativo dos alunos.

Este facto corrobora a ideia, referida no enquadramento teórico, de que os docentes estão sensíveis ao facto de a escola actual não estar mandatada apenas para a instrução, prevalecendo, também as funções de socialização e de estimulação. Na escola transmitem-se valores e normas, hábitos e atitudes influenciando-se o desenvolvimento integral dos educandos numa lógica não só de sucesso escolar mas também de sucesso educativo, prevalecendo neste caso a ideia de ajudar a formar a pessoa como um todo.

No que concerne aos elementos de sucesso relativos aos professores, elaboramos também, cinco itens distintos – recurso a metodologias diversificadas; actualização científico-pedagógica; existência de uma afectiva articulação curricular entre os professores que leccionam o mesmo ano/nível de ensino; capacidade de motivar os alunos; realização de actividades conjuntas que facilitam a interligação entre os diferentes ciclos – e pedimos aos respondentes que os organizassem por ordem decrescente. Dessa ordenação, obtivemos os resultados expressos no quadro (XIII.)

<b>Elementos de sucesso relativo aos professores</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
2.2.1.Recurso a metodologias diversificadas.	8,1	<b>40,5</b>	33,8	8,1	9,5
2.2.2.Actualização científico -pedagógica.	21,6	24,3	<b>31,1</b>	14,9	8,1
2.2.3.Existência de uma efectiva articulação curricular entre os professores que leccionam o mesmo ano/nível de ensino.	12,2	13,5	9,5	<b>48,6</b>	16,2
2.2.4.Capacidade de motivar os alunos.	<b>51,4</b>	18,9	14,9	9,5	5,4
2.2.5.Realização de actividades conjuntas que facilitem a interligação entre os diferentes ciclos.	6,8	2,7	10,8	18,9	<b>60,8</b>

**Quadro XIII**– Ordenação dos elementos de sucesso relativos aos professores

Pela análise ao quadro XIII, constatamos que 51,4 dos professores considera que a capacidade do professor motivar os alunos é o elemento que mais contribui para o seu sucesso ao nível das aprendizagens.

O recurso a metodologias diversificadas é o facto que 40,5% dos inquiridos, aponta em 2º lugar, existindo ainda 31,1% que o selecciona em 3º lugar a actualização científico-pedagógica, o que nos permite inferir que o recurso a essas metodologias pode contribuir para que um maior número (se não a totalidade) de alunos consiga concretizar as aprendizagens previstas. Além disso, o recurso a esta diversidade metodológica requer não só uma actualização científico-pedagógica por parte dos professores, mas também a capacidade de estruturar de forma diversa as actividades dos alunos um desafio significativo que confere à profissão docente a responsabilidade e a complexidade que todos conhecemos.

A actualização científico-pedagógica e o recurso a metodologias diversificadas são pois, factores que grande parte dos professores reconhece como essenciais para o sucesso educativo dos alunos.

Por fim, não deixa de ser interessante a posição assumida pelos professores relativamente à articulação curricular (horizontal e vertical) uma vez que, dos factores em análise, a consideram como menos importante na promoção do sucesso educativo dos alunos. Na verdade, na opinião dos professores, a “Existência de uma efectiva articulação curricular entre os professores que leccionam o mesmo ano/nível de ensino” (48,6%) colocam-na em 4º lugar, e a “realização de actividades conjuntas que facilitam a integração entre os diferentes ciclos” (60,8% colocam-na em 5º lugar), são os aspectos que menos interferem com o sucesso dos alunos, uma posição que, de certa forma, contraria as posições que havíamos assumido na questão anterior.

No grupo de itens do questionário relativos ao sucesso educativo dos alunos, demos a oportunidade aos inquiridos de, em resposta aberta, referirem mais três elementos de sucesso que considerassem fundamentais e não estivessem contempladas nas expressões apresentadas. Embora tivéssemos obtido algumas respostas, a maioria delas já estava contemplada nas várias questões sugeridas neste item de análise.

Contudo, da análise efectuada à totalidade das respostas, constatamos que a participação dos Encarregados de Educação no processo educativo dos alunos é referida por 5 inquiridos, o que nos sugere que, possivelmente, devíamos ter incluído nos factores de sucesso elementos relativos à influência da família nesse processo.

Da ordenação feita pelos professores, os resultados obtidos permitem-nos retirar algumas ilações. Por um lado asseguram que a capacidade de motivar os alunos, elemento que consideram preponderante no seu sucesso, se interliga com a utilização de metodologias diversificadas e a sua permanente actualização científico-pedagógica. Por outro lado, a importância atribuída quer à articulação horizontal quer à articulação vertical é relegada para os dois últimos lugares da escala de preferências, o que revela a escassa importância que os professores lhe consignam em termos de sucesso educativo dos alunos. Uma posição que revela uma certa ambiguidade relativamente à articulação curricular.

Por considerarmos o Projecto Curricular de Turma (PCT) como o principal instrumento de articulação curricular, incluímos na matriz de análise de conteúdo a seguinte categoria - “efeitos da articulação curricular no sucesso educativo”. A análise de conteúdo dos PCTs do agrupamento demonstrou que, embora na maioria deles seja feita referência à importância da avaliação dos efeitos do PCT no sucesso educativo dos alunos, a verdade é que nenhum deles evidencia um reconhecimento explícito da articulação curricular como factor facilitador do sucesso educativo dos alunos. Tal reconhecimento torna-se perceptível apenas em dois dos quinze PCTs analisados:

O CT fez um balanço final do PCT, e concluiu que efectuada uma avaliação diagnóstica relativa a cada aluno, as competências gerais, critérios de actuação dentro e fora da sala de aula, as estratégias, de ensino/aprendizagem através da interdisciplinaridade a reflexão e a partilha de experiências entre os docentes da turma, contribuíram para o sucesso educativo dos alunos (PCT 8 )

O Conselho de Turma desempenhou as suas funções com responsabilidade, consciência profissional e dedicação aos seus alunos, tentando sempre solucionar as situações que foram surgindo ao longo do ano lectivo. Os docentes consideram que as estratégias implementadas foram ao encontro dos principais problemas detectados, com vista à melhoria dos resultados escolares de todos os alunos e à sua formação pessoal, ao nível dos saberes, aptidões e valores, em articulação entre todas as disciplinas (PCT 15).

A análise dos PCTs acaba por confirmar, de certa forma, os resultados obtidos pela aplicação do questionário.

Não nos surpreende, por isso, que quando comparamos os resultados obtidos acerca das percepções sobre articulação curricular (1º dimensão) com as percepções relativas ao sucesso educativo dos alunos nos deparemos com uma contradição evidente por parte dos inquiridos. Ou seja, por um lado, a maioria dos professores (87,9%) considera a articulação curricular como pressuposto fundamental para a integração de saberes e a concretização das aprendizagens pelos alunos. Por outro lado, situam a articulação numa posição que não

consideraram prioritária em termos de sucesso. Esta constatação sugere-nos que, em termos de articulação curricular, o discurso dos docentes não é compatível com as práticas curriculares que desenvolvem no contexto da sala de aulas.

### 6.1.3. Insucesso educativo

Também no que respeita aos elementos que podem contribuir para o insucesso educativo dos alunos considerámos cinco itens diferentes – os alunos não verem utilidade naquilo que aprendem na escola; dificuldade em resistir às adversidades; falta de auto-estima; indisciplina na sala de aula; dificuldade de entender a linguagem utilizada pelo professor -, e pedindo aos professores que os ordenassem por ordem decrescente de importância, isto é, do que consideravam mais importante (1) para o menos importante (5). Os resultados encontram-se no Quadro XIV.

Elementos de insucesso relativos aos alunos	1	2	3	4	5
3.1.1.Os alunos não verem utilidade naquilo que aprendem na escola.	<b>35,1</b>	24,3	13,5	18,9	8,1
3.1.2.Dificuldade em resistir às adversidades.	6,8	17,6	27,0	<b>29,7</b>	18,9
3.1.3.Falta de auto-estima.	24,3	13,5	21,6	<b>28,4</b>	12,2
3.1.4.Indisciplina na sala de aula.	29,7	<b>31,1</b>	16,2	13,5	9,5
3.1.5.Dificuldade de entender a linguagem utilizada pelo professor.	4,1	13,5	21,6	9,5	<b>51,4</b>

Quadro XIV – Ordenação dos elementos de insucesso relativo aos alunos

A análise do quadro permite facilmente verificar que um número já significativo de docentes (35,1%) considera como principal factor de insucesso o facto de os alunos não verem utilidade naquilo que aprendem na escola.

Por seu turno, a indisciplina na sala de aula é referida por 31,1% dos respondentes como sendo um factor de insucesso relevante, já que o colocam em 2º lugar na sua escala de preferências, sendo seleccionado como 1ª opção por 29,7%. Estes resultados são bem explícitos da importância que os professores continuam a atribuir à indisciplina para explicar o insucesso dos alunos.

Constatamos, ainda, que a dificuldade em resistir às adversidades é assumida pelos professores em 3º e 4º lugares (27% e 29,7%, respectivamente), bem como a falta de auto-

estima, ordenada em 4º lugar por 28,4% dos inquiridos, como factores relevantes para o insucesso educativo dos alunos.

Na última posição, e não pouco surpreendente, verificamos que 51,4% refere a dificuldade dos alunos entenderem a linguagem utilizada pelo professor nas salas como um elemento que menos interfere no seu insucesso educativo. Se olharmos para as preferências dos professores sobre os factores de insucesso referidos verificamos que a dificuldade de os alunos entenderem a linguagem utilizada nas aulas é a mais desvalorizada pelos professores. Tal posição causa-nos alguma perplexidade pois tal dificuldade poderá ser geradora de desinteresse e indisciplina por parte dos alunos, além de poder ser um claro indutor da sua falta de auto-estima. O mesmo se passa relativamente ao facto de os alunos não verem utilidade naquilo que aprendem na escola.

No que respeita aos elementos relativos aos professores, que podem interferir no insucesso educativo dos alunos, delineamos cinco itens – as planificações não serem elaboradas tendo em conta temáticas de outras disciplinas; não valorizar o progresso individual do aluno em diferentes dimensões (cognitiva, motora, social, afectiva...); não investir num bom relacionamento com os alunos; os professores trabalharem de forma individualista; não prevenção atempada dos casos de insucesso educativo – e, à semelhança das questões anteriores, solicitamos aos professores que os ordenassem do que consideravam mais importante (1) para o menos importante (5). Os resultados obtidos encontram-se no Quadro (XV).

<b>Elementos de insucesso relativos aos professores</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
3.2.1. As planificações não serem elaboradas tendo em conta temáticas de outras disciplinas.	9,5	8,1	12,2	31,1	<b>39,2</b>
3.2.2. Não valorizar o progresso individual do aluno em diferentes dimensões (cognitiva, motora, social, afectiva...).	<b>37,8</b>	28,4	18,9	10,8	4,1
3.2.3. Não investir num bom relacionamento com os alunos.	20,3	<b>29,7</b>	27,0	10,8	12,2
3.2.4. Os professores trabalharem de forma individualista.	9,5	18,9	17,6	<b>29,7</b>	24,3
3.2.5. Não prevenção atempada dos casos de insucesso educativo.	23,0	14,9	<b>27,0</b>	16,2	18,9

**Quadro XV** – Ordenação dos elementos de insucesso relativos aos professores

A análise do quadro (XV) permite-nos constatar que estamos perante uma considerável dispersão de opiniões, no que respeita às competências dos professores. Todavia, os resultados obtidos permitem-nos extrair algumas conclusões.



A valorização do progresso individual do aluno nas diferentes dimensões que o estruturam (cognitiva, motora, social, e afectiva) é um dos factores que os professores referem como fundamentais para o sucesso dos alunos – 37,8% assinalam-no como o mais importante.

Em 2º lugar, o bom relacionamento com os alunos, é considerado como fundamental por 29,7% dos inquiridos, não descurando neste caso a valorização do seu progresso individual. Se observarmos o quadro dos resultados verificamos que estes dois são factores são os mais valorizados pelos professores o que de certa forma se compreende, uma vez que o sucesso educativo depende, sobretudo, da valorização do progresso individual de cada aluno pelo professor e isso só se pode conseguir de forma profícua com base num bom relacionamento entre ambos.

Numa posição intermédia (3º lugar) emerge a não prevenção atempada dos casos de insucesso educativo (27%), uma preferência que é partilhada com o não investir num bom relacionamento com os alunos (27,0%).

Como aspectos menos interferentes com o insucesso dos alunos, os professores indicam o facto de trabalharem de forma individualista (29,7% colocam-na em 4º lugar e 24,3% em 5º) e das planificações não serem elaboradas tendo em conta temáticas de outras disciplinas (39,2% colocam-na no último lugar em ordem de importância). Mais uma vez se percebe que a articulação curricular não faz parte das principais preocupações dos professores, uma vez que conferem pouca importância, em termos de sucesso dos alunos, às planificações que têm em conta temáticas de outras disciplinas, uma situação que acaba por ser compatível com a tendência para trabalharem de forma individualista na escola.

Na análise realizada aos PCTs procurámos recolher elementos que pudessem interligar-se com os docentes e que interferem no insucesso educativo dos alunos. Nessa análise, verificámos que embora na generalidade dos projectos se enaltece a importância de uma planificação conjunta, promotora de uma articulação horizontal de conteúdos, não encontramos ao longo dos mesmos, qualquer registos e/ou definição de linhas de acção que permitam concretizar essa intenção. Assim, nos PCTs analisados a articulação é feita entre conteúdos programáticos comuns a disciplinas com maior afinidade entre si. No que concerne ao trabalho colaborativo, e, apesar de os docentes lhe reconhecerem muita importância, a verdade é que só em 3 dos 15 PCTs foi possível perceber essa importância. Num desses projectos afirmava-se mesmo que

o trabalho de equipa dos professores deverá ser uma constante, centrando-se a acção educativa na aprendizagem/sucesso dos alunos (PCT nº1).

No final do grupo de questões relativas ao insucesso educativo dos alunos, solicitava-se aos inquiridos que identificassem outros elementos (máximo de três) que considerassem fundamentais e não tivessem sido referidos nas expressões apresentadas.

A análise efectuada às respostas dos professores permitem-nos constatar que 9 respondentes elegem a falta de apoio dos encarregados de educação e a falta de professores/formadores “investigadores” como factores que interferem com o insucesso educativo dos alunos, que reforça a opinião exteriorizada na anterior secção.

Esta constatação demonstra, mais uma vez, a oportunidade e a pertinência de incluir elementos relativos à família dos alunos como factores que condicionam ou facilitam o seu (in)sucesso educativo.

Em jeito de síntese desta dimensão de análise, e face aos resultados obtidos, importa tecer alguns comentários que nos pareceram dignos de registo e que, de certa forma, reforçam o que havíamos concluído na análise das questões relativas ao sucesso dos alunos. Existe uma clara discrepância entre as concepções sobre articulação evidenciadas pelos professores e aquilo que, efectivamente, concretizam ao nível das suas práticas, situação que não pode dissociar-se do facto de na prática realizam, não valorizarem, como seria desejável, a articulação horizontal dos conteúdos nas planificações que elaboram. Uma situação que se interliga com o facto de grande parte dos professores continuar a trabalhar de forma individualista, o que os impede, segundo Huberman (1980), de adoptar práticas e soluções que outros experimentaram e que poderiam ser úteis para os alunos e seu conseqüente sucesso educativo.

Além disso, ficou-nos a sensação de que existe uma escassa reflexão individual e/ou em grupo pelos professores sobre procedimentos e práticas lectivas conducentes ao sucesso educativo dos alunos, bem como à procura de caminhos e/ou soluções comuns para resolverem os problemas com que se deparam no quotidiano escolar.

#### **6.1.4. Práticas de articulação curricular na escola**

Após termos analisado as representações dos docentes sobre o conceito de articulação curricular e suas finalidades, tornou-se pertinente conhecer as dinâmicas e as práticas curriculares que se desenvolvem na escola com vista à sua concretização. Para o efeito, idealizamos um conjunto de questões que nos permitissem concretizar as prática curriculares

que os professores inquiridos dizem desenvolver, em particular no âmbito da articulação curricular.

As questões referentes às práticas de articulação congregam um conjunto de itens relativos ao facto de a articulação curricular entre níveis e ciclos de aprendizagem se situar mais ao nível dos discursos do que no terreno da prática, ao papel das actividades conjuntas entre ciclos de ensino contíguos e sua influência na transição dos alunos, à forma como são definidos os critérios e modalidades de avaliação curricular, à coordenação, ou não, das metodologias de ensino utilizadas, à elaboração de planificações conjuntas com vista a uma articulação e adequação do currículo, quer ao nível do CT quer do CDT, ao desenvolvimento de actividades de articulação curricular em Departamento Curricular/Conselho de Docentes, à existência, ou não, de uma equipa de professores que acompanham a articulação curricular e ao facto de a articulação curricular delineada no PCT não passar de um registo de intenções.

Relativamente às questões sobre práticas de colaboração entre os professores, estas abrangem um conjunto de itens que se situam entre a partilha de experiências com colegas e a construção de instrumentos de avaliação conjuntos, passando pela necessidade de conhecer o programa de outras disciplinas/áreas curriculares, pelo desenvolvimento de actividades de articulação curricular pela realização da avaliação diagnóstica e formativa, pela valorização das aprendizagens construídas pelos alunos e os contributos que pode propiciar a esse processo uma efectiva articulação curricular.

No gráfico (XIII) apresentam-se os itens desta dimensão do questionário bem como as opiniões dos inquiridos relativamente a cada um deles.

## Práticas

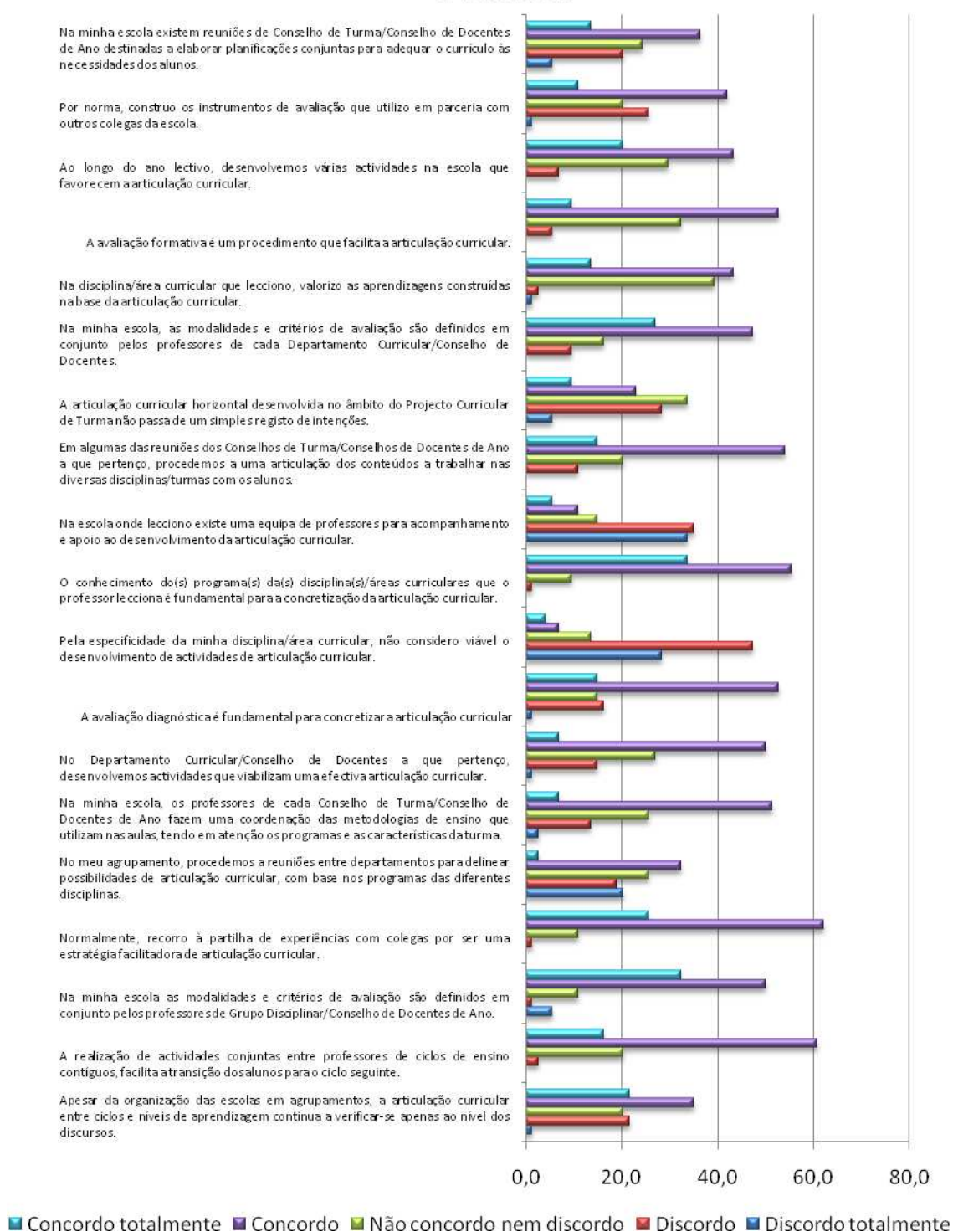


Gráfico XIII – Elementos/ Práticas de articulação curricular (dimensão 3)

Pela análise aos dados do gráfico (XIII), verificamos que a maioria dos professores (62,2%) afirma recorrer à partilha de experiências com colegas, por concordarem tratar-se de uma estratégia facilitadora da articulação curricular. Além disso, 60,8% dos respondentes é de opinião que a realização de actividades conjuntas entre colegas de ciclos de ensino contíguos

facilita a transição dos alunos para o ciclo seguinte, existindo, neste caso, 20,3% de professores que não se pronuncia a esse respeito.

Ainda no âmbito do trabalho colaborativo, 41,9% dos inquiridos afirma que, não só constrói os instrumentos de avaliação em parceria como os utiliza nos trabalhos efectuados com os seus alunos.

Sobre o trabalho realizado ao nível dos vários departamentos da escola, de forma a delinear possibilidades de articulação curricular com base nos programas das diferentes disciplinas, somente 35,1% dos respondentes considera necessário o alargamento das práticas colaborativas a toda a escola; dos restantes, 39,2% tem opinião contrária e 25,7% não emite opinião sobre tal pressuposto. Esta conclusão é reforçada pelos resultados da avaliação externa realizada pela IGE ao Agrupamento em estudo, no período de 4 a 6 de Maio de 2009, onde se dá conta que

nos 2º e 3º ciclos, a articulação intradepartamental concretiza-se, sobretudo, na planificação das unidades didácticas, na aferição dos critérios de avaliação e no desenvolvimento de actividades e projectos.

Contudo, no âmbito da gestão dos conteúdos programáticos, “ainda prevalece uma lógica de trabalho por grupo disciplinar” (*idem*), reduzindo as possibilidades de articulação entre as várias disciplinas/áreas disciplinares.

Relativamente à avaliação, 67,6% dos inquiridos defende que a avaliação diagnóstica é uma prática fundamental para a concretização da articulação curricular, discordando desta opinião apenas 17,6%, dos inquiridos, enquanto 14,9% dos professores não se pronunciaram a esse respeito.

Em relação à definição de modalidades e critérios de avaliação, uma maioria significativa 82,4%, dos inquiridos são de opinião que devem ser definidos em conjunto pelos professores do Grupo Disciplinar/ Conselho de Docentes de Ano, não tendo manifestado qualquer opinião 10,8% dos professores. Ainda neste segmento, 74,3% dos inquiridos são de opinião que os mesmos devem ser elaborados pelo conjunto pelos professores de cada DC/CD, sendo que 16,2% dos inquiridos não se manifestou. Perante percentagens tão aproximados dos inquiridos leva-nos a supor a necessidade de uma efectiva articulação de critérios e modalidades de avaliação tanto ao nível horizontal como ao nível vertical.

No que respeita à coordenação das metodologias de ensino, efectuada em CT/CDA, e utilizada em sala de aula, tendo em atenção os programas e características da turma, 58,2% dos

inquiridos manifestaram-se de acordo com tal prática, existindo, neste caso, 25,7% de professores que não se pronunciaram a esse respeito. Ainda no que diz respeito à definição de metodologias atinentes a práticas de articulação curricular ao nível de actividades, 56,8% dos professores referem, que em DC/CDA, desenvolvem actividades que viabilizem uma efectiva articulação curricular, no entanto 27% dos inquiridos não manifestou qualquer opinião e apenas 16,3% tem opinião contrária.

Face aos resultados obtidos, podemos verificar, que 69% dos inquiridos confirmam proceder, em reuniões de CT/CDA à articulação de conteúdos a trabalhar nas diversas disciplinas/turmas tendo em atenção as características dos alunos; dos restantes, 10% tem opinião contrária e 20,3% não emite opinião.

Relativamente à elaboração de planificações conjuntas por parte dos professores para adequar o currículo às necessidades dos alunos, efectuadas em reuniões de CT/CDT, 50% dos inquiridos pronunciaram-se favoravelmente, enquanto 25,7% dos inquiridos registou uma opinião contrária e uma percentagem de 20,3% de professores não emitiu qualquer opinião. Não é por isso de estranhar que 63,5% dos inquiridos considere a realização de várias actividades na escola como promotoras de práticas de articulação curricular, enquanto 29,7% não manifestam opinião e uma ínfima percentagem de inquiridos 6,8%, considera que as actividades realizadas a nível de escola não relevam para práticas efectivas de articulação curricular.

Surpreendeu-nos o facto, de 33,8% dos professores não terem uma opinião formada sobre a importância do PCT para a concretização efectiva da articulação curricular horizontal, contudo em igual numero 33,8%, concordam que as práticas de articulação horizontal desenvolvidas no PCT promove práticas efectivas de articulação curricular, porém é preocupante que 32,5%, dos inquiridos concordem que a articulação curricular horizontal desenvolvida no PCT não passa de meras intenções, isto é, a articulação aí planificada não passar do papel, não tendo, por isso, qualquer influência positiva nas práticas de articulação curricular. Percebe-se, deste modo, a apreciação global que um dos inquiridos registou na pergunta aberta do questionário, apoiando-se na sua experiência profissional: “Pouco ou nada se articula, continua-se a privilegiar o trabalho individual” (Q. 11).

Não menos surpreendente é a posição de 56,7% dos inquiridos, ao valorizar na sua disciplina as aprendizagens construídas na base da articulação curricular ao passo que 39,2% dos professores não manifestou qualquer opinião. Digno de registo é também a opinião de 62,2% dos professores ao considerarem que a avaliação formativa é um procedimento que

facilita a prática da articulação curricular, enquanto 32,4% não emitiram opinião sobre tal pressuposto.

A análise dos PCTs possibilita ainda confirmar que, em alguns dos projectos analisados se regista uma alusão às práticas de articulação horizontal, tanto ao nível de conteúdos e modalidades de avaliação, como ao nível de actividades, e ainda, ao nível de estratégias de actuação com os alunos, tais pressupostos foram alvo de avaliação por parte de alguns PCT, permitindo-nos saber se as práticas aí identificadas foram implementadas e surtiram, ou não, os efeitos desejados, ou seja, se foram além do simples registo de intenções.

Contudo, face à questão sobre a especificidade da sua disciplina/área disciplinar poder inviabilizar o desenvolvimento de actividades de articulação curricular, 75,7% dos professores discorda de tal afirmação e apenas 13,5% dos inquiridos não emitiu qualquer opinião. Por outro lado, 89,2% concorda que o conhecimento do programa da sua disciplina/área curricular é fundamental para concretizar a articulação, o que revela que todas as disciplinas e áreas curriculares que formam o currículo podem colaborar, na elaboração e concretização de actividades de articulação curricular, sendo fundamental que os intervenientes conheçam os programas das diferentes disciplinas/áreas disciplinares, promovendo deste modo o sucesso educativo do aluno, existindo, apenas 9,5% de inquiridos que não se pronuncia sobre o assunto.

Contudo, verificamos que em 10 dos PCTs analisados não existe qualquer identificação de conteúdos susceptíveis de articulação horizontal, facto que é confirmado em 5 PCTs.

Aferimos também que 68,9% dos professores discorda que na escola onde lecciona exista uma equipa de professores para o acompanhamento e apoio ao desenvolvimento de actividades de articulação curricular existindo ainda, 14,9% de inquiridos que não se pronuncia sobre a questão.

Por fim, 56,7% dos inquiridos concorda com o facto de a articulação curricular entre ciclos e níveis de aprendizagem continuar a verificar-se apenas ao nível dos discursos, subsistindo ainda uma percentagem de 20,3% de professores que não emite qualquer opinião. A nosso ver, esta posição vem contrariar o consignado no Decreto-Lei n° 115-A/98 de 4 de Maio no seu Capítulo I, Artigo 5°, ponto 1, alínea a) onde se pode ler: “O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional”, com o objectivo de favorecer “um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica”, este pressuposto, talvez por ainda não ter sido conseguido na sua plenitude, é repetido 10 anos mais tarde como se pode ler na alínea a) ponto 1, artigo 6° do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril,

acrescentando-lhe a seguinte intenção “ (...) e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino”.

É de salientar ainda que na análise que efectuámos aos PCTs do Agrupamento tivemos oportunidade de verificar a não existência de menção à planificação de forma a concretizar práticas de articulação vertical. Esta constatação sugere-nos que, embora constituídas há já algum tempo em agrupamento verticais, as escolas que os integram ainda não planificam em conjunto práticas de articulação curricular que promovam a sequencialidade e favoreçam a transição entre ciclos de ensino. Também os resultados da avaliação externa feita pela IGE ao Agrupamento em estudo revelam a este propósito que “a articulação entre o 1º e o 2º ciclo permanece frágil

No que respeita às práticas de articulação curricular, o questionário abarcava, ainda, uma pergunta aberta do seguinte teor: “com base na sua experiência profissional, que apreciação global faz das práticas de articulação curricular existente na escola onde lecciona?”.

A análise às respostas dos professores permitiu-nos constatar que as práticas de articulação curricular “são praticamente inexistentes “ (Q. 66), não são possíveis “pelo excesso de tarefas (Q.10), e pelo excesso de “burocracia” (Q. 23). Alguns inquiridos salientaram ainda como factores impeditivos para a concretização de práticas de articulação curricular, na escola, quer a falta de tempo e de recursos físicos e logísticos, quer o individualismo e os Exames Nacionais. Contudo alguns dos inquiridos consideram que essas práticas são “positivas” (Q.4), promovem o “sucesso escolar dos alunos” (Q.31), é um “processo de construção” (Q.14), é “satisfatória e tem vindo a ser praticada” (Q. 49).

Ainda relativamente às práticas de articulação curricular e para verificarmos a adequação, ou não, das opiniões emitidas pelos professores, procedemos à análise das médias e do desvio-padrão, procurando assim fazer uma análise mais específica dos resultados obtidos. Os valores das médias e dos valores do desvio-padrão encontram-se inseridos no quadro XVI

<b>Práticas de articulação curricular</b>	<b>Média</b>	<b>Dp</b>
4.4. Apesar da organização das escolas em agrupamentos, a articulação curricular entre ciclos e níveis de aprendizagem continua a verificar-se apenas ao nível dos discursos.	3,54	1,100
4.5. A realização de actividades conjuntas entre professores de ciclos de ensino contíguos, facilita a transição dos alunos para o ciclo seguinte.	3,91	0,686
4.6. Na minha escola, as modalidades e critérios de avaliação são definidos em conjunto pelos professores de Grupo Disciplinar/Conselho de Docentes de Ano.	4,03	0,993
4.9. Normalmente, recorro à partilha de experiências com colegas por ser uma estratégia facilitadora de articulação curricular.	4,12	0,640



4.11. No meu agrupamento, procedemos a reuniões entre departamentos para delinear possibilidades de articulação curricular, com base nos programas das diferentes disciplinas.	2,78	1,185
4.13. Na minha escola, os professores de cada Conselho de Turma/Conselho de Docentes de Ano fazem uma coordenação das metodologias de ensino que utilizam nas aulas, tendo em atenção os programas e as características da turma.	3,46	0,909
4.14. No Departamento Curricular/Conselho de Docentes a que pertenço, desenvolvemos actividades que viabilizam uma efectiva articulação curricular.	3,46	0,879
4.15. A avaliação diagnóstica é fundamental para concretizar a articulação curricular.	3,64	0,973
4.16. Pela especificidade da minha disciplina/área curricular, não considero viável o desenvolvimento de actividades de articulação curricular.	<b>2,11</b>	1,028
4.17. O conhecimento do(s) programa(s) da(s) disciplina(s)/áreas curriculares que o professor lecciona é fundamental para a concretização da articulação curricular.	<b>4,22</b>	0,668
4.18. Na escola onde lecciono existe uma equipa de professores para acompanhamento e apoio ao desenvolvimento da articulação curricular.	2,19	1,178
4.26. Em algumas das reuniões dos Conselhos de Turma/Conselhos de Docentes de Ano a que pertenço, procedemos a uma articulação dos conteúdos a trabalhar nas diversas disciplinas/turmas com os alunos.	3,73	0,849
4.27. A articulação curricular horizontal desenvolvida no âmbito do Projecto Curricular de Turma não passa de um simples registo de intenções.	3,03	1,060
4.29. Na minha escola, as modalidades e critérios de avaliação são definidos em conjunto pelos professores de cada Departamento Curricular/Conselho de Docentes.	3,92	0,903
4.30. Na disciplina/área curricular que lecciono, valorizo as aprendizagens construídas na base da articulação curricular.	3,65	0,801
4.31. A avaliação formativa é um procedimento que facilita a articulação curricular.	3,66	0,727
4.32. Ao longo do ano lectivo, desenvolvemos várias actividades na escola que favorecem a articulação curricular.	3,77	0,853
4.34. Por norma, construo os instrumentos de avaliação que utilizo em parceria com outros colegas da escola.	3,35	1,026
4.35. Na minha escola existem reuniões de Conselho de Turma/Conselho de Docentes de Ano destinadas a elaborar planificações conjuntas para adequar o currículo às necessidades dos alunos.	3,32	1,112

**Quadro XVI-** Valores da média e do desvio-padrão relativos às práticas de articulação curricular (dimensão 3)

A observação aos dados do quadro (XVI) permite-nos concluir que as opiniões dos inquiridos são claramente adequadas às seguintes afirmações: as actividades conjuntas entre professores de ciclos de ensino contíguos facilitam a transição dos alunos para o ciclo seguinte (3,54); as modalidades e critérios de avaliação devem ser definidos em GD/CDA e/ou em cada DP/CD (4,03) e (3,92) respectivamente; a partilha de experiências com colegas facilita a articulação curricular (4,12); a avaliação diagnóstica, bem como a avaliação formativa apresentam-se como procedimentos facilitadores da articulação curricular (3,64) e (3,66)

respectivamente; conhecer o programa da disciplina/área curricular que lecciona (4,22); valorizar as aprendizagens construídas na base da articulação curricular (3,65); desenvolvimento de várias actividades na escola que favoreçam a articulação curricular (3,77); reuniões de CT/CDA para articulação dos conteúdos das diversas disciplinas a trabalhar com os alunos na sala de aula (3,73).

Constatamos, também, que as opiniões dos professores se situam numa zona de indefinição avaliativa nos seguintes casos: a articulação curricular entre ciclos e níveis de aprendizagem continua a verificar-se apenas ao nível dos discursos (3,54), a realização de reuniões entre departamentos no agrupamento para delinear possibilidades de articulação curricular (2,78), a coordenação de metodologias de ensino em CT/CDA (3,46), o desenvolvimento de actividades no seio do DC/CD que viabilize a articulação curricular (3,46), a articulação curricular horizontal delineada no PCT não passar do papel (3,03), a construção e aplicação dos instrumentos de avaliação em parceria com outros colegas da escola (3,35) e, ainda, a elaboração conjunta de planificações para adequar o currículo às necessidades dos alunos em CT/CDA (3,32).

Ao analisar o quadro (XVI) podemos ainda verificar que as opiniões dos docentes são claramente inadequadas relativamente à especificidade da sua disciplina/área curricular inviabilizar o desenvolvimento de actividades de articulação curricular (2,11) e à existência de uma equipa de acompanhamento e apoio ao desenvolvimento da articulação curricular no interior do agrupamento (2,19), o que demonstra que a maioria dos professores discorda destas afirmações.

Uma análise mais globalizante dos valores obtidos pela média das respostas, em cada item, pelos professores, permite-nos evidenciar dois aspectos importantes: (i) em primeiro lugar, o facto da articulação curricular, para se estruturar e concretizar ao nível da escola, exigiu que se cumpram determinadas condições - tais como, o trabalho conjunto dos professores, uma visão mais integrada do conhecimento, o recurso conjunto pelos professores a estratégias e metodologias de trabalho e de ensino que mobilizem uma partilha de saberes, entre outros -, sem as quais a articulação será apenas mera retórica; (ii) em segundo lugar, os professores do agrupamento em estudo revelaram uma posição ambígua e pouco assertiva no que se refere tanto as concepções como a concretização da articulação curricular. Assim se compreende, por exemplo, que os professores, por um lado, valorizem as aprendizagens que os alunos constroem com base na articulação curricular, bem como o desenvolvimento de actividades na escola que favorecem a articulação curricular, e, por outro lado, as opiniões se dividem no que diz respeito

às actividades de articulação curricular não passarem do papel ou à construção conjunta de planificações para adequarem o currículo nacional aos alunos.

Neste quadro, não nos surpreende que os valores encontrados para o desvio padrão, denotem um consenso moderado/baixo ou um consenso baixo entre os inquiridos, o que não pode dissociar-se da dispersão das suas respostas (quadro XVI) em relação às práticas de articulação curricular que se desenvolvem na escola.

Ainda referente às práticas de articulação curricular, procedemos a uma análise das correlações entre os itens que integram esta dimensão no questionário, com o intuito de averiguar se se relacionam uns com os outros e de que forma o fazem. Para o efeito utilizamos uma matriz de correlação, na qual constam os coeficientes de correlação das variáveis e respectivos pares de relação. Os resultados obtidos encontram-se expressos na tabela (II).

	4.4	4.5	4.6	4.9	4.11	4.13	4.14	4.15	4.16	4.17	4.18	4.26	4.27	4.29	4.30	4.31	4.32	4.34	4.35
4.4. Apesar da organização das escolas em agrupamentos, a articulação curricular entre ciclos e níveis de aprendizagem continua a verificar-se apenas ao nível dos discursos.	1																		
4.5. A realização de actividades conjuntas entre professores de ciclos de ensino contíguos, facilita a transição dos alunos para o ciclo seguinte.	0,076	1																	
4.6. Na minha escola, as modalidades e critérios de avaliação são definidos em conjunto pelos professores de Grupo Disciplinar/Conselho de Docentes de Ano.	0,113	-0,020	1																
4.9. Normalmente, recorro à partilha de experiências com colegas por ser uma estratégia facilitadora de articulação curricular.	0,120	<b>0,432</b>	0,081	1															
4.11. No meu agrupamento, procedemos a reuniões entre departamentos para delinear possibilidades de articulação curricular, com base nos programas das diferentes disciplinas.	-0,272	0,187	-0,079	0,064	1														
4.13. Na minha escola, os professores de cada Conselho de Turma/Conselho de Docentes de Ano fazem uma coordenação das metodologias de ensino que utilizam nas aulas, tendo em atenção os programas e as características da turma.	-0,154	0,055	<b>0,301</b>	0,030	<b>0,301</b>	1													
4.14. No Departamento Curricular/Conselho de Docentes a que pertenço, desenvolvemos actividades que viabilizam uma efectiva articulação curricular.	-0,273	0,283	<b>0,051</b>	<b>0,195</b>	<b>0,406</b>	<b>0,396</b>	1												
4.15. A avaliação diagnóstica é fundamental para concretizar a articulação curricular.	-0,193	<b>0,331</b>	-0,103	0,159	0,246	0,296	0,288	1											
4.16. Pela especificidade da minha disciplina/área curricular, não considero viável o desenvolvimento de actividades de articulação curricular.	0,120	-0,103	-0,080	-0,117	0,058	-0,149	-0,154	-0,055	1										
4.17. O conhecimento do(s) programa(s) da(s) disciplina(s)/áreas curriculares que o professor lecciona é fundamental para a concretização da articulação curricular.	0,173	0,258	0,207	0,153	0,033	0,100	-0,013	0,276	-0,218	1									
4.18. Na escola onde lecciono existe uma equipa de professores para acompanhamento e apoio ao desenvolvimento da articulação curricular.	-0,013	0,165	0,062	0,073	<b>0,325</b>	0,223	0,237	0,189	-0,134	-0,016	1								
4.26. Em algumas das reuniões dos Conselhos de Turma/Conselhos de Docentes de Ano a que pertenço, procedemos a uma articulação dos conteúdos a trabalhar nas diversas disciplinas/turmas com os alunos.	-0,122	0,278	0,272	0,105	0,298	<b>0,454</b>	<b>0,380</b>	0,292	-0,094	0,188	0,278	1							
4.27. A articulação curricular horizontal desenvolvida no âmbito do Projecto Curricular de Turma não passa de um simples registo de intenções.	0,272	-0,110	-0,074	-0,203	0,056	-0,102	-0,132	<b>-0,311</b>	0,132	-0,120	0,036	-0,057	1						
4.29. Na minha escola, as modalidades e critérios de avaliação são definidos em conjunto pelos professores de cada Departamento Curricular/Conselho de Docentes.	0,029	0,102	<b>0,434</b>	0,103	0,186	<b>0,345</b>	<b>0,328</b>	-0,014	-0,049	0,044	0,142	0,288	0,010	1					
4.30. Na disciplina/área curricular que lecciono, valorizo as aprendizagens construídas na base da articulação curricular.	-0,170	<b>0,324</b>	0,102	<b>0,379</b>	0,296	0,185	0,296	0,210	-0,060	0,159	0,092	<b>0,368</b>	-0,074	0,170	1				
4.31. A avaliação formativa é um procedimento que facilita a articulação curricular.	-0,201	0,134	0,229	-0,040	0,270	<b>0,314</b>	0,261	<b>0,326</b>	-0,092	0,081	0,008	<b>0,314</b>	-0,003	0,164	0,277	1			
4.32. Ao longo do ano lectivo, desenvolvemos várias actividades na escola que favorecem a articulação curricular.	-0,289	0,175	0,030	0,179	<b>0,395</b>	<b>0,467</b>	<b>0,463</b>	<b>0,478</b>	-0,158	0,165	0,245	<b>0,528</b>	-0,136	0,255	<b>0,435</b>	<b>0,390</b>	1		
4.34. Por norma, construo os instrumentos de avaliação que utilizo em parceria com outros colegas da escola.	0,043	-0,206	-0,009	0,020	0,055	0,272	0,048	0,067	0,068	-0,071	0,126	0,052	-0,114	0,083	0,129	0,083	0,191	1	
4.35. Na minha escola existem reuniões de Conselho de Turma/Conselho de Docentes de Ano destinadas a elaborar planificações conjuntas para adequar o currículo às necessidades dos alunos.	-0,225	0,113	0,132	0,041	<b>0,315</b>	<b>0,413</b>	0,295	<b>0,367</b>	-0,108	0,199	0,161	<b>0,313</b>	-0,188	0,265	0,155	0,247	<b>0,520</b>	0,182	1

Tabela II - matriz de correlações das práticas da articulação curricular (dimensão 3)

A partir da análise da tabela podemos verificar que existe uma correlação positiva e significativa entre os itens 4.9. e 4.5. (0,432) permitindo-nos deduzir que a partilha de experiências promove a realização de actividades conjuntas entre professores de ciclos de ensino contíguos, facilitando a transição de ciclo.

As correlações positivas entre o item 4.13. e os itens 4.6. (0,301) e 4.11. (0,301) sugerem-nos que a coordenação em CT/CDA, das metodologias de ensino que os professores utilizam nas aulas tendo em atenção os programas das diferentes disciplinas e as características das turmas, favorece não só a definição de modalidades e critérios de avaliação em conjunto pelos professores em GD/CDA como o delinear possibilidades de articulação curricular entre departamentos.

Neste mesmo sentido parecem convergir as correlações positivas e significativas do item 4.14. com os itens 4.11. (0,406) e 4.13. (0,396), permitindo-nos constatar que as actividades de uma efectiva articulação curricular iniciam-se nas reuniões entre departamentos, permitindo delinear possibilidades de articulação curricular promovendo em CT/CDA, uma coordenação das metodologias de ensino utilizadas pelos professores de acordo com as características dos seus alunos.

A correlação positiva entre as afirmações do item 4.32. com as afirmações dos itens 4.11. (0,395); 4.13. (0,467); 4.14. (0,463); 4.26. (0,528) e 4.30. (0,435), parece complementar e confirmar as ilações anteriores. Assim, podemos inferir que o desenvolvimento, ao longo do ano lectivo, de várias actividades na escola que fomentam a articulação deve ocorrer nas reuniões entre departamentos para delinear possibilidades de articulação curricular e resultam da coordenação, em CT/CDA, das metodologias de ensino que utilizam nas aulas tendo em atenção os programas e as características das turmas. Além disso, a articulação deve estimular o desenvolvimento, em DC/CD, de actividades que viabilizem uma efectiva partilha, a interligação de conteúdos das diferentes disciplinas/turmas, em CT/CDA e a valorização de aprendizagens construídas na base da articulação. Por outro lado, as correlações positivas entre o item 4.32. e os itens 4.15. (0,478) e 4.31 (0,390) revelam, ainda, que as várias actividades de articulação curricular, desenvolvidas ao longo do ano na escola, podem ser facilitadas tanto pelo recurso à avaliação formativa como pelo recurso à avaliação diagnóstica.

No mesmo contexto, parecem situar-se as correlações positivas entre as afirmações do item 4.26. e as afirmações dos itens 4.13. (0,454) e 4.14. (0,380); em que se associam os seguintes aspectos: nas reuniões de CT/CDA os professores partilham saberes com vista à articulação de conteúdos a trabalhar nas diversas disciplinas/turmas com os alunos; a

coordenação, em CT/CDA, das metodologias de ensino que utilizam nas aulas, tendo em atenção os programas e as características dos alunos; o desenvolvimento, em DC/CD, de actividades que viabilizem uma efectiva articulação.

O mesmo se passa na correlação do item 4.29 com os itens 4.6. (0,434), 4.13. (0,345) e 4.14. (0,328), é positiva e estatisticamente significativa, o que reforça o que temos vindo a afirmar - a definição de modalidades e critérios de avaliação em conjunto pelos professores de cada DC/CD incentiva quer o trabalho que precede à definição destas modalidades e critérios em GD/CDA, quer a coordenação, em CT/CDA, das metodologias de ensino que utilizam nas aulas, tendo em atenção os programas e as características dos alunos, quer, ainda, o desenvolvimento, em DC/CD, de actividades que viabilizem uma efectiva articulação curricular.

Com base na correlação positiva entre os itens 4.15 e 4.5 (0,331), podemos depreender que a avaliação diagnóstica promove a realização de actividades conjuntas entre professores de ciclos de ensino contíguos, podendo eventualmente facilitar a transição de ciclo.

É ainda possível concluir, com base nas correlações positivas existentes entre o item 4.18. e o item 4.11. (0,325), que é essencial a existência de uma equipa de professores não só para acompanhamento e apoio ao desenvolvimento da articulação curricular mas também para incentivar a realização de reuniões entre departamentos delineando possibilidades de articulação curricular.

As correlações positivas entre o item 4.30. e os itens 4.5. (0,324); 4.9. (0,379) e 4.26. (0,368) parece querer demonstrar que a valorização das aprendizagens construídas na base da articulação, na disciplina/área curricular que o professor lecciona advém da realização de actividades conjuntas entre professores de ciclos contíguos, facilitando a transição de ciclo, da partilha de experiências com colegas e da articulação de conteúdos das diferentes disciplinas/turmas, definidos nas reuniões de CT/CDA.

A correlação positiva entre o item 4.31. com os itens 4.13. (0,314); 4.15. (0,326) e 4.26. (0,314) revelam que a avaliação formativa facilita a articulação curricular quer pela coordenação em CT/CDA, das metodologias de ensino que utilizam nas aulas, tendo em atenção os programas e as características das turmas, quer pelo recurso à avaliação diagnóstica que a concretiza quer, ainda, pela interligação de conteúdos das diferentes disciplinas/turmas, em CT/CDA.

Ainda relativamente às correlações positivas que existem entre o item 4.35 e os itens 4.11. (0,315); 4.13. (0,413); 4.15. (0,367); 4.26. (0,313) e 4.32. (0,520), podemos concluir que existe uma relação de influência entre as funções exercidas por cada uma das estruturas intermédias no

desenvolvimento das práticas de articulação curricular, o que requer que se façam reuniões de CT/CDA destinadas a elaborar planificações conjuntas, para adequar o currículo às necessidades dos alunos, e a coordenar as metodologias de ensino que se utilizam nas aulas, com base nos programas das diferentes disciplinas e nas características da turma, promovendo, assim, o desenvolvimento de actividades que favorecem a articulação curricular. Mais uma vez a avaliação diagnóstica é tida como um instrumento fundamental que a consubstancia e facilita a articulação.

As correlações negativas indicam a(s) forma(s) como os itens se relacionam entre si, embora essa relação possa dificultar ou inviabilizar a concretização dos propósitos aí expressos. A correlação negativa encontrada entre o item 4.27. e o item 4.15. (-0,311) confirma que o facto da articulação curricular horizontal inscrita no PCT não passar de um simples registo de intenções inviabiliza a avaliação diagnóstica e os seus contributos em termos de articulação curricular.

Tais relações sugerem a importância do trabalho de grupo como uma prática de articulação curricular positiva e promotora de sucesso educativo, assim como a avaliação formativa se apresenta como uma modalidade de avaliação fundamental o professor conseguir operacionalizar práticas de articulação curricular que se reflectam, de forma positiva, nas aprendizagens dos alunos.

Ao terminar esta análise importa referir que, apesar da existência de um número tão expressivo de correlações positivas e significativas, temos consciência de quão complexo é o processo de articulação curricular, não só pela panóplia de factores/elementos que o configuram mas também pela dificuldade sentida pelos inquiridos em passarem da teoria à prática.

Por fim, e embora os professores reconheçam que a articulação vertical é um processo facilitador da transição de ciclo por parte dos alunos para o ciclo seguinte (60,8%), não existe qualquer planificação ou avaliação dessas práticas no Agrupamento. Assim se compreende que o Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento, feito pela IGA em 2009, sinalize a existência de uma “frágil articulação entre ciclos” de ensino.

No que concerne às práticas de articulação horizontal, estas concentram-se, principalmente, na definição de critérios de avaliação em GD/CDA ou/e em DC/CD e na indicação de alguns procedimentos de articulação horizontal ao nível de conteúdos, de actividades e de estratégias de actuação com os alunos. Talvez por isso apenas 23%, dos professores considere que o PCT não passa de um simples registo de intenções, ao ponto da articulação curricular aí planificada não passar do papel, o que fortalece a divergência e a

ambiguidade anteriormente referidas, acentuando uma discrepância entre as concepções sobre articulação demonstradas pelos professores e aquilo que, depois, realizam ao nível das suas práticas curriculares em contexto sala de aula.

Além disso, existe uma clara contradição entre a posição adoptada por 43,7% dos docentes ao afirmarem que valorizam na sua disciplina/área disciplinar as aprendizagens construídas na base da articulação curricular, posição que contrariam quando, no item de análise relativo ao insucesso educativo, consideram pouco importantes as planificações elaboradas tendo em conta temáticas de outras disciplinas.

Na mesma ordem de ideias, o facto de a maioria dos professores referir que recorre à partilha de experiências com colegas, (62,2%) por ser uma estratégia que facilita a articulação e estimula o de trabalho colaborativo, entra em contradição quando, no segmento de análise relativo ao insucesso educativo, afirmam que os professores continuam a trabalhar de forma individualista, sendo este um dos elementos que menos interfere no insucesso dos alunos.

Por fim, importa tornar claro que somos de opinião que a existência de uma equipa de professores para acompanhamento e apoio ao desenvolvimento da articulação curricular poderá ser de extrema importância na coordenação/monitorização das actividades, tanto ao nível dos órgãos intermédios de actuação pedagógica, como no apoio a cada professor, estimulando e apoiando práticas de articulação curricular quer vertical quer horizontal. Se assim não acontecer, as práticas de articulação curricular acabarão por ser cada vez em menor número e por envolver cada vez menos actores, ficando, em alguns casos, dependentes da iniciativa do Director de Turma mas sem a participação das diferentes disciplinas e dos distintos saberes curriculares.

#### **6.1.5. Constrangimentos à concretização da articulação curricular**

Um outro aspecto que procuramos estudar no âmbito da articulação curricular, nomeadamente ao nível da sua concretização nas práticas que os professores desenvolvem na escola, em particular na sala de aulas, prende-se com as dificuldades mais sentidas pelos docentes que intervêm nesse processo.

Nesse sentido, e embora integradas no grupo de questões alusivas às “práticas de articulação curricular na escola”, elaborámos algumas questões que nos permitissem recolher as principais dificuldades sentidas pelos professores e que podem dificultar/inviabilizar a sua concretização.



As questões agregam um conjunto de itens que incidem nos seguintes factores: hábitos de trabalho colaborativo; interligação entre os vários DC/CD; planificação de actividades conjuntas pelos professores e que facilitam a mudança de ciclo aos alunos; empenho dos professores; valorização da avaliação sumativa; importância do manual escolar; a extensão dos programas; a concepção, desenvolvimento e avaliação do PCT; a existência e importância dos espaços físicos; o número de alunos por turma; a formação inicial dos professores; os conteúdos abordados nas diferentes disciplinas/áreas curriculares; a importância do grupo-turma na transição entre ciclos; a articulação curricular e sua relação com o (in)sucesso educativo; os conteúdos da própria disciplina e ainda as tarefas que os professores têm de cumprir na escola.

Os resultados obtidos encontram-se inseridos no gráfico (XIV)

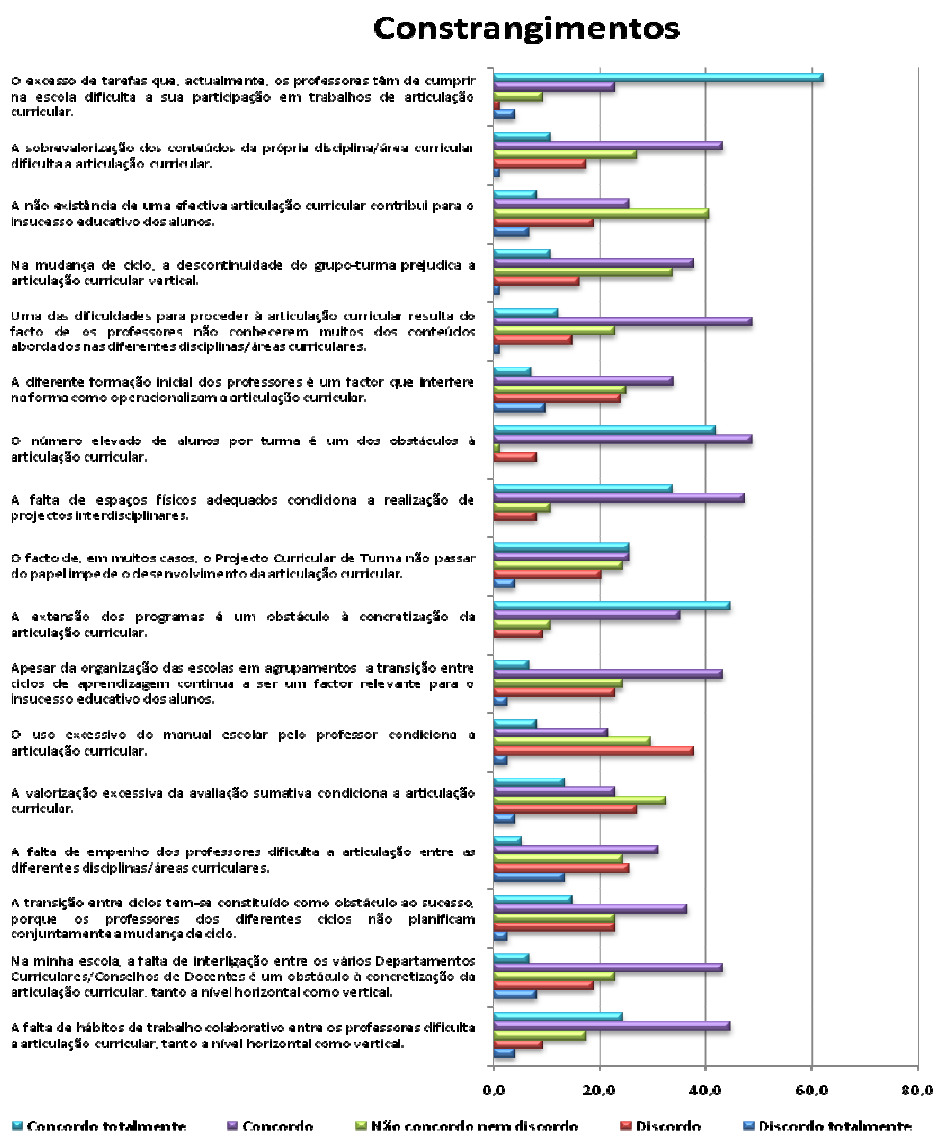


Gráfico XIV – Elementos/constrangimentos à articulação curricular (dimensão 4)

A análise do (gráfico XIV) permite-nos concluir que uma maioria significativa de professores considera que factores como o - excesso de tarefas que têm de cumprir na escola (85,2%), a extensão dos programas (79,7%), o número elevado de alunos por turma (90,5%) e, ainda, a falta de espaços físicos adequados à realização de projectos interdisciplinares (81,1%) - são tidos como os principais constrangimentos às práticas de articulação curricular na escola e na sala de aulas.

Pelos resultados obtidos, verificamos também que uma maioria significativa de inquiridos (68,9%) considera que a falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores, dificulta as práticas de articulação curricular na escola, existindo ainda uma percentagem (17,6%) de professores que não manifestou a sua opinião. Embora, em percentagem menos significativa (31,1%) mas não menos importante, os professores apontam a falta de empenho docente como um factor de constrangimento à articulação curricular, discordando desta opinião (25,7%) dos inquiridos. Do mesmo modo, verificamos que (33,9%) dos professores inquiridos consideram que a diferente formação inicial dos professores dificulta a operacionalização de práticas de articulação curricular na escola e conseqüentemente na sala de aula. Dos restantes, (24,1%) tem opinião contrária e (25%) não emite opinião sobre tal pressuposto. Ainda associado a factores de ordem profissional, constatamos que (54,0%) dos professores identificam a sobrevalorização dos conteúdos da própria disciplina/área curricular, como um factor de constrangimento às práticas de articulação curricular, existindo (27,0%) de professores que não se pronuncia a esse respeito.

No que se refere à importância do manual escolar, uma percentagem significativa de inquiridos (37,8) não considera que a sua utilização, mesmo que excessiva, possa prejudicar as práticas de articulação curricular, opinião contrária é assumida por 29,7% dos docentes, para quem o uso excessivo do manual é um entrave às práticas de articulação, existindo ainda 29,7%, isto é, quase um terço da amostra em estudo, que não se pronuncia sobre o assunto. São resultados que não podem deixar de merecer a nossa atenção, quer pelo número de docentes que opta por não emitir opinião sobre o assunto, quer pelos que asseguram que a sua utilização excessiva não interfere nas práticas de articulação. Ora, sabemos que a dependência do manual é um dos entraves maiores à inovação e mudança das práticas curriculares de modo a adaptar os processos de ensino-aprendizagem às características e necessidades dos alunos. Assim se compreende que ele interfira, também, quando pretendemos articular as práticas curriculares uma vez que não foram construídas nessa lógica.

Também uma percentagem significativa de inquiridos (43,2%) referem a falta de interligação entre os vários DC/CD como um obstáculo à concretização curricular, tanto a nível horizontal como a nível vertical, contudo (23,0%) não se pronunciam sobre tal propósito.

Verificamos ainda que (36,5%) dos professores salientam como constrangimentos de práticas de articulação curricular o facto dos professores dos diferentes ciclos, não planificarem em conjunto a mudança de ciclo dos alunos não acautelando deste modo um futuro insucesso escolar dos alunos, (23,0%) dos professores não concordam nem discordam de tal afirmação.

Por outro lado, uma percentagem significativa de inquiridos (51,4%) associa os obstáculos à concretização efectiva de práticas de articulação curricular ao facto do PCT, não passar do papel, subsistindo ainda uma percentagem, (20,3%) de professores que não concorda com esta posição enquanto (24,3%) dos inquiridos não se pronuncia sobre o assunto. Estes resultados merecem a nossa atenção quer pelos que não emitem opinião sobre a questão formulada, quer pelos que responderam que o facto de o PCT não sair do papel não inviabiliza a articulação curricular. Porém, sabendo nós que a construção do PCT está alicerçada na ideia de que a melhoria da educação é reforçada quando a escola se “transforma numa comunidade onde prevalece a colegialidade, o trabalho conjunto, e onde as crenças e os valores são por todos partilhados” como refere Boliver (2000:165), e que sendo que o PCT é um processo gerador de “condições de rotura com a lógica meramente monodisciplinar, desligada das situações reais, onde os professores são estimulados a desenvolver um trabalho para além da mera didactização do saber científico, e mesmo para além das matérias disciplinares” como salienta Leite (2002:46), as respostas dos professores, quer as discordantes, quer as sem opinião, sugere-nos a predilecção por uma lógica do trabalho individual indo ao encontro da opinião de Leite (2002:48) quando refere que se os PCT não adequarem o currículo nacional às realidades locais, de forma a conferir sentido à acção educativa os mesmos, são, “ apenas construídos para «inspector(a) ver» e não para promover práticas de articulação curriculares promotoras de sucesso educativo.

Uma percentagem significativa de professores inquiridos (48,6%), reconhece também, que o facto de não conhecerem muitos dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas/áreas curriculares impede, podendo mesmo inviabiliza, a concretização efectiva da articulação curricular, (23,0%) dos inquiridos não se pronunciou e dos restantes apenas uma minoria de (14,9%) se manifestou contra.

Deparamos -nos ainda com uma percentagem representativa e significativa de inquiridos (48,6%) que consideram que a descontinuidade do grupo-turma dos alunos na mudança de

ciclo, é um elemento que não favorece práticas de articulação vertical, por outro lado, e não menos significativa é a percentagem de professores (33,8%) que não se pronunciou sobre esta problemática e os restantes (16,2%) não concordam que na mudança de ciclo a descontinuidade do grupo-turma, inviabilize a articulação curricular vertical.

Na mesma linha de pensamento, da questão anterior, podemos pelos resultados obtidos, verificar que uma percentagem significativa de professores (43,2%) justifica o insucesso educativo pela inexistente do trabalho colaborativo dos professores dos diferentes ciclos, na preparação da mudança de um ciclo para o outro dos alunos, enquanto que (23,0%) dos professores não se pronunciam sobre o assunto, os restantes (25,7%) têm opinião contrária.

Assim, para que as transições entre ciclos sejam feitas com sucesso, torna-se necessário uma boa articulação entre todas as partes do sistema educativo, isto é, trabalho conjunto, passagem de informação, partilha de poder, dito de outro modo e como refere Formosinho (2000:12)

mais do que cenários desconcertantes, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influencias não se neutralizem ou autocicitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes

Assegurar que cada transição seja bem sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional do aluno, mas, simultaneamente, importante para o seu desempenho cognitivo (Vasconcelos, 2007).

No que se refere à inexistência de uma efectiva articulação curricular, (40,5%) dos inquiridos não concorda nem discorda e apenas (25,7%) considera que a não existência da articulação curricular, contribui para o insucesso educativo dos alunos. Importa referir, para melhor compreendermos o posicionamento dos inquiridos, que nos vários PCTs analisados, apenas encontramos um caso onde foi feita uma avaliação dos efeitos da articulação curricular no (in)sucesso educativo dos alunos

as estratégias de ensino/aprendizagem através da interdisciplinaridade a reflexão e a partilha de experiências entre os docentes da turma, contribuíram para o sucesso educativo dos alunos (PCT 8).

Embora merecendo percentagens de concordância menos significativas, (36,5%) dos professores consideram que a valorização excessiva da avaliação sumativa é um factor condicionante de boas práticas curriculares, favorecendo deste modo o insucesso educativo dos

alunos. Por outro lado (32,4%) dos professores não se pronuncia sobre o assunto, opinião contrária é adoptada por (31,1%) dos docentes para quem a valorização da avaliação, ainda que de forma excessiva, não condiciona a articulação curricular.

Em jeito de síntese, e pelos dados obtidos verificamos que factores de ordem institucional, burocrática e estrutural são tidos, pelos professores, como os principais obstáculos à articulação curricular, não deixando de apontar, também, outros factores como o trabalho colaborativo entre os docentes, a sobrevalorização dos conteúdos da própria disciplina e alguma falta de empenho docente como constrangimentos às práticas de articulação curricular.

Não deixa de ser surpreendente, como referimos, o facto de uma percentagem significativa de professores (37,8) não concordar que o uso excessivo do manual escolar seja um obstáculo à articulação curricular, na medida em que os manuais escolares continuam a ser os mediadores curriculares mais utilizados nos trabalhos de concepção da acção didáctica dos docentes. Porém, usado como elemento quase exclusivo na organização do processo de ensino-aprendizagem, pode tornar-se, como refere Morgado (200:143), “pernicioso”, estimulando “o controlo curricular e o individualismo”, para além de uniformizar a aprendizagem e “acorrenta” o processo de construção e assunção da autonomia curricular da escola e do professor”. Consequentemente, o seu uso quase exclusivo será um obstáculo ao desenvolvimento de práticas curriculares articuladas.

Contudo, importa referir que alguns factores apontados pelos professores, em particular os de ordem profissional, não dependem exclusivamente da sua vontade. Como refere Gimeno (1999:91), a prática educativa “é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado” e interligado às culturas dominantes no seio das escolas. Com efeito, sendo a cultura escolar um meio de transmitir e consolidar formas de pensar e agir, como consequência de “um conjunto de significados e comportamentos que a própria escola, como instituição social, gera e se esforça por conservar e reproduzir” (Morgado: 2005: 74-75), essa cultura só se consegue adquirir (ou modificar) pela presença na escola, interferindo na forma como cada professor se posiciona no seu interior. Daí a propensão de culturas mais conservadoras para continuar a reproduzir tais significados e comportamentos, sendo por isso muito difícil alterá-las.

Não nos admira, por isso, que o apelo à mudança das práticas pedagógicas que a maioria dos discursos e a generalidade dos diplomas publicados no âmbito da educação vêm fazendo, como forma de implementar um conjunto de transformações imprescindíveis à

melhoria dos processos de ensino-aprendizagem (incluindo aqui a articulação curricular) acabam por ficar mais no domínio da retórica do que no campo das práticas.

Sendo a cultura docente considerada por Morgado (2005:78), um dos factores essenciais na “configuração do dia-a-dia da escola, interferindo tanto com o desenvolvimento pedagógico e profissional como com as práticas docentes”, e o facto de os professores reconhecerem a cultura escolar como um constrangimento ao processo de articulação curricular, indicia que os docentes estão sensibilizados para mudar hábitos instalados nas suas práticas, contribuindo assim, para o sucesso educativo dos alunos, só que não o têm conseguido fazer.

Na verdade, a mudança das práticas docentes é um processo complexo, só possível de concretizar se for alterada a cultura que predomina em muitas das nossas escolas, o que, em última análise, requer um empenhamento forte de cada um dos docentes que integram a instituição escolar, uma vez que são eles a “principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola” (Morgado, 2005:10).

Numa análise das médias obtidas (Quadro XVII) verificamos que na globalidade das afirmações, os professores evidenciam indefinição avaliativa relativamente às afirmações propostas nesta dimensão de análise. O mesmo se passa relativamente aos valores do desvio-padrão, que denotam a existência de um consenso moderado/baixo e baixo.

<b>Constrangimentos à articulação curricular</b>	<b>Média</b>	<b>Dp</b>
4.1.A falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores dificulta a articulação curricular, tanto a nível horizontal como vertical.	3,76	1,057
4.2.Na minha escola, a falta de interligação entre os vários Departamentos Curriculares/Conselhos de Docentes é um obstáculo à concretização da articulação curricular, tanto a nível horizontal como vertical.	3,22	1,089
4.3. A transição entre ciclos tem-se constituído como obstáculo ao sucesso, porque os professores dos diferentes ciclos não planificam conjuntamente a mudança de ciclo.	3,38	1,082
4.7. A falta de empenho dos professores dificulta a articulação entre as diferentes disciplinas/áreas curriculares.	2,89	1,154
4.8. A valorização excessiva da avaliação sumativa condiciona a articulação curricular.	3,15	1,094
4.10. O uso excessivo do manual escolar pelo professor condiciona a articulação curricular.	2,95	1,019
4.12. Apesar da organização das escolas em agrupamentos, a transição entre ciclos de aprendizagem continua a ser um factor relevante para o insucesso educativo dos alunos.	3,28	0,986
4.19. A extensão dos programas é um obstáculo à concretização da articulação curricular.	4,15	0,961
4.20. O facto de, em muitos casos, o Projecto Curricular de Turma não passar do papel impede o desenvolvimento da articulação curricular.	3,49	1,196

4.21. A falta de espaços físicos adequados condiciona a realização de projectos interdisciplinares.	4,07	0,881
4.22. O número elevado de alunos por turma é um dos obstáculos à articulação curricular.	4,24	0,841
4.23. A diferente formação inicial dos professores é um factor que interfere na forma como operacionalizam a articulação curricular.	2,89	1,154
4.24. Uma das dificuldades para proceder à articulação curricular resulta do facto de os professores não conhecerem muitos dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas/áreas curriculares.	3,55	0,938
4.25. Na mudança de ciclo, a descontinuidade do grupo -turma prejudica a articulação curricular vertical.	3,41	0,935
4.28. A não existência de uma efectiva articulação curricular contribui para o insucesso educativo dos alunos.	3,09	1,023
4.33. A sobrevalorização dos conteúdos da própria disciplina/área curricular dificulta a articulação curricular.	3,45	0,953
4.36. O excesso de tarefas que, actualmente, os professores têm de cumprir na escola dificulta a sua participação em trabalhos de articulação curricular.	<b>4,38</b>	1,003

**Quadro XVII** – Valores da média e do desvio-padrão relativos aos constrangimentos à articulação curricular (dimensão 4)

Numa análise mais pormenorizada desses valores verificamos que:

- As opiniões dos professores evidenciam indefinição avaliativa relativamente às seguintes afirmações propostas: falta de interligação entre os vários DC/CD (3,22), os professores dos diferentes ciclos não planificarem conjuntamente a mudança de ciclo (3,38), a descontinuidade do grupo-turma na mudança de ciclo (3,41), a falta de empenho dos professores dificultar a articulação (2,89), a excessiva valorização da avaliação sumativa (3,15), o uso excessivo do manual escolar (2,95), a transição entre ciclos de aprendizagem continuar a revelar-se como factor de insucesso educativo (3,28), a não implementação do PCT, que em muitos casos não passa do papel (3,49), a diferente formação inicial dos professores (2,89), o insucesso educativo dos alunos, fruto da não existência de uma efectiva articulação curricular (3,09), aliado à falta de conhecimento dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas/áreas curriculares (3,55) e a sobrevalorização dos conteúdos da própria disciplina/área curricular que o professor lecciona (3,45). Pensamos, que a indefinição avaliativa encontrada poderá estar de algum modo relacionada com a carência de hábitos de avaliação das práticas de articulação no Agrupamento e, por conseguinte, com a dificuldade em identificar constrangimentos a essas mesmas práticas.

- Os professores apresentaram opiniões claramente adequadas em afirmações que envolvem factores institucionais, tais como a extensão dos programas (4,15) e o número elevado de alunos por turma (4,24), factores estruturais, como a falta de espaços físicos adequados

(4,07), e factores de cariz burocrático, que contemplam o excesso de tarefas que os professores têm que cumprir (4,38).

- As opiniões são ainda claramente adequadas relativamente à ideia de que a falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores dificulta a articulação curricular, tanto a nível horizontal como vertical (3,76).

Ao analisar os dados relativos ao desvio-padrão verificamos que o nível de consenso dos professores é moderado/baixo ou baixo, uma situação que se generaliza à maioria das opiniões referentes aos constrangimentos que dificultam as práticas de articulação curricular.

Embora os valores do desvio-padrão oscilem entre 0,841 e 1,196, o valor médio do desvio-padrão (1,027) confirma a existência de um consenso baixo entre os professores relativamente aos constrangimentos referentes às práticas de articulação.

Na análise efectuada aos PCTs são também referidos alguns constrangimentos às práticas (de articulação) curricular(es) que se desenvolvem na escola, sendo de destacar a “insuficiência de espaços cobertos” (PCT 8), o “excesso da carga burocrática” (PCT 9), a “sobreposição de tarefas” (PCT 10) e a “duração das reuniões” (PCT 11) como factores que condicionam a articulação curricular, indo ao encontro das opiniões manifestadas pelos inquiridos.

Ainda referente aos constrangimentos, procedemos a uma análise das correlações entre os itens que integram esta dimensão, de modo a verificar como é que os diversos itens interagem entre si, e de que forma o fazem. Os resultados encontrados apresentam-se expressos na tabela III.



Capítulo VI – Apresentação e discussão dos resultados

	4.1	4.2	4.3	4.7	4.8	4.10	4.12	4.19	4.20	4.21	4.22	4.23	4.24	4.25	4.28	4.33	4.36
4.1.A falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores dificulta a articulação curricular, tanto a nível horizontal como vertical.	1																
4.2.Na minha escola, a falta de interligação entre os vários Departamentos Curriculares/Conselhos de Docentes é um obstáculo à concretização da articulação curricular, tanto a nível horizontal como vertical.	<b>0,324</b>	1															
4.3. A transição entre ciclos tem-se constituído como obstáculo ao sucesso, porque os professores dos diferentes ciclos não planificam conjuntamente a mudança de ciclo.	<b>0,434</b>	<b>0,403</b>	1														
4.7. A falta de empenho dos professores dificulta a articulação entre as diferentes disciplinas/áreas curriculares.	0,262	0,143	0,229	1													
4.8. A valorização excessiva da avaliação sumativa condiciona a articulação curricular.	0,191	0,028	0,192	<b>0,374</b>	1												
4.10. O uso excessivo do manual escolar pelo professor condiciona a articulação curricular.	0,128	0,298	0,161	0,163	<b>0,369</b>	1											
4.12. Apesar da organização das escolas em agrupamentos, a transição entre ciclos de aprendizagem continua a ser um factor relevante para o insucesso educativo dos alunos.	0,205	<b>0,313</b>	<b>0,490</b>	0,066	0,142	<b>0,359</b>	1										
4.19. A extensão dos programas é um obstáculo à concretização da articulação curricular.	0,249	0,044	0,055	-0,025	-0,003	0,130	-0,022	1									
4.20. O facto de, em muitos casos, o Projecto Curricular de Turma não passar do papel impede o desenvolvimento da articulação curricular.	0,112	0,121	<b>0,355</b>	0,101	0,046	-0,019	0,280	0,220	1								
4.21. A falta de espaços físicos adequados condiciona a realização de projectos interdisciplinares.	0,118	0,039	0,092	-0,047	-0,189	-0,036	0,102	0,288	<b>0,429</b>	1							
4.22. O número elevado de alunos por turma é um dos obstáculos à articulação curricular.	0,049	-0,017	0,056	-0,154	-0,070	0,040	0,135	<b>0,412</b>	0,286	<b>0,548</b>	1						
4.23. A diferente formação inicial dos professores é um factor que interfere na forma como operacionalizam a articulação curricular.	0,193	<b>0,312</b>	<b>0,456</b>	0,285	0,165	-0,030	<b>0,327</b>	-0,023	0,202	0,139	0,182	1					
4.24. Uma das dificuldades para proceder à articulação curricular resulta do facto de os professores não conhecerem muitos dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas/áreas curriculares.	<b>0,350</b>	0,224	<b>0,352</b>	0,162	0,234	0,109	0,296	<b>0,232</b>	0,101	0,238	0,194	<b>0,311</b>	1				
4.25. Na mudança de ciclo, a descontinuidade do grupo -turma prejudica a articulação curricular vertical.	0,030	0,041	0,164	-0,228	0,057	-0,017	0,078	0,153	0,127	0,104	0,290	0,014	0,134	1			
4.28. A não existência de uma efectiva articulação curricular contribui para o insucesso educativo dos alunos.	0,227	-0,028	0,009	0,209	0,296	0,145	-0,014	0,070	0,114	-0,039	0,067	0,165	0,017	0,129	1		
4.33. A sobrevalorização dos conteúdos da própria disciplina/área curricular dificulta a articulação curricular.	0,269	<b>0,342</b>	<b>0,348</b>	<b>0,305</b>	0,172	0,250	0,192	0,128	0,060	0,205	0,234	0,292	<b>0,412</b>	0,125	0,286	1	
4.36. O excesso de tarefas que, actualmente, os professores têm de cumprir na escola dificulta a sua participação em trabalhos de articulação curricular.	0,136	0,152	0,093	-0,181	-0,038	0,014	0,097	<b>0,329</b>	0,096	0,241	0,261	-0,127	0,183	0,120	0,065	0,209	1

Tabela III – matriz de correlações relativa aos constrangimentos da articulação curricular (dimensão 4)

Ao analisarmos os dados expressos na tabela III podemos verificar que existe uma correlação positiva e significativa entre os itens 4.2. e 4.1 (0,324), o que nos permite deduzir que a falta de interligação entre os vários DC/CD provém da ausência de hábitos de trabalho colaborativo, tornando-se deste modo um obstáculo à concretização da articulação curricular.

As correlações positivas e significativas entre o item 4.3. e os itens 4.2. (0,434) e 4.1. (0, 403), permite-nos concluir que a não planificação conjunta da mudança de ciclos, bem como a falta de interligação entre os vários DC/CD, são também uma consequência da falta de trabalho colaborativo entre os professores.

A relação significativa entre o item 4.8. e o item 4.7. permite-nos deduzir que a valorização excessiva da avaliação sumativa advém da falta de empenho dos professores (0,374) dificultando assim a articulação horizontal que deveria ser feita no mesmo ano de escolaridade.

Podemos depreender, a partir da correlação positiva entre o item 4.10. e o item 4.8. (0,369), que o recurso excessivo ao manual escolar e a valorização excessiva da avaliação sumativa condicionam a existência de uma efectiva articulação curricular.

O item 4.12. mantém uma correlação significativa com os itens 4.2., 4.3. e 4.10., sugerindo-nos que a transição entre ciclos de aprendizagem continua a ser um factor relevante para o insucesso educativo dos alunos, quer devido à falta de interligação entre os vários DC/CD (0,313), quer devido à inexistência de uma planificação conjunta da mudança de ciclo (0,490), quer, ainda, devido ao uso excessivo ao manual escolar (0,359).

A relação positiva encontrada entre o item 4.20 com o item 4.3. transporta a ideia, de que, em muitos casos, o PCT. não passa do papel à prática e que isso se deve ao facto dos professores não planificarem em conjunto a mudança de ciclo (0,355), dificultando assim o desenvolvimento da articulação curricular vertical, que muito facilitaria a transição dos alunos.

Também a falta de espaços físicos adequados condiciona, como se depreende da correlação positiva entre o item 4.21. e o item 4.20., a implementação do PCT (0,429), dificultando a participação dos professores e a realização de projectos interdisciplinares.

Da correlação positiva entre o item 4.22. com os itens 4.19. e 4.21., podemos inferir que o número elevado de alunos por turma dificulta não só o cumprimento dos programas (0,412), mas também a realização de projectos interdisciplinares (0,548).

Por seu turno, o item 4.23. apresenta uma relação positiva com os itens 4.2., 4.3. e 4.12., o que nos permite concluir que a diferente formação inicial dificulta quer a interligação entre os vários DC/CD (0,312), quer a planificação conjunta na mudança de ciclo (0,456). Por seu turno, esta falta de interligação e de planificação conjunta acaba por se manifestar ao nível

---

da falta de sequencialidade dos conteúdos trabalhados pelos alunos, o que contribui para o seu insucesso educativo (0,327).

Além disso, o facto de os professores não conhecerem muito dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas/áreas curriculares pode ser originada, como se deduz da correlação deste item com os itens 4.1., 4.3., e 4.23., quer pela falta de trabalho colaborativo (0,350), quer pela não planificação conjunta da mudança de ciclo (0,352), quer ainda, pela diferente formação inicial dos professores (0,311).

Ainda com base nas correlações positivas entre o item 4.33. e os itens 4.2., 4.3., 4.7. e 4.24., se constata que a sobrevalorização dos conteúdos da própria disciplina/área curricular resulta da falta de interligação entre os vários DC/CD (0,342), da ausência de uma planificação conjunta para a mudança de ciclo (0,348), da falta de empenho dos professores (0,305) e do facto de os professores não conhecerem muitos dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas/áreas curriculares dificultando assim a articulação curricular.

Por ultimo, a correlação positiva entre o item 4.36. e o item 4.19. permite-nos deduzir que o excesso de tarefas que os professores têm que desempenhar na escola, aliado à extensão dos programas (0,329) que têm de cumprir, são factos que inviabilizam a concretização de uma efectiva articulação curricular, contribuindo deste modo para o insucesso educativo que ainda impera em grande parte das nossas escolas.

Em síntese, a análise das correlações entre os diferentes itens desta dimensão permitiu-nos verificar que os professores elegeram, de forma mais significativa, como constrangimentos às práticas de articulação curricular, factores relacionados com a falta de hábitos de trabalho colaborativo, a falta de interligação entre os vários DP/CD, a falta de planificação conjunta das mudanças de ciclo, o desconhecimento de muitos dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas e a sobrevalorização dos conteúdos da própria disciplina/área curricular pelo professor. Todavia, existem factores, tais como a falta de empenho, a extensão dos programas, a falta de espaços físicos adequados, o número elevado de alunos por turma, e o excesso de tarefas que os professores têm que cumprir na escola, que se assumem como verdadeiros obstáculos à concretização da articulação curricular. Na verdade, no decorrer desta dimensão, os professores foram tornando patente a falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes, o que dificulta a articulação curricular, e que o facto do PCT não passar do papel pouco contribui para a concretização efectiva da articulação curricular.

Perante a indefinição avaliativa patenteada em muitas das opiniões emitidas pelos docentes, parece-nos fundamental romper com o distanciamento entre a teoria e a prática uma forma viável de concretizar alguns dos discursos e das posições que defendemos em termos de melhoria das aprendizagens e da consecução de um currículo articulado e flexível.

Se entendermos a Educação como um todo, então a ligação entre cada ciclo e nível educativo não pode ser interrompida; logo, têm de ser criadas pontes de ligação, garantindo essa continuidade e essa sequencialidade. Esta continuidade só será possível se houver uma articulação curricular, garantida fundamentalmente pelo trabalho colaborativo e reflexivo dos professores (Marques, 2002). Parece-nos, por isso, que o facto de os professores assumirem que a falta de hábitos de trabalho colaborativo, promotores da articulação curricular, da reflexão e adopção de práticas pedagógicas conjuntas que conduzam a um sucesso educativo efectivo, pode traduzir a posição da escola, no sentido de estar preparada, ou não, para a mudança em função de contextos, territórios, órgãos e actores (Leite e Pacheco, 2010).

## Considerações Finais

Finalizada esta dissertação cumpre-nos fazer um pequeno balanço deste trabalho, observando quer alguns dos aspectos fundamentais que nortearam o estudo, quer algumas conclusões a que o mesmo conduziu.

Importa lembrar que o percurso investigativo efectuado teve como ponto de partida os objectivos inicialmente traçados, que podemos sintetizar em compreender a importância da articulação curricular nos (e entre os) diferentes ciclos de aprendizagem, bem como as questões de investigação que concebemos com o intuito de estruturar todo o processo e de identificar dimensões de análise dos dados que foram sendo recolhidos.

Tais dimensões permitiram-nos definir quatro eixos estruturantes, no âmbito dos quais se procedeu à apresentação e interpretação dos dados – (1) articulação curricular, (2) (in)sucesso educativo, (3) práticas de articulação curricular e (4) constrangimentos à articulação curricular –, eixos esses em torno dos quais elaborámos, também, estas considerações finais.

Relativamente ao primeiro eixo de análise – a articulação curricular – constatamos que a maioria dos docentes inquiridos considera a articulação curricular, tanto a nível horizontal como vertical, um pressuposto essencial para estruturar e desenvolver os processos de ensino-aprendizagem, sobretudo porque facilita a interligação dos saberes por parte dos alunos e viabiliza a construção de uma visão global dos conhecimentos que aí adquirem. Dito de outra forma, a maioria dos docentes considera que a articulação curricular se apresenta como uma mais-valia na implementação dos programas e contribui para o recurso a estratégias de ensino-aprendizagem mais eficazes e que vão de encontro à perspectiva globalizante de saberes.

Contudo, não podemos deixar de referir que existe ainda uma pequena percentagem de inquiridos que manifesta alguma dúvida relativamente aos benefícios da articulação curricular, sobretudo pelas dificuldades com que se depara na sua operacionalização, situação a que não é alheia alguma falta de motivação e interesse em aderir a propostas de mudança que interfiram com a forma como desenvolvem o seu trabalho na escola.

Estamos convictos de que a concordância, ou não, de muitos professores com as mudanças que mais recentemente têm sido propostas às escolas, resulta, em grande parte, mais de uma adesão aos discursos educativos do que a um efectivo envolvimento nessas tarefas e, conseqüentemente, na mudanças das suas práticas curriculares.

O segundo eixo de análise diz respeito aos factores que podem interferir no (in)sucesso educativos dos alunos, factores esses que podem estar mais associados aos professores ou depender mais dos próprios alunos.

Relativamente aos factores de sucesso associados aos professores, a maioria dos inquiridos considera a capacidade de iniciativa dos docentes, o recurso a metodologias diversificadas, a actualização científico-pedagógica e a capacidade de motivar os alunos são aspectos determinantes no seu aproveitamento escolar e, conseqüentemente, no seu sucesso educativo. Quanto aos factores que associam ao insucesso, a maioria dos docentes assegura que a não valorização do trabalho desenvolvido pelos estudantes e o não investimento num bom relacionamento com eles são factores determinantes.

Não podemos deixar de registar que os professores releguem para uma posição de menor importância a articulação curricular (horizontal e vertical), o que revela uma posição ambígua, diríamos mesmo de alguma contradição, com a posição assumida na dimensão anterior. Daí o termos afirmado que os professores assimilam facilmente os discursos de mudança mas estes não se reflectem nas suas práticas curriculares quotidianas.

No que diz respeito aos factores associados aos alunos, os docentes inquiridos elegem como relevantes para o sucesso a capacidade de os alunos utilizarem os conhecimentos adquiridos nas aulas para compreender, explicar e resolver problemas do quotidiano, bem como o interesse em querer saber mais acerca dos conteúdos trabalhados nas aulas. No fundo, os docentes consideram que se a escola preparar os alunos para poderem resolver problemas do seu dia a dia isso constituirá uma forma de os alunos conferirem utilidade e sentido ao que aprendem na escola e, conseqüentemente, melhorará o seu sucesso educativo. Assim se compreende que a maioria dos docentes inquiridos considere como principal factor de insucesso o facto de os alunos não verem utilidade naquilo que aprendem na escola, factor que é por eles associado à indisciplina que, tantas vezes grassa no interior da sala de aulas.

Relativamente ao terceiro eixo de análise – práticas de articulação curricular –, o que se verifica é que existe um número ainda bastante significativo de docentes que descarta o trabalho em equipa, aspecto que, em nosso entender, facilitaria e estimularia uma efectiva articulação curricular. As práticas individualistas continuam a estar em alta ao nível das modalidades de trabalho docente, situação que afecta todos os domínios que configuram a vida dos professores no seio da escola. Uma situação interessante se tivermos em conta que uma percentagem significativa de docentes assegura que tanto as práticas de articulação curricular, como o

---

trabalho em equipa dos professores são elementos que facilitam a concepção e monitorização dos processos de ensino-aprendizagem e são promotoras do sucesso educativo dos alunos. Contudo, um número significativo de docentes é de opinião que, a maior parte das vezes, estas práticas não passam de meras boas intenções, ficando apenas circunscritas aos seu registo num documento que as escolas se vêem compelidas, por força da legislação vigente, a elaborar – o projecto curricular de turma (PCT).

Não podemos deixar de referir que, também ao nível das práticas que os professores dizem desenvolver na escola, existe alguma contradição. Por um lado, afirmam que o trabalho colaborativo, tanto ao nível dos conselhos de turma, como do grupo disciplinar ou do departamento a que pertencem, é imprescindível para poderem dar resposta às inúmeras e cada vez mais complexas solicitações com que hoje se deparam. No entanto, por outro lado, no seu dia-a-dia, as práticas que desenvolvem afastam-se de tais princípios.

O último eixo de análise diz respeito aos constrangimentos e às dificuldades sentidas pelos professores no recurso a práticas de articulação curricular na escola. A maioria dos docentes considera que o excesso de tarefas que hoje têm de cumprir na escola, aspecto a que se associa a falta de tempo, a extensão dos programas, o número elevado de alunos por turma e a falta de espaços físicos adequados são os factores que mais dificultam o recurso a práticas de articulação curricular. Em menor número, mas nem por isso menos significativo, os docentes inquiridos identificam ainda como constrangimentos à articulação curricular a falta de hábitos de trabalho colaborativo e a “deficiente” formação científico-pedagógica de muitos professores, factores que têm uma importância extrema para a mudança das práticas e a melhoria do serviço educativo que a escola disponibiliza.

Os resultados obtidos permitem-nos afirmar que, se, por um lado, os professores consideram a articulação curricular como um elemento essencial para a aprendizagem e o sucesso educativo dos alunos, necessitando para isso de recorrerem à partilha de saberes e de experiências com os colegas de trabalho no sentido de realizar tal articulação, a verdade é que, por outro lado, reconhecem que a formação nesse domínio é bastante deficitária o que dificulta a concretização de tais propósitos. Acresce o facto da postura individualista que continua a imperar no seio de muitas escolas, remetendo a articulação curricular para uma partilha meramente informal entre os professores.

Um último aspecto a salientar reporta-se ao facto de grande parte dos professores não considerar que a excessiva utilização do manual é um entrave a uma efectiva articulação do

currículo. Ora, sabemos que cingir o processo educativo quase exclusivamente ao que vem prescrito nos manuais escolares é uma prática que, para além de prejudicial para os alunos, já que inibe o desenvolvimento de uma série de capacidades importantes para a sua formação, desvirtua por completo o verdadeiro sentido da articulação curricular. O manual é um recurso importante mas as práticas de articulação curricular necessitam de ser adequadas a cada contexto específico, uma possibilidade que o manual escolar não prevê, nem possibilita.

Muito há a fazer ainda no domínio da articulação curricular. Não deixando de reconhecer que se trata de um processo complexo, que requer que sejam dadas condições às escolas para poderem gerir de forma flexível, integrada e articulada o currículo que desenvolvem, a verdade é que essa possibilidade estará sempre dependente do empenhamento, da persistência e da vontade dos professores. E só com um currículo dinâmico e aberto, perfeitamente articulado, se conseguirão cumprir os propósitos vertidos nos normativos que regulam o sistema educativo, em Portugal, e fazer com que a democratização do ensino seja uma realidade.

Como tivemos oportunidade de referir, não é nosso propósito qualquer generalização de resultados a partir dos dados que obtivemos no decurso deste trabalho. Contudo, as carências que persistem no domínio da articulação curricular compelem-nos a identificar algumas possíveis linhas de investigação para estudos posteriores. Com base nos resultados que fomos obtendo ficamos com a sensação de que seria de todo conveniente explorar os contributos que as culturas colaborativas, existentes no seio das escolas, podem emprestar a esse processo, de forma a torná-lo eficaz e exequível. Esta seria, por certo, uma temática a explorar, de modo a poder incentivar o desenvolvimento de práticas de colaboração nas escolas.

Por outro lado, se flexibilizar se opõe a uniformizar, sobretudo numa sociedade cada vez mais global e heterogénea, uma aposta numa formação inicial de professores mais consonante com estes desafios seria, quanto a nós, um objecto de estudo pertinente. Sobretudo se contribuísse para que as instituições formadoras repensassem a formação que disponibilizam aos seus alunos, futuros professores.



## Bibliografia/Referências Bibliográficas

- ABRANTES, P. (1995). *O Trabalho de Projecto e a Relação dos Alunos com a Matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- ABRANTES, P.; SERRAZINA, L.; OLIVEIRA, I. (1999). *Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ABRANTES, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Princípios, Medidas e Implicações. Lisboa: DEB.
- ABRANTES, P. (2005) *As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico*. *Interacções*, 1 (1), pp. 25-53. <http://www.eses.pt/interacções>. Acedido a 25/08/08.
- ABRANTES, P. (2008). *Os muros da escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. Tese de Doutoramento (não publicada). Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho
- AFONSO, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional: Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho, p.191-203.
- AFONSO, A.; FERNANDES, A.; FORMOSINHO, J.; GOMES, C.; LIMA, L.; PIRES, E. (1987). *O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social e Organização da Educação*. Universidade do Minho. Braga.
- AFONSO, L.; PERALTA, H.; ALAIZ, V. (2001) *Parecer sobre o projecto de gestão flexível do currículo*. [www.deb.mun-edu.pt](http://www.deb.mun-edu.pt). Acedido a 12/03/08.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e não crítico*. Porto: Edições Asa.
- ALARCÃO, I. (2001). *Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão*. In M. Rangel (Ora.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas: Papirus Editora, pp. 11-56.
- ALARCÃO, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo
- ALARCÃO, I. (2008). *Considerações finais e recomendações do estudo*. In I. Alarcão e M. C. Roldão (Cords.). *Relatório do estudo: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos, pp.114-127*. <http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf>. Acedido a 25/09/08.
- ALARCÃO, I. (2009). *Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência*. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 119-127. <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acedido a 5/05/09.
- ALEXANDRE, J.A. (1999). *Insucesso escolar: o caso português*. <http://br.monografias.com/trabalhos3/insucesso-escolar/insucesso-escolar.shtml>. Acedido a 30/10/08.
- ALMEIDA, Élia; RAMOS, Filomena (1992). *Insucesso e Abandono Escolar*. Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento. Biblioteca de apoio à reforma do sistema educativo; 22. Lisboa.
- ALMEIDA, L. S.; BARROS, A. M. e MOURÃO, A. P. (1992). *Factores pessoais e situacionais no rendimento na Matemática: avaliação e intervenção*. Quadrante nº 1, p.163-183.
- ALVES, M. A.(1995). *Diversificação de Materiais e de Estratégias no Ensino Aprendizagem da Matemática: contributos para a promoção do sucesso*. Braga: Universidade do Minho.
- ARAÚJO, H. (1987). *Algumas teorias explicativas. Caderno de Análise Social da Educação: o insucesso escolar em questão*. Braga, p. 77-80.
- ARAÚJO, H. (1996). *Precocidade e Retórica na construção da escola de massas em Portugal*. Educação, Sociedade & Culturas. nº 5, p. 161-174.
- ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA (1995). *Renovação do Currículo de Matemática*. 4ª Ed., Lisboa: Associação de Professores de Matemática
- ALBARELLO, Luc *et al.* (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. 1ª Edição. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.

- ALFERES, Valentim Rodrigues (1997). *Metodologia da Investigação Científica em Psicologia*. Coimbra: Almedina.
- ALMEIDA, J. & PINTO, J. (1995). *A investigação nas ciências sociais* (5ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, J. (2000). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- ALONSO, L. (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*.  
<http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpIV16.pdf>. Acedido a 15/11/08.
- ALONSO, L. (2007). *Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida*. In M.A. Flores e Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Cadernos CIEd. Universidade do Minho, pp. 109-129.
- ALVES, M. P. (2004). *Currículo e avaliação uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- AVANZINI (s.d.). *O insucesso escolar*. Lisboa: Editora Pórtico.
- AZEVEDO, J. (2007). *Articulação entre níveis e ciclos de ensino*. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Orgs.), *Educação para o sucesso: políticas e actores. Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Funchal: Universidade da Madeira, pp. 87-89.
- BARROSO, J. (1992). *Fazer da escola um projecto*. In Rui Canário (Orgs.), *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa, pp. 17-55.
- BARROSO, J. (2003). *Autonomia das escolas: 5 anos e 5 ministros depois*, In *Educação e matemática* n.º 73 Maio/Junho 2003, <http://www.apm.pt>. Acedido a 28/01/08.
- BALL, S. (2001). *Directrizes políticas globais e relações políticas locais em educação*. *Currículo sem fronteiras*, 1 (2), pp. 99-116. Acedido a 12/07/09 em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).
- BARBIER, J.M. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto:Porto Editora.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARDIN, L. (2008). *Análise de Conteúdo* (4ª Ed.). Lisboa: Edições 70.
- BEANE, J. (2000). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. In J.A. Pacheco, J.C. Morgado & I Viana (Orgs.), *Actas do IV colóquio sobre questões curriculares: caminhos da flexibilidade e integração – políticas curriculares*, Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 45-61.
- BEANE, J. (2000). *O que é um currículo coerente?* In J.A. Pacheco (Orgs.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 41-58.
- BEANE, J. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo de educação democrática*. Lisboa: Plátano Editora.
- BEANE, J. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. *Currículo sem Fronteiras*. 3 (2), pp. 91-110. Acedido a 20/08/09 em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).
- BELL, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.
- BENARD, B. (1996). *El fomento de la elasticidade n los niños*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Chidhood Education, EDO-PS-96-1.
- BENAVENTE, A. (1976). *A escola na sociedade de classes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVENTE, Ana, 1976, *A Escola na Sociedade de Classes*. O Professor Primário e o Insucesso Escolar, Livros Horizonte, BEP, Lisboa.
- BENAVENTE, A.; CORREIA, P. (1980). *Obstáculos ao sucesso na Escola Primária*. Caderno Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, N° 3., p. 7 - 23.
- BENAVENTE, A. (1988). *Da Construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias*. Seara Nova, N°18, p. 23-27.

- BENAVENTE, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas*. Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 53-73.
- BENAVENTE, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas*. *Análise Social*, 25 (108-109), Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa, pp. 715-733.
- BENAVENTE, Ana (1992). *A Igualdade de Oportunidades e o Sistema de Ensino*.
- BENAVENTE, A. et. Al. (1994). *Renunciar à escola. O Abandono escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século, p. 21-24.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- BLANCO, E.PACHECO. J.A (1991) *O currículo em acção: componentes operacionais do seu desenvolvimento*. U.M. Braga
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLIVAR, A. (2000). *O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização*. In Sarmento, M.J. *Autonomia da escola*. Porto: Edições Asa, pp.157-190
- BOLIVAR, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- BONJOUR, C. & QUAIREAU, C. (2001). *Atenção e sucesso escolar*. Porto: Rés Editores.
- BOURDIEU, P.(1982). *Reprodução cultural e reprodução social*. In Sociologia da Educação.(Orgs.) Sérgio Grácio; Stephen Stoer; Sacuntala Miranda. Lisboa: Livros Horizonte. Vol. I, p. 327-368.
- BORG, W. & GALL, M. (1996). *Educational research: na introduction*. New York: Longman Publishers USA.
- BRAVO, M. (1992). *Los métodos de investigación en educación*. In M.P. Bravo e L. Eisman (Orgs.), *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar, pp. 45-64.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BRYMAN, A. & CRAMER, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS para Windows*. Oeiras: Celta Editora.
- CABRITA, I. (1993). *A Problemática do Insucesso educativo em Matemática no 3º ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação. Aveiro, p. 27-71.
- CAETANO, A. P. & SILVA, M. L. (2009). *Ética profissional e formação de professores*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 49-60. Acedido a 15/05/09 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- CAMPOS, B. P. (2004). *Novas dimensões do desempenho e formação de professores*. <http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/155/1/Discursos%E2%80%9393Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores13-26.pdf>. Acedido a 02/04/09.
- CANÁRIO, R. (Org.) (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R.; ALVES, N.; ROLO, C. (2001). *Escola e Exclusão Social: para uma análise crítica da política* Teip. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- CANAVARRO, J. M. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.
- CARRASCO, J.& HERNÁNDEZ, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Ediciones Rialp.
- CARVALHO, A. (2009). *Alcançando o sucesso escolar: Factores que auxiliam nesta conquista*. - *Sucesso escolar: o que isso representa*, (resumo) da Dissertação de mestrado (não publicada). PUC-Rio. [http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes\\_35/arlina\\_carvalho.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes_35/arlina_carvalho.pdf).
- CARVALHO & DIOGO (2001). *Projecto educativo. Santa Maria da Feira*. Edições Afrontamento.
- CASTRO, Rui Vieira de, e Licínio C. Lima, 1987, «*Insucesso e selecção social na disciplina de Português: o(s) discurso(s) dos professores – uma abordagem interdisciplinar*», in *Psicologia*, vol. 3, pp. 299-310.
- CASTANHEIRA, C. & PEDRO E. S.(1987). *Que população escolar? a origem socioeconómico do aluno e o sucesso escolar*, GEP, Lisboa.

- CANAVARRO, J. M. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.
- COHEN, L. & MANIQU, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- CORTESÃO, L. & TORRES, M. (1983). *Avaliação pedagógica I: insucesso escolar*. Coleção ser professor. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, L. & LEITE, C. & PACHECO, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação*. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, L. & LEITE, C. & PACHECO, J. (2003). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- COSTA, J.A. & MELO, A.S. (1989). *Dicionário de língua portuguesa* (6ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- COSTA, J.A. & Melo, A.S. (2008). *Défice de atenção é responsável pelo insucesso escolar*. Jornal de Notícias de 14.06.2008. [http://jn.sapo.pt/Paginalnicial/Sociedade/Interior.aspx?content\\_id=957933](http://jn.sapo.pt/Paginalnicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=957933). Acedido a 08/12/08.
- COSTA, M. (2008). *Política de escola e representações sobre o insucesso escolar*. Um estudo de caso comparativo. Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Sociedade. I. S. C. T E., Departamento de sociologia.
- COOK, T. D. y REICHARDT, Ch. S. (1986): *Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos*. In: COOK, T. D. y REICHARDT, Ch. S. (Coord.) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluative*. Ediciones Morata. Madrid.
- CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- COUTINHO C. (2004). *Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação*. Disponível em <https://repositorium.Sdum.uminho.pt/handle/1822/6469>. Acedido a 20/09/08.
- COUTINHO, C. (2005). *Percurso de investigação em tecnologias educativas em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- COUTINHO, C. (2007). *Métodos de investigação em educação: fundamentos teóricos da investigação educativa*. Braga: Universidade do Minho. (documento policopiado).
- COUTINHO, C. (2007). *Métodos de investigação em educação: planos de investigação em educação*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- COUTINHO, C. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Educação Unisinos, 12 (1), Porto Alegre: Editora Unisinos, pp. 5-15.
- CRAVO, G. (1996). *Equipas educativas: um modelo de formação a explorar*, Rumos, Ano 2, nº 9, Março - Abril 1996, p. 3.
- CRSE (1987). *Documentos preparatórios I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CRSE (1988). *Proposta global da reforma*. Relatório final. Lisboa: Ministério da Educação.
- CRSE (1988). *Medidas que promovam o sucesso*. Seminários (1ª Ed.). Lisboa.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DE KETELE, Jean-Marie; & ROEGIERS (1999). *Metodologia de Recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA. (2008). Porto Editora.
- DIAS, E. L.(1989). *Em Busca do Sucesso Escolar – Uma Perspectiva, Um Estudo, Uma Proposta*, Livros Horizonte, BEP, Lisboa (consultado, mas não considerado na análise).
- DUARTE, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação* (metodológica). <https://repositorio.iscte.pt/handle/10071/1319>. Acedido a 09/09)09.
- DUMAZEDIER, J. (1995). *Aides à l'autoformation: Un fait social d'aujourd'hui*. Education Permanente, 122.

- EMÍDIO, M.; FERNANDES, G.; ALÇADA, I. (1992). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ENCICLOPÉDIA LUSO BRASILEIRA DE CULTURA (1980). Lisboa: Editorial o Livro.
- ESPIRITO SANTO, J. (2009). *Formação de professores para a prevenção da indisciplina*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp.87-99. Acedido a 05/05/09 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- ESTRELA, A. (2006). *Necessidade e actualidade das ciências da educação*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 1, pp. 141-146. Acedido a 15/10/09 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- ESTRELA, M.T. (2001). *Questões de profissionalidade e profissionalismo docente*. In M. Teixeira (Orgs.), *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET, pp. 113-142.
- FARIA, R. A. (2008). *Autonomia das escolas: um desafio à comunidade educativa*. <http://www.inde.pt/partnet/Textos/DocEducPEE-pt.pdf> Acedido a 20/07/09.
- FERREIRA PATRÍCIO, Manuel, 1987, «A promoção do sucesso educativo», in *Documentos Preparatórios* /, CRSE, Novembro. 1988, *Medidas Que Promovem o Sucesso Educativo*, CRSE, Seminários, Outubro.
- FERREIRA, J.B. (2001). *Continuidades e descontinuidades no ensino básico*. Leiria: Edições Magno.
- FERREIRA, V. (2003). *O inquérito por questionário na construção dos dados sociológicos*. In A. Sílvia e J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: edições Afrontamento, pp.166-196.
- FLEMING, Manuela, Eurico Figueiredo, Ângela Maia e Alda Sousa, 1987, «*Insucesso escolar e auto-avaliação na adolescência*», in *Psicologia*, vol. 3, pp. 89-297.
- FLORES, J. (1994). *Análises de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Editorial Promociones y Publicaciones universitarias.
- FLORES, M. A. & FLORES, M. (2000). *Do currículo uniforme à flexibilidade curricular: algumas reflexões*. In J.A. Pacheco, J.C. Morgado & I.Viana (Orgs), *Actas do IV colóquio sobre questões curriculares: caminhos da flexibilidade e integração* – políticas curriculares. Braga: Centro de Estudos em educação e Psicologia – Universidade do Minho, pp. 83-92.
- FONTAINE, A. M. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FONTINHA, R. (s.d.). *Novo dicionário etimológico de língua portuguesa*. Porto: Domingos Barreira.
- FORMOSINHO, J. (1988). *Proposta de organização do 2º ciclo do ensino básico em agrupamentos educativos*. Trabalho elaborado para a CRSE. Braga: Universidade do Minho, (documento policopiado.)
- FORMOSINHO, J. & FERNANDES, A. (1987). *A educação informal da família. Cadernos de análise social da educação*, Braga: Universidade do Minho, pp.17-22.
- FORMOSINHO, J. & FERNANDES, A. (1987). *A influência dos factores escolares. Cadernos de análise social da educação*, Braga: Universidade do Minho, pp. 23-27.
- FORMOSINHO, J. & FERNANDES, A. (1987). *Currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único*. Cadernos de análise social da educação, Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.
- FERNANDES, A. S., FORMOSINHO, J. & PIRES, E. L. (1991). *A construção social da Escola*. Porto: Edições Asa.
- FORMOSINHO, J. (2000). *O ensino primário: de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Cadernos PEPT, 2. Lisboa: Ministério da Educação.
- FORMOSINHO & FERREIRA & MACHADO (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2008). *Currículo e organização – as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. [www.curriculosemfronteiras.org.v.8,n.1,pp.5-16,Jan/jun2008](http://www.curriculosemfronteiras.org.v.8,n.1,pp.5-16,Jan/jun2008). Acedido a 20/07/08.

- FORMOSINHO, JÚLIA, & PINTO C., (1987). *A atribuição causal do insucesso – o posicionamento de uma amostra de professores*, in *Psicologia*, vol. 3, pp. 259-264.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2009). *Equipas educativas - para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- FOX, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. (2ª Ed.). Pamplona: Ediciones Universidade de Navarra.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra
- FREITAS, C.V. (1995). *Caminhos para a descentralização curricular*. Colóquio, Educação e Sociedade, 10, 99-118.
- FREITAS, C.V. (1999). *Contributos da autonomia do professor para o sucesso educativo*. In *Actas do Seminário. A integração e a Flexibilização Curriculares*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 75-79.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? – o trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal
- GABINETE DE ESTATÍSTICA E PLANEAMENTO DA EDUCAÇÃO (2008). *Taxas de retenção e desistência*. <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=271&fileName=TXsret.pdf>. Acedido a 20/09/08.
- GASPAR, I. (2001). *Três dimensões básicas do currículo*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- GASPAR, I., & ROLDÃO, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIL, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª Ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- GIMENO, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIMENO, J. (1989). *Proyectos curriculares. Posibilidad al alcance de los profesores?* *Cadernos de Pedagogia*, 172, pp. 14-18.
- GIMENO, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ, G.; FLORES, J.; JIMÉNEZ, e. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- GONÇALVES, C. (S.D). *Escola e família: uma relação conflitual rumo à cooperação*. <http://repositorio.up.pt/aberto/bitstream/10216/6729/2/Escola%20Familia%20uma%20reao%20conflitual%20rumo%20%20ccoperao.pdf>. Acedido a 18/05/09.
- GOODSON, I. (2001). *O Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- JORGE, I. (s.d.). *Abandono escolar precoce e desqualificado*. [http://www.asa.pt/CE/Abandono\\_escolar\\_precoce.pdf](http://www.asa.pt/CE/Abandono_escolar_precoce.pdf). Acedido a 15/06/09
- GUÉGUEN, N. (1999). *Estatística para Psicólogos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- GUIMARÃES, R. C. & Cabral, José A. Sarsfield (1997). *Estatística*. Lisboa: McGraw-Hill.
- GRÁCIO, Sérgio, e Sacuntala de Miranda, (1977). *Insucesso escolar e origem social. Resultados de um inquérito-piloto*. IN *Análise Social*, vol. 13, n.º 51, pp. 721-726.
- HAMMERSLEY, M. (1992). *What `s wrong ethnography*. Londres: Routledge.
- HILL, M. & HILL, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Huebner, D. (1985). *El estado moribundo del curriculum*. In Gimeno, J. e Gomes, P., op.cit., pp.210-223.
- HOHMAN, M., e WEIKART, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação
- INSPECÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO (2009). *Avaliação externa das escolas 2007-08 Relatório*. Lisboa: IGE

- JESUS, S. N. (1996). *Influência do professor sobre os alunos: relação pedagógica, gestão da indisciplina, motivação dos alunos*. Algarve: Caderno pedagógico, nº34. Edições Asa.
- JESUS, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- JESUS, S. N. (2008). *Estratégias para motivar os alunos*.  
[Http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2753/2101](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2753/2101). Acedido a 19/12/08.
- KUNH, T. (1992). *A estrutura das revoluções científicas* (3ªEd.). São Paulo: Perspectiva.
- LAKATOS, E. & MARCONI, M. (1992). *Metodologia científica* (2ªEd.). São Paulo: Editora Atlas.
- LE GALL, A.(1978). *O insucesso escolar* (2ªEd.) Lisboa: Editorial Estampa.
- LEITE, C. (1999). *Pontes entre a flexibilização curricular e a educação face à diversidade cultural. Actas do seminário sobre a integração e a flexibilidade curriculares*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 81-89.
- LEITE, C. (2000). *Projecto educativo de escola, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma. O que têm de comum? O que os distingue?* <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>. Acedido a 04/10/08.
- LEITE, C.; GOMES, L.; FERNANDES, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma: conceber, gerir e avaliar* (3ªEd.). Porto: Edições Asa.
- LEITE, C. (2001). *Reorganização curricular no ensino básico: problemas, oportunidades e desafios*. In C. V. Freitas *et tal.*, *A reorganização curricular do ensino básico*. Porto: Edições Asa, pp. 29-37.
- LEITE, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, C. (2006). *Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir com uma instituição curricularmente inteligente*. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (2). pp. 67-81. [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acedido a 25/06/09.
- LETE, C., & Fernandes, P. (2006). *Desafios para um currículo escolar comprometido com inclusiva*. *Revista Educação, Temas e Problemas*, 3 (2) 203-215.
- LEITE, C.; & PACHECO, J.A. (2010) *Para uma clarificação de conceitos que atravessam "A Prestação do Serviço Educativo", do processo de avaliação externa de escolas*. Universidade do Porto e Universidade do Minho.
- LIMA, J.A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LOHR, S. L. (1999). *Sampling: design and analysis*. Pacific Grove, CA: Duxbury Press.
- LOPES, M. (2005). *Transições e pontos críticos das trajetórias de escolaridade: estudo de caso em seis escolas da grande Lisboa*. *Interacções*, 1 (1), pp. 55-75. <http://www.eses.pt.interaccoes>. Acedido a 30/06/08.
- LUÇART, L. (1978). *Insucesso e desinteresse na escola primária*. Lisboa: Editorial Notícias.
- MACEDO, B. (1995). *A construção do projecto educativo de escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MACHADO F. & GONÇALVES M. F. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Rio Tinto: Edições ASA.
- MACHADO, J. (1994). *Equipas educativas: exequibilidade da sua constituição e condições de possibilidade do seu funcionamento*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- MACHADO, J. & ESTEVES, Z. (2008). *Organização da escola por equipas educativas. Um estudo exploratório*. Braga: (document policopiado)

- MAINGAIN, A. & DUFOUR, B. (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MARCELO, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. Sisifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22. <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acedido a 15/08/09.
- MAROCO, J. & BISPO, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- MARQUES, R. (2003). *Motivar os professores, um guia para o desenvolvimento profissional*
- MARQUES, R. (2007). *Transversalidade curricular no ensino básico e o novo regime jurídico de habilitação para a docência*.  
<http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/curriculo/Transversalidadescurriculares.pdf>. Acedido a 18/07/09.
- MARSH; et al. (1990). *Reconceptualizing scholl-based curriculum development*. London: Falmer Press.
- MARTINS, A. M. & CABRITA, I. (1991). *A problemática do insucesso escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARTINS, A. & PAIXÃO, Y. (2007). *In a legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des) responsabilidade dos professores*.  
<http://sweet.ua.pt/amm/cientifica/doc8/doc8.pdf> Paixão. Acedido a 20/12/08
- MARZANO, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo: da investigação às práticas*. Porto: Edições Asa.
- MEDEIROS, M. T. (1990). *Dimensão psicossocial e insucesso escolar: algumas contribuições*. Tese de Mestrado (não publicada). Universidade de Coimbra.
- MENDONÇA, A. (2006). *A problemática do insucesso escolar: a escolaridade obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)*. Tese de Doutoramento (não publicada). Funchal: Universidade da Madeira.
- MIALARET, G. (2001). *Estudo científico das situações educativas*. In Albano Estrela; Júlia Ferreira (org.). *Investigação em educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.
- MIRANDA, Sacuntala de, (1978), *Insucesso escolar e origem social no ensino primário: resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés*, in *Análise Social*, vol. 14, n.º 55, pp. 609-625.
- MORAIS, A. & ALVES, E. (2004). *Saber(es) articulado(s) 7.º ano: Propostas de articulação curricular*. Porto: Porto Editora.
- MORAIS, A. & ALVES, Eliseu (2006). *Saber (es) Articulado (s) 5/6.ºanos: Propostas de articulação curricular*. Porto: Porto Editora.
- MOREIRA, J. M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MORGADO, J. C. (1998). *A (des)construção da autonomia curricular: um estudo exploratório*. Tese de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença
- MORGADO, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- MORGADO, J. C. (2000). *Indicadores de uma política curricular integrada*. In J.A. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 167-185.
- MORGADO, J. C. (2000). *Integração curricular no ensino básico: certezas e possibilidades*. In J.A.
- MORGADO, J. C. (2001). *A reorganização curricular do Ensino Básico: fundamentos, fragilidades e perspectivas*. In C.V. Freitas et al., *A reorganização curricular do ensino básico*. Porto: Edições Asa, pp. 39-60.
- MORGADO, J. C. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora



- MORGADO, J. C. (2007). *A autonomia curricular na opinião dos professores: Um estudo exploratório* In Flores, M. A. & Viana, I, C. (2007). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: U. M., pp.165-178.
- MORGADO, J. C. (2008). *Para uma outra "arqueologia da escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. Comunicação apresentada no IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares (não publicada)*. Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis – Brasi, 02 a04 de Setembro (s.p.).
- MORGADO, J. C. (2009). *Avaliação e autonomia curricular: dos discursos emancipatórios à (des)regulação das práticas*. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (Orga.), Actas do X congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: CIEd – Universidade do Minho, pp.3590-3602.
- MORGADO, J. & TOMAZ, C. (2010). *Articulação Curricular e Sucesso Educativo: uma parceria de investigação*. In A. Estrela et al. (orgs.), *A escola e o mundo do trabalho*. Actas do XVII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa (CD-Rom)
- MUÑIZ, B. M. (1993). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1997). Introdução. In I. Goodson, *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/sit/documentos/espaco-virtual/espaco-escola/apoio/Livreto-novo.pdf>. Acedido a 20/06/09.
- ORDEN, A. (1969). *Hacia nuevas estructuras escolares*. Madrid: Editorial Magisterio Español, S.A.
- OLIVEIRA, L.; PEREIRA, A.; SANTIAGO, R. (2004). *A formação em metodologia de investigação em educação*. In L. Oliveira, A Pereira e A. Santiago (Org.), *Investigação em educação: abordagens conceituais e práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 13-37.
- OLIVEIRA, L. (2010). *Um olhar de dentro. Perspectivas de professores acerca de necessidades de mudança na escola. Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 11, pp. 127-138. <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acedido 25/07/10
- PACHECO, J. A. (2009). *A resignificação do currículo em contextos de globalização*. In A. S. António, E. Estrela, C. Galego, & A. Teodoro (Orgs.), *Educando o cidadão global. Globalização, Educação e novos modos de governação* (pp. 49-65). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas & Autores (E-book, ISBN: 978-972-8881-63-4, <http://www.ceief.ulusofona.pt/images/stories/ebook.pdf>)
- FREIRE, I. (2009). *Mediação e Formação: em busca de novas profissões*
- PACHECO, J. A.; Morgado, J. C. & Viana, I. (Orgs.), *Actas do IV colóquio sobre questões curriculares: caminhos da flexibilidade e integração – políticas curriculares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, p. 93-101
- PACHECO, J. A. (1994). *A construção do projecto educativo de escola*. In Macedo, B. (1995), *Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional.
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- J. A. (1998). *Projecto curricular integrado*. In *educação para todos: Cadernos PEPT 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A.; PARASKEVA, J. (1999). Marco Epistemológico. In J.P. Pacheco (Org.), *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho, pp.11-27.
- PACHECO, J. A. (2000). *Flexibilização curricular. algumas interrogações*. In J.A. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, pp.127-145.
- PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis (3ª.Ed.)*. Porto: Porto Editora
- PARASKEVA, J. e MORGADO, J. C. (2001). *[Re]visão curricular do ensino secundário. Gritos e ecos do silêncio cumprido*. Porto: Asa Editores II.

- PACHECO, J. A. & MORGADO, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. & MORGADO, J. C. (2003). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2005). *Estudos curriculares: para uma compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2006). *Currículo: teoria e praxis (3ª ed.)*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J. A. (2007). *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- PACHECO, J. A. (2008). *Estrutura curricular do sistema educativo português*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- PACHECO, J. A. (2008). *A ressignificação do currículo em contextos de globalização*. [http://www.educacaoonline.pro.br/recuo\\_da\\_teorias.asp?f\\_id\\_artigo=369](http://www.educacaoonline.pro.br/recuo_da_teorias.asp?f_id_artigo=369). Acedido a 25/06/08.
- PACHECO, J. A. (Orgs.). (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A.; ALVES, M. P.; COSTA, L.; SOUSA, A.; FLORES, M. A.; SILVA, A. M. (1996). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor: relatório de investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- PARASKEVA, J. (2000). *A integração curricular: texto e contexto*. In J.A. Pacheco, J.C. Morgado & I. Viana (Orgs.), *Actas do IV colóquio sobre questões curriculares: caminhos da flexibilidade e integração – políticas curriculares*. Braga: centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 65-81.
- PARDAL, L. (1993). *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- PERALTA, H. (2002). *Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola*. In DEB, *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PEIXOTO, L.M. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, P. (2003). *Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!* Cadernos de Pesquisa, nº 119, São Paulo: Autores Associados, pp. 9-27.
- PERRENOUD, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PEREIRA, A. (1999). *SPSS – Guia Prático de Utilização: Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia. (2ª Ed)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PESTANA, M.H.& GAGUEIRO, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS (3ª Ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PINAR, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- PIRES, E. L. (1987). *Não há um, mas vários insucessos*. Caderno de análise social da educação, Braga: Universidade do Minho, pp. 11-15.
- PIRES, E. L. (1987). *O ensino superior é quem mais ordena: a sequencialidade regressiva*. Cadernos de análise social da educação, Braga: Universidade do Minho, pp.51-56.
- PIRES, E. L.; FERNANDES, A. S.; FORMOSINHO, J. (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições Asa.
- PIRES, E. L. (1993). *Escolas básicas integradas*. Porto: SPCE.
- POMBO, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- POMBO, O. (2005). *Interdisciplinaridade e integração dos saberes*. Liinc em Revista, 1 (1), pp. 3-15. <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/186/103>. Acedido 11/10/09.
- Portal Educação, <http://www.min-edu.pt>. Acedido a 28/01/08
- POSTIC, M. & DE KETELE (1995). *Observer les Situation Éducatives*. Paris: PUF.

- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de investigação em ciências da educação, (4ª Ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- KELLY, A. (1986). *O Currículo, teoria e prática*. S.Paulo: Editora Harba Lda.
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata
- RANGEL, H. M.; CARVALHINHOS M. E. & FERRAZ M. J. C. (1988). *Medidas que possibilitem o efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória*, GEP, Lisboa.
- RELATÓRIOS: *avaliação externa das escolas*. [http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.ige.min-edu.pt/\\_PT/content\\_01.asp%3FBtreeID%3D00%26newsID%3D781%26auxID%3Dnews](http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.ige.min-edu.pt/_PT/content_01.asp%3FBtreeID%3D00%26newsID%3D781%26auxID%3Dnews). Acedido a 25/06/08.
- RELATÓRIO: OCDE. <http://www.oecd.org/dataoecd/44/35/37376068.pdf>. Acedido a 25/06/08.
- RIBEIRO, A.C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular (8ª Ed.)*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, A. S. (2002). *A escola pode esperar: textos de intervenção sobre a educação de infância*. Porto: Edições Asa.
- RIBEIRO, J. L. & CAMPOS, B. P. (1987). *Características dos professores e percepção da sua competência social pelos alunos*. Cadernos de consulta psicológica, 3, pp. 45-53.
- RIBEIRO, J. L. (1991). *Relação educativa*. In B.P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação dos jovens*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 133-159.
- ROAZZI, António (UP), & Leandro S. Almeida (UM), 1988, *Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?*, in *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), pp. 53-60, CEEDC, Universidade do Minho.
- ROLLA, J. S. (1994). *Do acesso ao (in)sucesso - A questão das (des)igualdades*. Cadernos Correio Pedagógico, nº 24, ASA, Porto.
- ROLDÃO, M.C., NUNES, L. & SILVEIRA, T. (1997). *Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2000). *O Currículo escolar: da uniformidade à recontextualização: campos e níveis de decisão curricular*. Revista de Educação, 9 (1), Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa, pp. 81-89.
- ROLDÃO, M. C. (2002). *Transversalidade e especificidade no currículo: como se constrói o conhecimento?* [http://www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Curr\\_ConstrudoConhecimento.pdf](http://www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Curr_ConstrudoConhecimento.pdf). Acedido a 05/07/09.
- ROLDÃO, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C., NUNES, L. & SILVEIRA, T. (1997). *Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROLDÃO, M.C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-2472007000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2472007000100008). Acedido a 12/04/08
- ROLDÃO, M. C. (2008). *Que educação queremos para a infância?* In I. Alarcão e M.C. Roldão (Cord.), *Relatório do estudo: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, pp. 99-113. <http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf>. Acedido a 18/12/08
- ROQUE, H. (1993). *Cadernos de apoio aos órgãos de direcção, administração e gestão das escolas. (2): Gestão pedagógica da escola ou a gestão de uma dada organização curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SANTOS, Maria Odete, Isabel Alçada *et.al.* (1986). *Análise das condições de cumprimento*

- da escolaridade obrigatória*, GEP, Lisboa.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- SANTOS GUERRA, M.P. (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática da avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições Asa.
- SÃO P. E.; AMORIM A. & SÁ, C. (1987) *Que População Escolar? Os Alunos em Análise, vol. i*, Ensino Básico, GEP, Lisboa.
- SENOS, J & DINIZ, T. (1998): *Auto-estima, resultados escolares e indisciplina: estudo exploratório numa amostra de adolescentes*. Análise Psicológica, Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa, pp. 267-276.
- SENOS, J. (1992). *A auto-estima e resultados escolares: o papel da atribuição causal e da identidade social na manutenção da auto-estima após a obtenção de baixos resultados escolares, numa amostra de alunos do 6º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISPA.
- SERRA, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, B.& SILVA, A. M. (2005). *Para uma metodologia de avaliação de projectos em TIC: configurações e desafios*. <http://www.nonio.uminho.pt/challenges/05comunicacoes/Tema6/09BentoSilva.pdf>. Acedido a 04/05/08.
- SILVA, T. (2000). *Teorias do currículo – Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, T. (2000). *Três metáforas para o currículo: significação, representação, fetiche*. In J.A. Pacheco, J.C. Morgado & I. Viana (Orgs.), Actas do IV colóquio sobre questões curriculares: *caminhos da flexibilidade e integração – políticas curriculares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 45-61.
- SOBRAL, L. (1993). *Gestão flexível do tempo escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SOUSA, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STENHOUSE, L. R. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STRECHT-RIBEIRO, O. (2001). *Línguas estrangeiras e para os mais novos: articular o sistema, melhorar as práticas*. <http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1429.1.pdf>. Acedido a 04/05/09.
- TAVARES, J. (2001). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- TAVARES, J. (2005). *Docência, aprendizagem e sucesso académico*. [http://www2.ii.ua.pt/uiccpf/daes\\_pt\\_docencia\\_aprendizagem\\_e\\_sucessoacademico.pdf](http://www2.ii.ua.pt/uiccpf/daes_pt_docencia_aprendizagem_e_sucessoacademico.pdf). Acedido a 18/04/09.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *Globalización e interdisciplinaridad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1995). *O currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.
- TOMAZ, C. & MORGADO, J. (2010). *Articulação Curricular: Concepções e Práticas*. Comunicação apresentada no 22º Colóquio Internacional da ADMEE-Europe. U.M, Braga.
- TUCKMAN, Bruce; & LOPES, A. R. (trad.) (2000). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TYLER, Q. (1991), *Um modelo conceptual para o desenvolvimento do currículo*. In MACHADO, F. & GONÇALVES, M. (Org.) *Currículo – Problemas e Perspectivas*. Rio Tinto: Edições Asa.
- VALA, J.(1986). *A análise de conteúdo*. In A. Silva e J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto. Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- VASCONCELOS, F. (1999). *Projecto educativo. Teoria e prática nas escolas*. Lisboa: Texto Editora.
- VASCONCELOS, T. (2008). *Educação de infância e promoção da coesão social*. In I. Alarcão e M.C. Roldão (Cords.), *Relatório do estudo: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, pp. 76-98. <http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf>. Acedido a 07/11/08.
- VASCONCELOS, T. (2007). *Transição do jardim de infância – 1º ciclo: um campo de possibilidades*. Caderno de Educação de Infância, 81, pp. 44-46.

- VEIGA SIMÃO, A. M. (2007). *Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança?* In M.A. Flores e I. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Cadernos CIED, Universidade do Minho, pp. 93-101.
- VEIGA SIMÃO, A. M.; FLORES; M. A.; MORGADO, J.C. FORTE, A. M.; ALMEIDA, T. (2009): *Formação de professores em contextos colaborativos: um projecto de investigação em curso*: Sisifo. Revista de Ciências da Educação, 8, pp. 61-74. <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acedido a 30/04/09.
- VILAR, A. (1993). *O professor panificador (1ª Ed.)*. Rio Tinto: Edições Asa.
- ZABALZA, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Morata.
- ZABALZA, M. A. (1992). *Do currículo ao projecto de escola*, In Canário, R. (Orgs.). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa, pp.87-108
- ZABALZA, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola (7ª Ed) Porto*. Edições asa
- ZABALZA, M. A. (2003). *Do currículo ao projecto de escola*, In Canário, R. (Orgs.). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa, pp.87-108.

**Referências legislativas**

Decreto-lei nº 115-A/98, de 04 Maio – regime de autonomia, administração e gestão do ensino não superior

- Lei nº 46/ 86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

- Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro – Organização e gestão curricular

- Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- Lei, nº 49/2005, de 30 de Agosto – Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo

- Decreto-Lei nº 286/89, de 9 de Agosto – Aprova os planos curriculares dos ensinos básicos e secundário.