Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Maria Paula Neves Machado

O Papel do Professor na Construção do Currículo

Um Estudo Exploratório

Volume I

Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na Especialidade de Desenvolvimento Curricular, sob a orientação do Doutor José Carlos Morgado

Braga – 2006

Ao meu filho António Carlos,

pelos muitos momentos que o privei da minha companhia…

Agradecimentos

Este trabalho representa um incessante esforço de crescimento e desenvolvimento pessoal, e o resultado de alguns contributos. A todas as pessoas envolvidas em geral e a cada uma delas em particular quero dirigir os meus agradecimentos pela conclusão desta dissertação.

Ao meu orientador, Doutor José Carlos Morgado, pela orientação científica que dispensou.

Aos meus Pais por, tantas vezes, me terem substituído no papel de Mãe.

Ao meu irmão e ao Domingos por sempre me terem encorajado e animado a terminar este trabalho.

À Adelaide e à Conceição, por todo o apoio e incentivo dado durante os meus melhores e piores momentos.

Resumo

Esta investigação baseia-se numa análise sobre o envolvimento dos professores nos processos de concepção e desenvolvimento do currículo na escola. Deste modo, procuramos compreender se a autonomia que existe ao nível da escola se restringe ao cumprimento de normas veiculadas pelos diplomas legais que a enquadram ou se, pelo contrário, reflecte a capacidade dos professores tomarem decisões tanto no terreno da concepção como da operacionalização curricular.

Trata-se de um estudo de carácter exploratório, baseado numa metodologia de índole qualitativa, através do qual se procuram compreender alguns aspectos que, de forma directa ou indirecta, interagem e condicionam as práticas curriculares ao nível da escola.

Para o efeito realizámos um conjunto de entrevistas semi-estruturadas a dezassete professores de uma escola, através dos quais procuramos conhecer as suas opiniões e/ou representações acerca da autonomia curricular e do seu papel enquanto agentes de (re)construção do currículo.

Dos vários resultados obtidos neste projecto de investigação, permitimos destacar três aspectos que, pela sua pertinência, contribuem para aprofundar o debate, quanto a nós em aberto, sobre a autonomia curricular da escola e do professor.

Em primeiro lugar, o facto da autonomia ser perspectivada numa lógica individualista, isto é, circunscrita quase exclusivamente ao papel que desempenha no interior da sala de aulas. Quanto a nós uma autonomia ilusória uma vez que esta sensação de liberdade de decisão se encontra refém de orientações prescritas.

Em segundo lugar, o facto dos professores valorizarem, em termos discursivos, a construção de projectos de escola, mas realizarem práticas curriculares que se afastam dela.

Por último, o facto de considerarem que possuem uma forte autonomia em termos avaliativos, mas em simultâneo sentirem que tal capacidade se fragiliza pelo facto dos critérios de avaliação serem definidos ao nível da escola, o que demonstra a postura individualista que a maioria dos professores continua a evidenciar. Tal indefinição é ainda reforçada pelo facto de valorizarem positivamente a existência de um currículo comum obrigatório o que demonstra que os professores em termos teóricos se consideram autónomos, mas em termos práticos continuam a exibir uma acentuada dependência curricular.

Muito há a fazer neste domínio, sendo certo que as mudanças curriculares dependem, em última análise, da vontade e do envolvimento dos professores.

Abstract

This investigation is based on an analysis of teachers' involvement in the conception and development processes of curriculum at school. In this sense, we've tried to understand whether the autonomy of school is limited to the accomplishment of transmitted requirements by legal systems that fit in or, on the contrary, it reflects teachers' capacity of taking decisions either on a conception area or on curricular performance.

This is a pioneering study based on a qualitative methodology through which it is tried to understand some aspects that, in a direct or indirect way, they interact and restrict curricular practices at school level.

For that, we did a great number of semi-structural interviews of seventeen teachers of a school through whom we have tried to know their opinions and/or representations about curricular autonomy and their role while agents of (re)construction of curriculum.

Among a variety of results in this project of investigation we've stressed three aspects that, by their relevancy, they contribute to deepen the debate, as we consider it an open discussion, about curricular autonomy of the school and the teacher.

Firstly, the fact that autonomy is foreseen in an individualistic logic that is restricted almost exclusively to the role it plays in school classes. As for us, an illusive autonomy once this sensation of freedom of decision is prisoner of prescribed orientations.

Secondly, the fact teachers value in discursive terms the creation of school projects but they carry out curricular practices that are separate from it.

Finally, the fact they think they own a strong autonomy in terms of evaluation but, at the same time, they feel that such capacity is weaken because of the criteria for evaluation have been stated at school level which proves to have an individualistic posture that the majority of teachers are still showing up. Such indefinite posture is still reinforced by the fact they value positively the existence of a compulsory common curriculum which proves, in theory, teachers feel themselves autonomic ones but, in practice, they are still exhibiting a stressed curricular dependency.

There are a lot to do in this area being sure that curricular changes depend, in last analysis, on the will and envelopment of all teachers.

Índice Geral

Índice de Quadros ..... **viii**

Índice de Gráficos ..... **ix**

Introdução **10**

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO **15**

Capítulo 1 ..... **17**

A Autonomia da Escola e do Professor **17**

1. A Autonomia como Processo de Descentralização Educativa 17
2. A Autonomia no Contexto Escolar 24
3. A Autonomia no Discurso Normativo: sua relação com os projectos de escola 31

Capítulo 2 ..... **35**

Os Projectos como Meio de Contextualização do Currículo **35**

1. Contributos para a Definição de Projecto 35
2. Projecto Educativo de Escola 39
   2.1. Conceptualização 39
   2.2. Enquadramento Legal 43
3. Projecto Curricular 45
   3.1. Conceptualização 45
   3.2. Enquadramento Legal 48

Capítulo 3 ..... **51**

A Reorganização Curricular **51**

1. A Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico 51
2. A Reorganização Curricular no Discurso Normativo 57
   2.1. O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro 57
   2.2. O Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho 59

Capítulo 4 ..... **62**

A Escola como Espaço de (re)contextualização Curricular **62**

1. Delimitação Conceptual do Termo Currículo 62
2. A Contextualização do Currículo pela Escola 69

Capítulo 5 ..... **73**

O Papel do Professor na (re)construção do Currículo **73**

1. A Autonomia Curricular do Professor 73
2. O Professor como Agente Curricular 75

PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO **82**

Capítulo 6 ..... **83**

Contexto Metodológico da Investigação **83**

1. Propósitos e Objectivos do Estudo 83
2. Pressupostos Metodológicos da Investigação 89

Capítulo 7 ..... **106**

Percurso Metodológico **106**

1. Natureza da Investigação 106
2. Caracterização do Contexto de Estudo 108
3. Selecção e Caracterização da Amostra 110
4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados 118
   4.1. A Entrevista 118
   4.2. A Análise de Documentação 126
5. Processo de Recolha de Dados 126
6. Modelo de Análise de Dados 128

PARTE III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS **132**

1. Descrição e Análise dos Resultados 133

Conclusão **167**

Referências Bibliográficas **173**

Referências Normativas **180**

Índice de Quadros

Quadro I – Modelos de Organização Escolar 21

Quadro II – Composição dos departamentos curriculares 2003/2004 109

Quadro III – Caracterização dos docentes que compõem a amostra 111

Quadro IV – Legitimação da entrevista 119

Quadro V – Matriz para o guião da entrevista 120

Quadro VI – Sistema de categorias e subcategorias para a análise de conteúdo das entrevistas 131

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Dados relativos ao género 112

Gráfico 2 - Dados relativos à idade 113

Gráfico 3 - Dados relativos ao tempo de serviço 113

Gráfico 4 - Dados relativos às habilitações académicas 114

Gráfico 5 – Dados relativos à situação profissional 115

Gráfico 6 - Dados relativos à distribuição dos inquiridos por Departamento Curricular 115

Gráfico 7 - Dados relativos à distribuição dos inquiridos por Grupo Disciplinar 116

Gráfico 8 - Dados relativos ao cargo que desempenham 116

Gráfico 9 - Dados relativos às Estrutura Educativas da Escola onde os inquiridos desempenham algum cargo 117

Introdução

A presença da palavra autonomia no contexto educacional evidencia a sua tendência descentralizadora das actuais políticas educativas, que idealizam a escola, não só como local estratégico de decisão curricular, mas também como espaço de mudanças organizacionais e funcionais que permitam melhorar o ensino e adequar o sistema educativo às exigências com que hoje se deparam.

Inserida nesta lógica a publicação do decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, ao determinar que a autonomia se exerce através de competências próprias nos domínios cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, procura reforçar o papel quer da escola como principal local de decisão educativa, quer dos professores como agentes de decisão curricular. Também os diplomas legais que se lhe seguiram procuram gerar uma nova perspectiva de gestão curricular, associada à transferência das competências de decisão do domínio da administração central para o domínio local, isto é, o contexto das escolas e dos professores.

Procuram, assim, atribuir-se à escola e aos professores funções que se afastam do simples cumprimento daquilo que é prescrito a nível nacional, possibilitando que o currículo e os elementos que o configuram passem a ser, também, seleccionados e organizados em cada contexto, por forma a harmonizar-se com as situações reais. Tal processo implica que se mobilizem os actores e os recursos locais, envolvendo as escolas e os seus agentes na procura de caminhos que respondam às necessidades e aos anseios das populações.

Neste cenário, o professor encontra-se numa situação privilegiada, porque lhe compete tomar as decisões necessárias ao nível da escola e da sala de aulas, de modo a adequar o currículo formal à realidade escolar e às características dos alunos. Contudo, parece continuar a existir alguma dissonância entre o que tem sido propagado a nível teórico e o que, realmente, acontece no terreno das práticas, verificando-se que, em muitos casos, os professores privilegiam as funções executoras em detrimento de tomada de decisões.

É em torno desta incerteza, isto é, da distância que separa as intenções discursivas das realidades práticas, que se estrutura este trabalho.

Temos como propósito perceber se a autonomia do professor é uma *autonomia construída* e *desejada*, decidida no decurso da configuração do currículo ao nível da escola e da sala de aulas, ou se, pelo contrário, se resume a uma imposição da administração central.

Pretendemos reflectir sobre o papel do professor no processo de desenvolvimento do currículo, nomeadamente no que se refere às suas decisões e práticas curriculares, bem como conhecer alguns constrangimentos que dificultem a assunção de posturas mais autónomas por parte dos professores e, consequentemente, das escolas onde trabalham.

Feita a apresentação e a contextualização genérica do propósito da investigação, importa referir como se estrutura o trabalho.

Este estudo encontra-se organizado em dois volumes e três partes distintas.

O primeiro volume integra a primeira, segunda e terceira partes.

A primeira parte diz respeito à fundamentação teórica, englobando cinco capítulos.

No capítulo um, analisamos o conceito de autonomia, em particular o conceito de autonomia curricular, situando esta temática tanto ao nível da escola como do professor, sem descurar a sua relação com o actual processo de descentralização educativa e com os normativos que a procuram configurar.

No capítulo dois, procedemos a uma análise do conceito de projecto tentando relacioná-lo com o conceito de autonomia curricular. Para o efeito procedemos a uma reflexão sobre os conceitos de projecto educativo e de projecto curricular e a sua importância quer para a tomada de decisões pedagógico-didácticas, quer para a configuração das práticas educativas.

No capítulo três, analisamos a reorganização curricular do ensino básico, procurando ao longo desse exame integrar os conceitos observados nos capítulos anteriores.

No capítulo quatro, partindo da discussão do conceito de currículo, bem como das componentes que consubstanciam o processo de desenvolvimento curricular, reflectimos sobre os diferentes contextos de decisão e os agentes que neles interferem.

No capítulo cinco, incidimos especificamente sobre o papel desempenhado pelos professores em todo esse processo.

No que diz respeito à segunda parte, encontra-se organizada em dois capítulos.

No capítulo seis, apresentamos os propósitos e objectivos deste estudo, bem como os pressupostos que nortearam a metodologia de investigação.

No capítulo sete, descrevemos a metodologia utilizada, a natureza da investigação, a caracterização do contexto e a amostra do estudo, a técnica e o instrumento de recolha de dados, bem como o processo e o modelo de análise de dados.

Na terceira parte, procedemos à apresentação e discussão dos resultados em articulação com a revisão da literatura.

Concluímos, tendo como referência as questões e os objectivos que guiaram a investigação, sugerindo algumas recomendações para futuras reflexões ou eventuais estudos.

O segundo volume integra os instrumentos que fomos construindo ao longo da investigação e compõe-se dos seguintes anexos:

Anexo 1 – Carta dirigida ao Presidente da Comissão Executiva Instaladora a solicitar a colaboração da escola para o presente estudo;

Anexo 2 – Carta dirigida aos professores participantes a explicar o objectivo e o protocolo da investigação;

Anexo 3 – Guião das entrevistas;

Anexo 4 – Entrevistas;

Anexo 5 – Categorização da informação através da análise de conteúdo.

Parte I

Enquadramento Teórico

Ao pretendermos estudar “o papel do professor na (re)construção do currículo” não podíamos deixar de reflectir sobre dois conceitos que, inevitavelmente, interferem e condicionam as suas práticas profissionais – o conceito de currículo e o conceito de autonomia.

Na verdade, muito do que se passa nas escolas deriva da maior ou menor autonomia profissional dos docentes que aí trabalham, um aspecto que se relaciona com o conceito de currículo que norteia tanto a organização e o funcionamento do sistema educativo, e por consequência da escola, como a forma de trabalhar dos professores e a operacionalização dos processos de ensino-aprendizagem.

É, essencialmente, em torno destes dois conceitos que se procurou estruturar o enquadramento teórico que a seguir se apresenta.

Capítulo 1

A Autonomia da Escola e do Professor

Constituindo um dos propósitos das políticas educativas e curriculares contemporâneas, a autonomia da escola e do professor é hoje vista como uma condição imprescindível para o sistema educativo se poder adaptar e responder com eficácia e eficiência aos desafios com que se depara.

Decidimos, por isso, iniciar a fundamentação teórica do nosso trabalho pela análise do conceito de autonomia e das suas implicações no processo educativo.

1. A Autonomia como Processo de Descentralização Educativa

A palavra autonomia tem sido, a par dos termos participação e inovação, o núcleo do campo semântico de grande parte das reformas educativas. Na verdade, não são as palavras que fazem as políticas, nem as reformas se fazem com discursos retóricos, o que não impede de afirmar que existem palavras que se inscrevem decididamente na simbolização das intenções dessas mesmas políticas e reformas.

A este propósito Sarmento (1996:5) afirma que:

> As palavras raras vezes são performativas: normalmente elas referem a realidade, não a criam. A autonomia – ou a participação, por exemplo - não é constituída como entidade empiricamente demonstrável pelo simples facto de surgir amiúde evocada nos documentos legislativos ou nos discursos dos responsáveis. Porém, tal como todas as palavras criam um espaço de comunicação no interior do qual se reconhecem ou do qual criticamente se distanciam os actores sociais, a palavra autonomia inscreve no debate educacional um sinal, uma marca, uma fronteira, criando uma territorialidade onde o discurso passa a ter lugar. E isso não é de forma alguma inocente. Sobretudo porque a palavra autonomia inscreve definitivamente, como tópico incontornável da reforma educativa, a questão do poder.

Refere ainda o mesmo autor que a palavra autonomia tem um significado plural, isto é, tem diferentes campos de aplicação, sendo sempre adjectivável de acordo com a ênfase que se dá a um ou a vários desses campos.

Num outro trabalho, Sarmento (1998:13) salienta a presença continuada da palavra autonomia no debate político-educacional afirmando que:

> a sua centralidade é evidente no contexto actual das políticas educativas que propõem o estabelecimento de ensino como nível próprio da realização das mudanças pedagógicas e organizacionais, a territorialização como espaço de orientação e de projecto e a descentralização como dispositivo administrativo de atribuição de competências e poderes às comunidades educativas.

No entanto, o interesse por esta temática não é recente. Já Tyler (1991, citado por Sarmento, 1996:7) havia proposto quatro tipos de autonomia: (1) *autonomia técnica* – basicamente a autonomia do professor dentro da sala de aula; (2) *autonomia legal burocrática* – análoga à autonomia jurídico-administrativa; (3) *autonomia profissional-colegial* – determinada pela capacidade de auto-regulação colectiva dos professores; e (4) *autonomia pedagógico/comunicativa* – de contornos mais gerais, equivalentes à noção de liberdade de ensino.

Tratando-se de um conceito que interfere nas relações que se estabelecem entre os diferentes contextos que configuram o sistema educativo, bem como entre os diferentes actores que os integram, Sarmento (1996:7-17) propõe quatro concepções diferentes de autonomia que podem percepcionar-se ao nível dessas interacções: (1) a *autonomia jurídico-administrativa* – proposta pela Administração Pública e que, por sua vez, se ramifica em autonomia política, autonomia administrativa, autonomia financeira, autonomia científica e autonomia pedagógica; o conceito jurídico-administrativo de autonomia incide sobretudo no tipo de relacionamento que a administração pública estabelece com o Estado; (2) a *autonomia relativa* – proposta pela Sociologia da Educação, cifrando-se esta numa autonomia estrutural da escola perante o sistema económico, num cenário de dependência funcional; (3) a *autonomia profissional dos professores* – que se configura numa autonomia

pedagógica, dentro de um quadro de normas uniformes definidas pelo Estado; e (4) a *autonomia pedagógica do aluno* – enquanto sujeito da sua aprendizagem e desenvolvimento a quem compete assumir o controlo da sua vida e do seu trabalho dentro da escola.

Por seu turno, Morgado (2000a:50), partindo dos raciocínios de Sousa Fernandes (1992) e de Sarmento (1993), propõe cinco níveis mais expressivos onde se exerce a autonomia: (1) *autonomia política* – resultante do exercício do poder político; (2) *autonomia administrativa* – que provém do exercício da função jurídica da administração; (3) *autonomia financeira* – que se traduz na possibilidade de executar um "orçamento privativo, produzir, gerir e assumir receitas e despesas próprias"; (4) *autonomia científica* – proveniente da capacidade de definir um projecto científico, planos de estudo e programas, criação de centros de estudo e de investigação; (5) *autonomia pedagógica* – traduz-se na possibilidade de escolher e/ou definir métodos e técnicas de ensino, estruturar o processo de ensino-aprendizagem e procedimentos de avaliação.

Associado à ideia de autonomia emerge o conceito de descentralização, entendido como um processo de transferência de competências de decisão de instâncias centrais (Ministério da Educação, por exemplo), para outras que delas dependem (Direcções Regionais, Centros de Área Educativa, Escolas, etc.). Daí que Paraskeva e Morgado (1998:119) afirmem que aquilo que "legitima a descentralização é a autonomia das escolas sem estar sujeita a um controlo externo". Nessa linha de pensamento, a escola é perspectivada como "um órgão dotado de efectiva autonomia, não surgindo portanto manietada a laços de dependência podendo actuar livremente de acordo com os seus interesses" (*Idem, Ibidem*:119).

No entanto, apesar de encararmos a autonomia como uma componente básica da administração descentralizada, esta pode ocorrer, dentro de certos limites, numa administração centralizada. Daí que, Sousa Fernandes (1992:219) declare que "os conceitos de autonomia e descentralização não são equivalentes", consistindo o problema em "saber que grau de autonomia é

compatível com a centralização". É, também, nessa ordem de ideias que o autor afirma existirem vários graus de decisão autónoma (*Ibidem*:223)

> o conceito de autonomia tem uma natureza dimensional. Num primeiro sentido, o mais compreensivo, ela caracteriza uma colectividade ou agrupamento territorial que usufrui de total independência quanto à definição dos seus interesses, quanto à designação dos seus órgãos e quanto ao estabelecimento da sua ordem social, cujo exemplo paradigmático é o estado nacional. Num segundo sentido, autonomia significa descentralização, ou seja, caracteriza uma colectividade ou agrupamento territorial que dispõe de poderes para definir os seus interesses, designar os seus órgãos e estabelecer a sua ordem social, dentro de limites estabelecidos por um ordenamento social mais amplo – o Estado – e sujeitos ao controlo da legalidade por parte deste, mas não à subordinação hierárquica. Num terceiro sentido, o mais restrito, a autonomia caracteriza as unidades orgânicas que dispõem de alguma margem de discricionariedade para regular a sua ordem social concreta, sem prejuízo de esta poder vir a ser alterada ou definida de forma diferente pelos órgãos que dirigem essa colectividade ou agrupamento.

O conceito autonomia é percepcionado diferentemente de acordo com diversas ópticas ou com a abordagem que se faz da escola enquanto organização. As diferentes perspectivas variam, não apenas no que respeita aos seus conteúdos teóricos, como também na orientação mais ou menos prescritiva da realidade organizacional.

É nesta ordem de ideias que Bush (1986 e 1989, citado por Sarmento, 1996: 22) propõe cinco modelos de organização escolar, a que correspondem outros tantos graus de autonomia, e que procuramos sintetizar no Quadro I.

QUADRO I – MODELOS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Modelo	Características	Grau de Autonomia
Formal ou burocrático	Análise das escolas como burocracias, no sentido weberiano. Práticas de gestão normativas e hierárquicas.	Inexistente, quer da escola em relação ao Estado, quer de cada um dos órgãos ou actores dentro da organização.
Colegial ou democrático	Perspectivação das organizações educativas como organizações profissionais ou de staff com modelos de gestão assentes na democracia directa e participativa do colectivo dos professores.	Total face ao Estado.
Político	Centralidade das problemáticas do conflito e do controlo e luta pelo poder; prática de negociação, compromisso, aliança ou luta.	Pode ter ou não margens de autonomia em relação ao Estado bem como os grupos dentro da escola dependendo de um processo de luta e aliança no interior da escola.
Subjectivo	Primado na análise e nas práticas de direcção e gestão, dos indivíduos e das suas interpretações, bem como dos processos interactivos, de comportamento e de significação diferenciada.	Ainda que a nível individual, é inevitável. Depende da cultura organizacional da escola.
Ambíguo	Relevância da indefinição das finalidades, variedade dos processos tecnológicos, desarticulação ou flexibilidade das estruturas e disseminação do poder e da autoridade.	Estrutural, apesar de poder ser conflituante com os objectivos da organização escolar, ou com a intenção reguladora do Estado.

(adaptado de Sarmento, 1996: 22)

Ainda no que se refere ao conceito de autonomia, Paraskeva e Morgado (1998:116-117) afirmam que esta pode ser compreendida, basicamente, como

> a capacidade que qualquer organismo/entidade, individual ou colectiva, detém de se *poder* reger por leis próprias, de actuar, de se orientar, de resolver os seus problemas, sem ter necessidade de recorrer a outrém, pressupondo, portanto, um determinado grau de independência, não vituperando nunca os postulados mais elementares da responsabilidade.

Na mesma linha de pensamento, Morgado (2000a:53) defende que a autonomia da escola consiste na capacidade desta decidir de acordo com "os princípios e valores globais que orientam a construção da realidade escolar", no sentido de melhorar todo o processo ensino-aprendizagem, não significando, por isso, liberdade total dos sujeitos.

Nas escolas portuguesas tem subsistido a tradição de uma administração centralizada, decorrente de uma superprodução de normativos por parte do Estado para as escolas, procurando controlar e determinar muito do que aí se passa. Esta condição permite pensar que, durante muito tempo, apenas o modelo burocrático era capaz de explicar a sua realidade. No entanto, também sabemos que os normativos não anulam, por si só, a

possibilidade de algumas dinâmicas internas imporem uma certa ordem anárquica ou, pelo menos, criarem alguns espaços de autonomia, fragilmente ligados ao resto da estrutura (Sarmento, 1996). É nesse sentido que Lima (1998:175), numa análise que fez da Escola Secundária Portuguesa a propósito da implementação e produção de regras na e pela escola, afirma que:

> A implementação das directivas normativamente estabelecidas pode, portanto, e em teoria, assumir pelo menos três formas distintas: a reprodução total dos conteúdos normativos, a reprodução parcial, ou a não reprodução. [...] Admitindo o facto de a reprodução normativa poder não ser perfeita e em plena conformidade, haverá que considerar a produção de regras, organizacionalmente localizada, quer como simples resposta alternativa, quer como forma de *preencher* eventuais espaços não regulados normativamente. Neste sentido, a escola não será apenas um *locus de reprodução*, mas também um *locus de produção*, admitindo-se que possa constituir-se também como instância (auto)organizada para a produção de regras (não formais e informais).

As escolas são, antes de mais, constituídas por pessoas que se relacionam entre si, aos mais diversos níveis, procurando estabelecer uma comunicação através de uma linguagem comum. Por outro lado, a comunidade, em geral, tem expectativas em relação à escola, o que faz com que os seus membros permanentes procurem adequar ou desafiar, com os seus comportamentos, essas expectativas. Estas interacções, de natureza essencialmente cultural, são, segundo Sarmento (1996), a principal fonte da autonomia, uma vez que condicionam o tipo e a natureza das regras que a escola aceita reproduzir e definem as normas que deve produzir.

Uma administração centralizada tende a uniformizar processos para assegurar que o sistema seja todo ele concebido como uma organização gigantesca de âmbito nacional. A escola chega mesmo a ser percebida, como afirma Lima (1998:63), fora de qualquer identidade organizacional própria:

> Com efeito, do ponto de vista de uma administração da educação, tradicionalmente centralizada, a escola é mais frequentemente considerada como uma unidade elementar de um grande sistema – o sistema educativo. E é designadamente o sistema escolar que, nesta perspectiva, é apreendido como uma organização, uma macro-organização.

Acrescenta o autor (*Ibidem*:47) que "a longa vigência de um determinado modelo escolar dominante, e a socialização que opera através dos variados processos que actualiza" fazem com que a escola, enquanto organização, tenda a "esbater os traços da [sua] construção organizacional e a realçar os [seus] contornos institucionais, normativos", contornos esses que, por norma, "se transformam em traços aparentemente definitivos e mesmo imutáveis".

Estes factos permitem compreender que o esforço para legitimar a administração estatal centralizada cultiva a ideia da *não-autonomia*. No entanto, através da interacção entre os vários membros da escola é possível favorecer (ou não) a emergência de uma cultura de autonomia. A autonomia não é, por isso, apenas uma questão estrutural ou política, mas também uma questão cultural. Tem uma vertente que se constitui como a outra face da mesma moeda: a *cultura da colaboração* (Nias, Southwork e Yeomans, 1989, citados por Sarmento, 1996: 30), necessitando que o contexto político e a administração estatal da educação a estimulem e não a obstaculizem.

É nesta perspectiva que Morgado (2000a:53) analisa o conceito de autonomia da escola atribuindo-lhe dois sentidos: (1) como conjunto de competências conferidas normativamente à escola, concedendo-lhe autoridade em matérias importantes, mas dependendo sempre da tutela e da própria administração, o que designa por *autonomia decretada*; (2) como um processo colectivo de construção que, respeitando os princípios e objectivos do sistema nacional de ensino, se adequa às especificidades locais, o que designa por *autonomia construída*.

Independentemente da(s) forma(s) como a autonomia é percepcionada ou do grau de autonomia que conseguiram as escolas, a verdade é que a palavra autonomia entrou definitivamente na linguagem educativa, tanto ao nível dos normativos, como dos discursos que configuram o panorama educativo. Além disso, esta temática não se restringe apenas ao contexto educativo nacional, o que na opinião de Sarmento (1996:31-32), se deve essencialmente a três factores: (1) *sobredeterminação internacional das políticas* - a tendência comum a todos os países de tentar moderar a

centralização, com o incentivo à participação na tomada de decisões; (2) *pedagógico* - a influência das Ciências da Educação que têm acentuado o facto da realidade educacional contemporânea não poder compadecer-se com formas de administração centralizada perante o seu público escolar social e culturalmente diferenciado; (3) *político* - a necessidade de legitimação das políticas educativas, através do envolvimento dos agentes educativos e das comunidades mais próximas da escola. Esta necessidade de legitimação é mais notória em momentos de crise educacional em que a autonomia é o preço da partilha da responsabilidade social menos desejada.

2. A Autonomia no Contexto Escolar

Em Portugal, foi a publicação do decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro que veio despoletar a discussão em torno da autonomia e determinar que a mesma se exerça através de competências próprias em vários domínios: cultural, pedagógico, administrativo e financeiro. Relativamente ao domínio pedagógico, tal como se estipula no citado decreto-lei, a autonomia cumpre-se a partir da gestão de currículos, programas e actividades educativas, avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, gestão dos espaços e tempos escolares e formação e gestão do pessoal docente.

Com esta nova perspectiva sobre a gestão curricular, antevê-se uma sucessiva transferência de competências de decisão para a escola e para os professores, sobretudo ao nível do trabalho que desenvolvem com os alunos, em conjunto com a comunidade em que a escola se insere.

É nesta conformidade que Paraskeva (1998a:141) afirma haver uma redistribuição de competências de decisão por parte do Estado, ou seja, uma "(re)distribuição geográfica de poderes entre o centro e a periferia, construindo-se uma nova política educativa agora territorializada, no sentido próprio do termo, ou seja, definida em relação a um espaço específico".

Continuando nesta linha de raciocínio, a dependência da autonomia da escola, e particularmente da autonomia curricular, relativamente a um contexto específico, origina a territorialização das políticas educativas, comprometendo,

de algum modo, alguns dos actores sociais e educativos, cujos papéis, até aí inócuos, passam a ser predominantes (Paraskeva e Morgado, 1998).

Com o aparente reforço do papel dos professores como diferenciadores e gestores do currículo, observado no quadro da actual Reorganização Curricular do Ensino Básico, implementada pelo decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, surge a autonomia como uma prática indissociável desse processo. Não se poderá falar somente na autonomia a nível administrativo, passando-se a falar também de autonomia a nível pedagógico. Se subsiste a pretensão de uma mudança real que a todos permita o direito a uma melhor educação, é essencial que se estabeleça uma articulação do discurso com a prática, de modo a procurar formas de gerir e organizar o processo ensino-aprendizagem.

A autonomia pedagógica insere-se, assim, naquilo que Bernstein denomina por *recontextualização pedagógica* (Morgado, 1998:116), para se referir a um conjunto de processos e práticas utilizados nas escolas no sentido de seleccionar, organizar e contextualizar o currículo, na base do que *pode ser* face ao que *deve ser*. Embora as políticas educativas e curriculares prescrevam orientações globais e instrumentos que procuram dar forma à prática curricular, a recontextualização pedagógica corresponde ao momento de decisão curricular ao nível da escola e da sala de aula. Nesta ordem de ideias, a autonomia pedagógica surge como uma prioridade que pressupõe uma visão interpretativa da educação e uma cultura emancipadora da própria escola.

A autonomia curricular surge, assim, "inserida no âmbito da autonomia da escola concretizando-se na elaboração de um projecto educativo deliberativo", comprometendo todos os participantes na vida escolar e adaptando as características e os recursos da escola às pretensões da comunidade em que se insere (Paraskeva e Morgado, 1998:121). Contudo, apenas as "organizações autónomas têm a capacidade de produzir projectos próprios, pois só elas têm a liberdade de escolher e decidir" permitindo-lhe "adequar o discurso oficial nacional aos contextos locais e aos recursos de que a escola dispõe para construir caminhos de maior qualidade" (Leite, 2003:92).

Em termos históricos, o conceito de autonomia pedagógica surge em primeiro lugar no âmbito da educação de adultos, com a designação de auto-direcção ou aprendizagem auto-dirigida, sem prejuízo de posteriormente ter vindo a abarcar outros domínios. É nessa ordem de ideias que Knowles (citado por Vieira, 1998) a define como um processo no qual os indivíduos tomam a iniciativa de fazer o diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem, traçam os seus objectivos, procuram recursos, seleccionam estratégias e avaliam os seus resultados.

Na mesma linha de pensamento, Lowry (citado por Vieira, 1998), reforça a ideia da responsabilização do aluno na tomada de decisões que tradicionalmente vêm sendo assumidas pelo professor, quer no que diz respeito aos assuntos a aprender, aos materiais a utilizar e às estratégias a adoptar, quer quanto à forma de avaliar o esforço dispendido para atingir o sucesso.

Assumindo idêntica posição, Alves (2004:83) lembra que "numa altura em que os discursos sobre as teorias da aprendizagem constituem o núcleo das reformas curriculares" é indispensável aludir à "revolução pragmática que constitui a emergência da autonomia do sujeito na construção das aprendizagens e na apropriação dos conhecimentos".

Trata-se de um processo complexo, em que a diversidade de situações é uma das suas principais características, não podendo, por isso, a autonomia ser prescrita, nem construída, de forma uniforme para todos os sujeitos. Segundo Vieira (1998), um dos obstáculos à investigação sobre autonomia é a dificuldade que existe em estabelecer os indicadores que reflectem a sua presença ou ausência, o que parece advir da diferenciação de estilos, de processos e de estratégias de aprendizagem que existem de aluno para aluno, do facto de grande parte dos indicadores de autonomia não serem observáveis e ainda porque os alunos podem deliberadamente optar por não exercerem a sua autonomia.

Contudo, tem sido possível identificar alguns indicadores que reflectem a presença da autonomia, através de estudos que se alinham em torno de duas

perspectivas: uma instrumental e outra crítica. A perspectiva experimental, advogada por Knowles (citado por Vieira, 1998), tem a ver com a gestão externa de técnicas de aprendizagem. A perspectiva crítica, advogada por Dearden e Gugliemino (citados por Vieira, 1998), refere-se principalmente a uma mudança interna da consciência do sujeito.

Neste sentido, Alves (2004:84) considera que a autonomia do aluno está ligada à sua auto-avaliação, desenvolvendo-se esta através de "uma aprendizagem impulsionada pelo professor que atribui ao aluno uma parte considerável de liberdade para que ele possa obter um olhar crítico sobre si mesmo".

Numa perspectiva de análise diferente, Pacheco (2003:133) defende que a autonomia curricular, também denominada pedagógica, se intersecta com a autonomia administrativa e financeira e pode assumir formas diversas, decorrentes do tipo de políticas curriculares que se definem e implementam: (1) *desconcentração* – descentralização administrativa sem que se verifique a transferência de atribuições do centro para a periferia; (2) *delegação ou descentralização funcional* – possui margens de decisão mais importantes que a desconcentração; (3) *devolução* – contém uma relativa autonomia de governação; (4) *privatização* – o Estado deixa de possuir a tutela.

Em qualquer dos casos, a autonomia implica sempre a efectiva participação, responsabilização e capacidade de decisão por parte dos distintos agentes educativos, nomeadamente ao nível da instituição escolar. Segundo Morgado (2000a:105), "existe uma relação directa entre a autonomia curricular exibida pelo professor e a responsabilidade que lhe é atribuída".

Assim se compreende que o regime jurídico de autonomia da escola, implementado pelo decreto-lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, visasse, fundamentalmente, inverter a lógica *top down* de decisão curricular, característica de modelos mais centralizados, e que predominou no nosso país durante um longo período de tempo. Nesse sentido, procura evoluir-se de uma escola prescrita, conduzida e orientada pela administração central, com fronteiras legais e físicas bem delineadas «para uma» escola ligada à

comunidade educativa em que os limites legais e físicos de outrora se substituem por fronteiras sociais (Formosinho, 1999:33). Isto é, de uma escola vista como um *serviço local de Estado* procura encaminhar-se para um modelo de *escola-comunidade educativa*.

Além disso, e de acordo com o citado diploma legal (decreto-lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro), a autonomia só se concretiza através da operacionalização de projectos ao nível de cada escola, isto é, pela "capacidade de elaborar e realizar um projecto educativo em benefício dos alunos com a participação de todos os actores educativos" (Paraskeva, 1998a:139).

Contudo, a tutela, ao deliberar a autonomia impondo determinadas competências à escola, não deixa de criar obstáculos a uma efectiva autonomia curricular, uma vez que a escola fica dependente de um conjunto de procedimentos que nos domínios da concepção e da implementação a subordinam às orientações gerais emanadas pela administração central (*Idem, Ibidem*).

É nesta perspectiva que Sarmento (1998:14) pondera duas possibilidades, relativamente ao que considera serem os *conteúdos da autonomia*, que, não sendo reciprocamente exclusivos, remetem, no entanto, para realidades diversas: (1) a *autonomia administrativa*, que "incide sobre os aspectos formais da acção organizada nas escolas"; e (2) a *autonomia de projecto*, que "aponta para a construção de sentidos próprios e de lógicas de acção (relativamente) autónomas na prática educativa".

Não deixando de reconhecer alguns constrangimentos que o próprio processo de autonomização das escolas possa transportar, a verdade é que a ideia de projecto está associada à construção de autonomia das escolas e ao desejo de dar maior coerência às actividades de educação e formação. Pacheco (2001) lembra que a par da autonomia administrativa e cultural, é necessário que a escola seja capaz de construir a sua própria autonomia curricular, o que acontece quando esta participa activamente na (re)construção do próprio currículo (gestão dos planos curriculares, programas e actividades, definição dos critérios de avaliação e orientação, acompanhamento dos alunos,

gestão dos espaços e tempos curriculares) e não se limita a uma simples implementação do que é decidido pela administração central.

Por sua vez, Morgado (2003b:337) refere que:

> perante uma realidade educativa cada vez mais entendida como uma construção participada por vários actores sociais, pelo menos em termos de retórica, conferem-se novos poderes à escola, abre-se espaço para a concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos e asseguram-se margens de liberdade que permitam afirmar as especificidades dos diferentes contextos locais.

Para Paraskeva (1998a:140), a operacionalização de um projecto educativo depende sobretudo de "aspectos fundamentais associados às ideias da centralização e descentralização". A primeira revê-se num conjunto de aspectos e objectivos comuns a serem alcançados por todos os participantes na vida escolar; a segunda assenta num conjunto de interesses distintos, designadamente locais, "que justificam o fundamento e a criação de unidades orgânicas diferenciadas, gerando a criação de órgãos dotados de autonomia".

Em idêntica linha de análise, Flores e Flores (2000:90) lembram que:

> a elaboração de projectos curriculares assentes numa articulação de conteúdos, estratégias, objectivos e formas de avaliação, numa lógica inter e trandisciplinar, favorecedora de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, será uma importante via para melhorar a qualidade da educação.

Esses projectos são fundamentais, caso se pretenda responsabilizar e atribuir aos professores um papel decisivo e activo no desenvolvimento do currículo (Pacheco, 2001), assumindo-se como elementos-chave na melhoria de aprendizagem dos alunos e como espaço único de desempenho de autonomia dos professores e das escolas (Flores e Flores, 2000).

Entretanto, os projectos resumem-se, por vezes, ao mero somatório de actividades. Segundo Leite (2002:217) um projecto tem de suportar, implícita e explicitamente

> perfis de mudança que definam as metas, as estratégias e as metodologias previstas como mais adequadas, os recursos e materiais disponíveis ou a organizar, os papéis dos vários intervenientes e relações entre eles.

Enquanto instrumentos de mudança no interior da escola, os projectos consagram aos professores um papel decisivo no desenvolvimento do currículo e não apenas o de "passivos consumidores do conhecimento, por outros construído, e das regras por outros delineadas" (*Idem, Ibidem*:219).

Deste modo, parece pretender atribuir-se à escola e aos professores funções que se afastam do simples cumprimento do que é prescrito a nível nacional. Permite-se que o currículo e os seus elementos mais substantivos sejam seleccionados e organizados de forma a corresponder às situações reais, mobilizando-se os recursos locais, envolvendo-se as escolas e os seus agentes na procura de caminhos que se adeqúem a esses contextos reais, proporcionando aprendizagens significativas para todos os alunos, incorporando uma multiplicidade de situações e a flexibilização de trajectos e meios de formação.

Como salientam Flores e Flores (2000:85):

> a uniformização curricular não reconhece o carácter dinâmico e diversificado dos contextos educativos e coarcta a capacidade dos professores e das escolas conceberem os seus próprios projectos formativos em função das características do meio e dos alunos. Parece-nos que esta é uma condição imprescindível para melhorar a aprendizagem dos alunos e, consequentemente, promover o seu sucesso educativo.

Pressupõe-se, assim, que se pense a escola como lugar de decisão, com um espaço de reflexão e de diálogo entre os vários actores, favorecendo a emergência de uma cultura escolar cuja origem se constitui nas dimensões do *ser*, do *estar*, do *fazer*, do *conviver*, do *comunicar*, do *aprender* e do *fazer aprender* (Leite *et al*, 2001). Os professores são vistos, nesse processo, como agentes fundamentais, na medida em que configuram práticas de gestão curricular indutoras de mudança. Daí a importância da configuração do projecto curricular como "instrumento de renovação e/ou inovação das práticas pedagógicas e de construção da autonomia curricular da escola e do professor" (Morgado, 2003b:337).

Porém, convém não esquecer que os projectos curriculares têm vindo a obedecer mais a uma lógica centralista, sendo a sua construção limitada por "normativos, por orientações tecnicistas, oriundas do interior da própria escola

e dos especialistas, e por práticas narcisistas dos actores" (Pacheco, 2003:135). Trata-se de uma concepção técnica de entender o projecto curricular, uma vez que não se reconhece a "centralidade da escola nos contextos de decisão curricular" (*Idem*, 2000b:141). Além disso, importa lembrar que "a existência de projectos – educativo, curricular de escola e curricular de turma – não conduz necessariamente à autonomia, a não ser que se fale de uma autonomia controlada, de uma autonomia relativa e de uma autonomia de negação" (*Idem*, 2003:132).

Embora exibindo um discurso baseado em pressupostos descentralizadores e centrado na importância da autonomia, o que se tem vindo a verificar é que a administração central continua a definir o que se ensina, quando se ensina, como se ensina, quando e como se avalia, remetendo a escola para uma lógica de cumprimento daquilo que continua a prescrever. De facto, a escola ainda não conseguiu deixar de "estar sujeita à reafirmação do controlo administrativo, ou seja, à lógica de recentralização das práticas curriculares" (Pacheco, 2003:131), o que nos permite constatar que "os princípios da descentralização e responsabilização dos professores, no contexto da autonomia da escola", tem sido sobretudo para legitimar um conjunto de "práticas de recentralização" por parte da administração central (*Idem*, 2000b:141). No fundo, um conjunto de aspectos que nos permite afirmar que existem muitas mudanças que é preciso operar a este nível.

3. A Autonomia no Discurso Normativo: sua relação com os projectos de escola

Como referimos num dos pontos anteriores, o decreto-lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

No seu preâmbulo pode ler-se que este normativo propõe-se contribuir para inverter a tradição de uma gestão centralizada, transferindo poderes de decisão do plano central para os planos regional e local. Para cumprir tais propósitos um dos objectivos apontados é o de redimensionar o perfil e a actuação das escolas nos planos cultural, pedagógico, administrativo e

financeiro, ampliando assim as suas capacidades de diálogo e de interacção com a comunidade onde estão inseridas.

A autonomia da escola, à luz do citado normativo, materializa-se pela elaboração de um projecto educativo, que envolva, de uma forma responsável, os diversos agentes educativos na sua construção e execução e seja adequado às características e recursos da escola, bem como às solicitações e apoios da comunidade envolvente.

Quanto à forma como a autonomia da escola se concretiza, o referido diploma esclarece no seu preâmbulo, que esta se exerce

> através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento dos alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira (DL nº 43/89, de 3 de Fevereiro).

Relativamente à autonomia pedagógica da escola, o decreto-lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, determina, no seu artigo 8º, que esta se concretiza

> através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e actividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente.

Compete, portanto, à escola organizar e orientar a execução dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional, respeitando os princípios estabelecidos e adoptar os modelos pedagógicos, métodos de ensino e de avaliação, materiais didácticos e manuais escolares coerentes com o projecto educativo e apropriados à variedade dos interesses e capacidades dos alunos (decreto-lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, artigo 9º). No fundo, o que tal diploma evidencia é a competência reconhecida aos professores para, sem descurar os programas e os princípios definidos pelo Ministério da Educação, poderem organizar os processos de ensino-aprendizagem da(s) forma(s) que julgarem mais conveniente(s) para poderem responder às necessidades educativas dos alunos com que trabalham.

Posteriormente, o decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril, veio aprovar o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, no quadro de uma gestão descentralizada das decisões tomadas ao nível da administração central, regime que se passa a aplicar também aos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tais propósitos descentralizadores estão expressos no preâmbulo deste diploma legal, onde se afirma que:

> A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança (DL 115-A/98, de 4 de Maio).

A nova atitude da administração central a que se refere o citado diploma traduz a intenção do poder central transferir para as escolas algumas das competências que, durante um longo período de tempo, foram do seu foro de decisão.

Para concretizar tais intentos a administração educativa reconhece autonomia à escola, a qual se materializa na possibilidade

> de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados (DL n.º 115-A/98, de 4 de Maio, artigo 3º, n.º 1).

Nesta ordem de ideias os projectos podem constituir um instrumento basilar de concretização da autonomia, desde que sejam concebidos e desenvolvidos com a participação e a partilha de responsabilidades dos vários actores educativos.

Também o diploma que veio instituir a Reorganização Curricular do Ensino Básico – o decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – consigna uma atenção especial à elaboração de projectos pelas escolas. No seu preâmbulo afirma-se que, numa perspectiva de desenvolvimento da autonomia das escolas, se pretende que o desenvolvimento do currículo nacional se processe

através da definição e concretização de um projecto curricular adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo.

O projecto educativo de escola formalizará as intenções e as acções da política educativa e curricular de uma escola ou agrupamento de escolas. Nele se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. Considerado como um instrumento de concretização e de gestão da autonomia da escola, o projecto educativo deve ter como ponto de partida a discussão e análise dos vários problemas e aspirações da escola e procurar envolver os diferentes agentes educativos. Só depois se deve passar à acção, uma vez que o projecto educativo deve prever a operacionalização de um conjunto de estratégias que procurem concretizar os intentos delineados.

Por seu turno, o projecto curricular de escola define, em função do currículo nacional e do projecto educativo de escola, as prioridades curriculares da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular.

As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma.

Capítulo 2

Os Projectos como Meio de Contextualização do Currículo

Um dos instrumentos que mais contribui para uma efectiva (re)contextualização do currículo e, por consequência, uma verdadeira mudança da escola é a construção, realização e avaliação de projectos, uma vez que são vistos como uma forma de envolver os vários actores educativos nos processos de trabalho e nas tomadas de decisão que configuram os destinos educacionais de cada comunidade.

É em torno de tais propósitos que se estrutura o presente capítulo.

1. Contributos para a Definição de Projecto

Etimologicamente a palavra *projectu* encontra a sua raiz no Latim e significa *lançado*, mantendo-se hoje a ideia de plano para a realização de um acto; esboço. (Diciopédia 99). Atribuem-se ainda outras definições ao termo projecto, sem que isso altere significativamente a ideia nuclear que lhe está subjacente: atirar para a frente, lançar, antecipação intencional do futuro pressupondo uma certa autonomia a respeito dos dados presentes.

Projecto pode mesmo ser entendido, de acordo com Vilar (1993:27), como

> uma forma diferente de encarar a realidade, não constituindo uma antecipação de acontecimentos e/ou resultados mais ou menos previsíveis e desejáveis mas, é tão só, o resultado de um conjunto de decisões articuladas e fundamentadas que permitirão concretizar um determinado curso de acção "iluminado" por certas hipóteses e/ou propósitos.

No contexto escolar, a ideia de projecto distingue-se de uma mera actividade de ensino-aprendizagem pelo "sentido que possui, pela

intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz" (Cortesão *et al*, 2002:24). Portanto, "um projecto é um estudo em profundidade, um plano de acção sobre uma situação, sobre um problema ou um tema" que, ao inverso de uma actividade casual, "envolve uma articulação entre intenções e acções, entre teoria e prática, organizado num plano que estrutura essas acções" (*Idem, Ibidem*:24).

Para Barbier (1996:20), a noção de projecto abrange

> conteúdos extremamente variáveis, pois é utilizada para designar tanto uma concepção geral de educação (projecto educativo) como um dispositivo especifico de formação (um projecto de formação propriamente dito) ou ainda uma determinada *démarche* de aprendizagem (a pedagogia de projecto).

De acordo com Pacheco (2001), os projectos funcionam como elementos nucleares na estruturação e decisão curriculares. Com base nesses pressupostos, o autor considera que o conceito de currículo como um projecto engloba, simultaneamente, três ideias-chave: "de um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades de um contexto específico – o da escola ou organização formativa" (*Idem, Ibidem*:98).

Para Varela de Freitas (1997:9-10) um projecto escolar é sempre "uma actividade (uma tarefa ou conjunto de tarefas), seja ela realizada por alunos, por professores ou por alunos e professores em conjunto", conceito que generaliza através da afirmação de que "um projecto procura responder a uma interrogação, simples curiosidade ou expressão de um problema".

Por seu turno, Barbier (1996:96) advoga que "a elaboração e a condução do projecto são como que um antecedente intelectual ou como um trabalho específico de representações que acompanha a produção de práticas novas" podendo o mesmo ser ainda concebido como "um instrumento mental de produção de novas práticas".

No parecer de Varela de Freitas (1997:10), um projecto deve ser visto como *processo* (enquanto se realiza) e como *produto* (depois de realizado),

devendo ser minuciosamente planeado e concretizado para que se atinjam os objectivos propostos. Nesse sentido, considera existirem quatro momentos fundamentais na elaboração de qualquer projecto: (1) *o planeamento*; (2) *a realização*; (3) *a obtenção do produto desejado*; e (4) *a avaliação do projecto*.

Na opinião de Leite (2003:96), os benefícios que advêm da elaboração de um projecto podem dar "sentido às acções isoladas" e integrar "diversas actividades numa intencionalidade comum". Sempre que isso não acontece, os projectos "são apenas o somatório de actividades das quais não se descortina uma intenção comum e um perfil coerente de mudança" (*Idem, Ibidem*:96).

Também Pacheco e Morgado (2002:12) mencionam que:

> em termos educativos, a noção de projecto congrega um conjunto de intencionalidades resultantes de visões, crenças, perspectivas, juízos de valor e opções sobre os princípios orientadores do próprio fenómeno educativo.

Deste modo, pode-se considerar que projectos de intervenção, projectos de formação, projectos de escola, tal como o próprio trabalho de projecto vão no sentido de uma intervenção construtiva tanto a nível educativo como social. Conceber um projecto significa aderir a uma metodologia que apela ao trabalho colaborativo entre os vários agentes educativos num dado contexto, e que é facilitadora da reflexão sobre as práticas educativas que os envolve na construção de um currículo local coerente com os valores educativos que orientam o sistema educativo e com os contextos de vida dos alunos que frequentam as escolas.

Na mesma linha de pensamento, Barbier (1996:191) afirma que num projecto de estabelecimento, pode haver outros actores a intervir neste processo, tais como

> o director, os professores, o pessoal docente, o pessoal da administração e os funcionários do estabelecimento, os pais, os alunos, colectividades locais e até, eventualmente, outros quaisquer parceiros locais, sempre que disponibilizem meios para o projecto.

Uma condição considerada fundamental para que todo o processo de planificação, desenvolvimento e avaliação de projectos tenha sucesso é o

conhecimento da metodologia de projectos e dos pressupostos que lhe estão subjacentes.

Do ponto de vista pedagógico, Leite (2003:95) considera que o recurso à *metodologia de projectos* tem como objectivo principal "substituir a tradicional ênfase no ensino e no professor pela ênfase no aluno – enquanto pessoa – e na sua aprendizagem".

Por sua vez, Barbier (1996:26) aponta as práticas de planificação e de elaboração de projectos de acção, através de "operações de concepção, de construção, de organização, de programação e mesmo de condução das acções" como momentos fundamentais na realização de um projecto, sem menosprezar outros momentos, tais como o da determinação de objectivos e o da sua avaliação.

Na verdade, a avaliação de um projecto é um dos momentos mais sensíveis de todo o processo. Na opinião de Varela de Freitas (1997:13), na construção e realização de um projecto, "tanto o *processo* como o *produto* devem ser avaliados". Acrescenta ainda que: "as informações (dados da avaliação) podem e devem ter dois fins: primeiro, tentar ajudar quem concebeu e quem está a desenvolver o projecto; depois apreciar os seus resultados" (*Idem, Ibidem*:13).

Estes aspectos estão previstos na linha de pensamento exibida por Figari (1996:96), para quem avaliar um dispositivo do projecto

> consistirá em procurar a sua especificidade e exigirá o empenhamento num processo de "referencialização" que permitirá situá-lo em relação a um conjunto de finalidades expressas ou latentes de dados que representam os determinismos, as especificidades do meio envolvente, a quantidade e qualidade dos conteúdos de formação, as atitudes dos actores.

O conceito de projecto pode definir-se, assim, como "um trabalho que se elabora em conjunto", estando, igualmente, "associado ao reconhecimento da importância do envolvimento dos alunos e dos professores nos processos de construção de saberes significativos e funcionais" (Cortesão *et al*, 2002:23). Por outro lado, encontra-se também ligado ao "reconhecimento de que a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder aos problemas do dia-a-

dia passa pelo envolvimento das escolas" e, por esse motivo, devem criar "condições para uma formação, com sentido, para todos" (*Idem, Ibidem*:23).

Em suma, a concepção e realização de projectos é uma forma de antecipar, organizar e concretizar as práticas educativas, perseguindo a mudança e a melhoria dos processos educativos. Esta é, sem dúvida, uma das principais razões que têm estado na base dos actuais discursos de mudança das escolas e do próprio sistema educativo.

2. Projecto Educativo de Escola

No seguimento das ideias que explanamos no ponto anterior, importa neste momento incidir sobre os principais projectos que podem, e devem, desenvolver-se a nível da escola – Projecto Educativo e Projecto Curricular, bem como no enquadramento legal que os suporta, procurando compreender a sua importância tanto na estruturação como no desenvolvimento dos processos educativos.

2.1. Conceptualização

Quando se fala em inovação em educação levantam-se, inevitavelmente, um conjunto de questões relacionadas com mudança, reforma e evolução.

A inovação educativa é um processo que questiona, a todo o momento, o passado e o presente, exigindo o comprometimento dos agentes escolares, da comunidade e do sistema, para que a mudança aconteça e os alunos se formem de maneira a poderem contribuir para a construção de uma sociedade que corresponda aos seus anseios. A sociedade e o equilíbrio que deve comportar, não pode ser o da estagnação, mas o que permite alterações constantes em ordem ao benefício de cada indivíduo e da comunidade a que pertence. A escola, como um dos seus microrganismos mais importantes, tem de saber inovar e criar condições para que os educandos assimilem o espírito de mudança. Por outro lado, gerir uma escola de forma eficaz exige uma acção coerente, coordenada e solidária de todos os membros da comunidade

educativa. No fundo, inovar é aproveitar as margens de liberdade e de autonomia de que a escola dispõe para encontrar respostas que contribuam para que esta instituição, bem como os agentes que aí laboram, encontrem os caminhos da mudança e do progresso, capazes de conduzir a processos educativos cada vez mais eficientes e eficazes.

É nesta ordem de ideias que Costa (1991) se refere ao princípio da liberdade de ensino como estando estreitamente relacionado com os direitos de participação e de identificação com a própria escola. Isto significa que as escolas deverão adoptar modelos educativos, expressos em projectos educativos próprios, de acordo com a pluralidade e a diversidade dos elementos que integram as comunidades educativas a que pertencem. Esta intenção só se tornaria exequível em presença de um sistema de ensino descentralizado e de uma escola (comunidade educativa) com um grau de autonomia suficiente para definir e implementar o seu próprio projecto educativo.

Segundo o autor (*Ibidem*) o projecto educativo é um documento pedagógico que, constituído de uma forma participada pela comunidade educativa, determina a *identidade* de uma escola, visando adequar o *quadro legal* em vigor ao seu contexto particular. Além disso, enquanto *instrumento pedagógico*, o projecto educativo, deve apresentar o paradigma geral de organização da escola e os objectivos pretendidos. Enquanto *instrumento de gestão*, o projecto educativo é visto como uma referência na definição e coerência da acção educativa.

Em idêntica posição, Pacheco (2001:91) salienta que a construção de um projecto educativo de escola "não representa um problema ou uma solução técnica mas uma tentativa de implicação de uma comunidade educativa…". Nesse sentido, o autor (*Ibidem*:90) considera que a noção de projecto pressupõe

> uma maneira de pensar a educação relativamente às intenções e uma negociação, então o projecto educativo não é mais do que a definição das opções do formação por parte da escola – observáveis nas intenções e nas práticas de dinamização do plano global de

> formação – entendida como uma comunidade integrada num território educativo.

O projecto educativo de uma escola torna-se assim nuclear, dentro de uma estratégia inovadora, permitindo que esta não só envolva todos os agentes que lhe são intrínsecos, mas também implique a participação de toda a comunidade onde está inserida.

Trata-se de um instrumento decisivo quando define a educação pretendida, as actuações dos vários intervenientes no processo, a responsabilidade da comunidade e a posição da escola. Ao integrar-se num processo de inovação, permite repensar constantemente situações, princípios e orientações numa perspectiva de mudança e de renovação, de aumento de qualidade e de eficácia.

O projecto educativo de escola baseia-se, assim, numa concepção de escola/comunidade educativa e é, portanto, mais amplo do que o projecto pedagógico (linhas metodológicas definidas pelo corpo docente), do que um plano de actividades (conjunto de actividades que concorrem, ou não, para a concretização do projecto educativo) ou do que um ideário (projecto de uma direcção). Uma vez que concebe a escola como uma unidade organizacional, pressupõe na sua elaboração princípios de autonomia. Neste sentido, o projecto educativo de escola deve ser colectivo, favorável à interacção e autónomo, mas não independente.

Uma tal concepção, segundo Carvalho e Diogo (1994), pressupõe o cumprimento de um conjunto de pressupostos, dos quais se salientam: explicitação de valores comuns; coerência de actividades; busca colectiva de recursos e meios para melhorar o ensino; definição de acção; definição de um sentido para uma acção comum; gestão participativa; avaliação permanente, participada e interactiva; implicação do conjunto dos actores; apropriação de saberes e instrumentos de acção por parte dos implicados.

O projecto educativo de escola é, pois, um documento de planificação da acção educativa a longo prazo, distinguindo-se dos documentos de planificação operatória que estão destinados a concretizá-lo em etapas e períodos mais

curtos, tais como, o plano anual de actividades e o regulamento interno da escola.

Partindo do diagnóstico da situação de escola (análise do contexto - caracterização da escola e do meio onde se insere, caracterização da comunidade escolar, enquadramento legal da instituição e notas de identidade, por um lado, motivações, expectativas e experiências dos actores, por outro), o projecto educativo de escola faz a *definição de escola*, isto é, afirma as opções da escola/comunidade educativa quanto ao ideal de educação a adoptar, às metas e finalidades a perseguir, às políticas a desenvolver, respeitando contudo as posições e o papel de cada um dos intervenientes, numa procura constante de obter um consenso o mais amplo e generalizado possível.

A este respeito, Roldão (1999:29) acrescenta que se entendermos a escola como uma instituição curricular, o projecto educativo de cada escola deve ser visto também numa perspectiva curricular (ou mesmo num projecto curricular), onde se definem opções quanto às aprendizagens consideradas como prioritárias (dentro das balizas do currículo nacional) e quanto aos modos que se considerem mais adequados para o conseguir com sucesso.

Assim, o projecto educativo de escola, exprimindo a sua identidade, funciona como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara. Ou seja, depois de responder às três questões que normalmente se colocam aquando da elaboração de um projecto educativo de escola – *Onde estamos? Quem somos? Que escola queremos?* - formulam-se os objectivos a atingir por etapas, de forma concertada, procurando resolver os problemas/necessidades identificados nas respostas obtidas. Estes objectivos poderão ser de âmbito pedagógico, institucional, administrativo-financeiro ou relacional. Para executar o projecto educativo de escola torna-se necessário a existência de uma estrutura organizacional e funcional, respondendo à questão – *Que meios temos ao nosso alcance?* - Para isso, é importante definir a estrutura organizacional global, as estruturas de gestão, a organização académica, a organização administrativo-financeiro e o relacionamento interinstitucional.

Uma vez elaborado e aprovado, torna-se necessário divulgá-lo junto de toda a comunidade educativa, procurando que todos o assumam e participem na sua correcta aplicação e/ou concretização. A elaboração de projectos educativos visa, assim, permitir que as actividades educativas sejam (re)conhecidas por todos os intervenientes para dar coerência à acção educativa, permitindo a definição de estratégias de acção e de metodologias educativas concertadas.

A execução do projecto educativo de escola operacionaliza-se através do plano anual de actividades (resulta das respostas/propostas necessárias para a sua concretização) e do processo ensino-aprendizagem. O regulamento interno da escola tem um papel importante na formalização e no funcionamento da estrutura, já que congrega um conjunto de regras que a escola define para esse fim.

A avaliação do projecto educativo de escola deve ser periódica, ao longo do ano lectivo (avaliação formativa), permitindo aferir o nível de consecução dos objectivos e regular e/ou (re)adaptar os processos de gestão. A avaliação sumativa, no final do mesmo prende-se com a avaliação global do projecto. Em face deste tipo de avaliação procede-se à execução do relatório final, tendo em vista uma eventual reformulação e actualização, ou mesmo a revisão do projecto, dando lugar a novos planos anuais de actividades e ao eventual reajustamento do regulamento interno.

2.2. Enquadramento Legal

O projecto educativo de escola está consagrado na lei, nomeadamente no decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, surgindo ligado à noção de autonomia da escola. No seu preâmbulo é atribuída à escola a competência para a elaboração do seu projecto educativo numa perspectiva de desenvolvimento da autonomia, estipulando o seguinte:

> 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 (DL n.º 43/89, de 3 de Fevereiro).

O articulado deste decreto, designadamente no artigo 2º, pontos 1 e 2, define o seguinte:

> 1-Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.
>
> 2-O projecto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares.

De acordo com o exposto, torna-se evidente não só a importância da construção de um projecto educativo, como também a necessidade da escola estabelecer relações com outras organizações e instituições locais, favorecendo a interacção entre todos os actores envolvidos.

No decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, o projecto educativo de escola é entendido como:

> o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa" (DL 115-A/98, de 4 de Maio, artigo 3º, n.º2, alínea a).

Esta ideia de projecto educativo permite compreendê-lo como um projecto global que expressa a vontade colectiva, ou seja, da comunidade educativa, e reflecte as grandes linhas orientadoras, os objectivos globais e as principais intenções a seguir para intervir positivamente numa dada realidade, bem como os modos de operacionalização dessas intenções e as estratégias a utilizar para o efeito.

No decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, refere-se explicitamente a necessidade de construir e operacionalizar o projecto educativo (artigo 3º, alínea g); artigo 9º; e artigo 11º, n.º 2) e, realça-se a sua importância na organização e gestão do currículo do Ensino Básico, e no processo de desenvolvimento do currículo nacional.

3. Projecto Curricular

Numa situação similar à do projecto educativo de escola, o projecto curricular é um instrumento pedagógico necessário para adequar o currículo proposto a nível nacional às especificidades de cada contexto educativo.

É em torno desta noção que nos pretendemos debruçar ao longo deste segmento de análise.

3.1. Conceptualização

O currículo nacional é visto por muitos como integrando um projecto curricular de uma sociedade, isto é, um projecto curricular definido a nível macro, enquanto o projecto curricular de escola é idealizado como uma forma de contextualizar o currículo nacional a uma situação mais específica, admitindo-se ainda nesse processo a construção de projectos curriculares mais específicos que nele se integrem, tais como os projectos curriculares de turma (Roldão, 1999:44).

Os projectos curriculares constituem um espaço importante de reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais e de tomada de decisões pedagógico-didácticas para melhorar as práticas educativas e, por consequência, as aprendizagens dos alunos.

Segundo Roldão (*Ibidem*:44), entende-se por projecto curricular

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

Pode-se concluir que, construir o projecto curricular significa encontrar formas de gestão curricular próprias.

Na perspectiva de Pacheco (2001:91), o projecto curricular é uma

> adaptação do currículo pelos professores tendo em atenção a prescrição existente e o contexto escolar em que se desenvolve, representando a articulação das decisões da administração central com as decisões dos professores tomadas no contexto da escola e funcionando como um elo de ligação intermédio entre o currículo-

> base e o projecto educativo da escola, por um lado, e a planificação de actividades que cada professor prepara, por outro.

É nesse sentido que Morgado (2003b:338) afirma que o projecto curricular se concretiza tendo a *montante* o projecto educativo da escola que, "numa vertente organizativa, proporciona espaço propício à reflexão e acção colectivas em prol do desenvolvimento de uma cultura de colaboração" e a *jusante* os projectos curriculares de turma "centrados nas aprendizagens, nas estratégias de ensinar e aprender, na organização das actividades numa perspectiva integradora, na planificação aberta e flexível do currículo".

O currículo torna-se, assim, a essência do projecto curricular quando a escola assume um "conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objectivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos" (Roldão, 1999:49). O projecto curricular torna-se, assim, importante "numa dimensão prospectiva não só porque permite antecipar a acção educativa, mas também pelos efeitos positivos que transporta em termos de expectativas relativamente ao desenvolvimento das crianças e dos jovens" (Morgado, 2003b:339).

No entanto, por vezes, é notória a tendência de associar a construção do projecto curricular à noção de gestão curricular, como se esta só passasse a existir a partir do momento em que o conceito de projecto curricular entrou no discurso educativo. Para esclarecer tal concepção, Roldão (1999:25) considera que a noção de gestão curricular não traz nada de novo, ou seja, sempre se geriu o currículo, isto é, sempre se "decidiu o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados…", passando, no entanto, a maioria dessas decisões a nível central, limitando-se a acção dos professores, relativamente à gestão curricular, "à distribuição dos conteúdos pelos trimestres e à atribuição das classificações, e no plano individual, à planificação das suas aulas quotidianas".

Com a nova visão de gestão curricular prevê-se, apenas, uma cada vez maior transição de decisões para a escola e para os professores, trabalhando com os seus alunos e em conjunto com a sua comunidade.

O que surge de novo em todo este processo é a noção de gestão flexível do currículo. Com a gestão flexível do currículo atribui-se aos professores o estatuto de especialistas, com o "poder de decidir acerca do modo como desenvolve o seu trabalho", "a capacidade de analisar e avaliar a acção desempenhada e introduzir-lhe ajustamentos – reflexividade" e "a pertença a – e o reconhecimento por – uma comunidade de pares, com identidade científica e profissional própria e com práticas profissionais partilhadas" (Roldão, 1999:18).

Nesta ordem de ideias, o projecto curricular de escola é um instrumento destinado a apoiar a planificação das actividades lectivas, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão. Deve, por isso, ser elaborado a partir dos contributos fornecidos pela comunidade educativa e não ficar refém da obtenção de consensos, o que não invalida o facto de poder permitir uma orientação do acto educativo apoiado nos interesses colectivos da comunidade envolvida. Permite explicitar o projecto educativo de escola e tomar decisões acerca da organização das diferentes áreas e disciplinas do currículo, dentro dos limites estabelecidos pelo currículo nacional, bem como definir as prioridades que a escola estabelece para a sua acção.

O projecto curricular de turma é um documento que deve ser elaborado por todos os professores de uma determinada turma. Permite explicitar o projecto curricular de escola e tomar decisões acerca do processo de ensino aprendizagem, fazendo as necessárias adaptações às características individuais de cada aluno da turma.

Em idêntica posição se associa o pensamento de Leite *et al* (2001), ao considerar que com os projectos curriculares se pretende adequar o currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos, fazendo-se, no entanto, a níveis diferentes. O projecto curricular de escola define-se em função do currículo nacional e tem por referência o projecto educativo de escola, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular. O projecto curricular de turma tem por referência o projecto curricular de escola e é feito de modo a

responder às especificidades da turma e permitir a articulação da acção dos diversos professores.

A elaboração do projecto curricular deve ser também uma forma de evitar a improvisação do acto educativo. Devemos ter sempre presente que um dos aspectos importantes a ter em conta é conseguir que todos os intervenientes se sintam implicados e co-responsáveis no processo educativo.

Daí que os projectos curriculares pretendam "ser meios facilitadores da organização de dinâmicas de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos." (Leite *et al*, 2001:16).

Subjacente à construção destes projectos está associada a existência de processos de reflexão e de análise sobre o ensino e sobre a aprendizagem, aspectos que fundamentam o trabalho colaborativo entre os professores.

Os projectos curriculares de escola e de turma ao terem como referência os alunos reais a que se destinam e de modo a produzirem aprendizagens significativas para esses alunos, "devem ser construídos no sentido de proporcionarem uma visão global das situações e uma construção interdisciplinar e integrada de saberes" (Leite *et al*, 2001:16-17).

Segundo Zabalza (1992:35),

> As características curriculares de uma turma variam em função do desenvolvimento prévio dos alunos, do tipo de escola de que se trate, da hierarquia de necessidades e prioridades que em função do meio ambiente caiba estabelecer em cada caso, das atitudes das famílias relativamente à educação e à cultura, das suas disponibilidades económicas e, necessariamente, da política educativa que as diversas administrações implementem nas suas respectivas áreas de competência.

O projecto curricular é, por isso, um instrumento que ajuda a interligar todas essas vertentes em benefício dos alunos. Daí a importância que lhe é devida.

3.2. Enquadramento Legal

A necessidade de elaborar projectos curriculares de escola e turma surge de forma premente na sequência da implementação da Reorganização

Curricular do Ensino Básico, determinada pelo decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

No preâmbulo deste decreto-lei está implícito que se considera desejável a contextualização da acção educativa, adequando-a às características do meio envolvente e das escolas, às características das turmas que aí existam e às características dos alunos, implicando e tornando co-responsáveis o órgão de gestão e os professores, de acordo com o nível de concepção, estipulando o seguinte:

> No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos (DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro).

No articulado do artigo 2º, n.º 3 e 4, reforça as ideias anteriores, ao determinar que:

> As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão (DL n.º6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 2º, n.º 3).
>
> As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma em articulação com o conselho de turma, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos (DL n.º6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 2º, n.º 4).

O citado diploma enaltece, ainda, a importância do projecto curricular de escola como parte integrante do projecto educativo, devendo ser elaborado a partir dos contributos fornecidos pela comunidade.

> Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo (DL n.º6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 3º, alínea g).
>
> No respeito pelos limites constantes dos desenhos curriculares a que se refere o n.º 1 do presente artigo, compete à escola, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto curricular, definir as cargas horárias a atribuir às diversas

> componentes do currículo (DL n.º6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 5º, n.º 7).

Faz-se, também, referência no artigo 14, n.º3, do mesmo decreto-lei, às aprendizagens não realizadas pelo aluno, as quais devem ser objecto de uma atenção particular, devendo ser tidas em consideração na elaboração do projecto curricular de turma.

Conclui-se, assim, que a própria legislação se encarrega de enquadrar oficialmente a figura do projecto curricular, validando desse modo o valor que lhe tem sido consignado noutros contextos de trabalho, nomeadamente ao nível da investigação académica sobre esta temática.

Capítulo 3

A Reorganização Curricular

Mudar a escola e mudar as práticas que aí se desenvolvem só é possível se tal anseio envolver a própria administração central a quem compete, como procuramos realçar nos capítulos anteriores, (re)estruturar o sistema e criar condições que tornem possível a assunção de competências deliberativas pelos diversos agentes educativos a nível local. Aliás, esse é um dos propósitos do diploma que veio institucionalizar a Reorganização Curricular do Ensino Básico, temática que procuramos abordar ao longo deste capítulo.

1. A Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico

Das experiências que integram o Projecto de Gestão Curricular Flexível, que se desenvolveu entre 1997 e 2001, resultou o documento de trabalho intitulado "Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico", elaborado pelo Departamento de Educação Básica (DEB). Este documento viria a ser instituído na forma de decreto-lei – o decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro – que consagra a generalização a todas as escolas do processo Reorganização Curricular para o Ensino Básico, embora se afirme que o diploma legal não deve ser entendido nessa lógica. No documento pode ler-se que a proposta não deve ser entendida como uma tentativa de generalização do Projecto de Gestão Flexível:

> não se deve confundir o quadro legal que se estabelece para todo o país com os processos de gestão flexível do currículo a desenvolver por cada escola no âmbito do seu projecto educativo" (DEB, 2000a:4)

No entanto, verifica-se que muitas das propostas de reorganização curricular foram já ensaiadas naquele projecto, permitindo pensar que já

estiveram em vigor numa versão experimental, competindo agora às escolas proceder à sua implementação.

Independentemente de poder, ou não, ser entendida numa perspectiva de generalização, importa referir que estamos convencidos que se trata de um conjunto de alterações muito importantes que, por certo, contribuirão para adaptar a Escola do Ensino Básico, bem como o currículo que aí se desenvolve, às actuais exigências sociais com que se vê confrontada. Não é possível que a escola continue a fundamentar-se num modelo pedagógico que se revele incapaz de atender à diversidade de alunos que hoje a frequenta. Daí a necessidade de um currículo flexível, capaz de atender às suas diferenças.

O supracitado documento, começa por definir o conceito de currículo como o conjunto de aprendizagens que os alunos devem realizar, o modo como estas se organizam, o lugar que ocupam e o papel que representam no percurso escolar. Esta concepção encontra-se ligada a três preocupações que se relacionam entre si: (1) diferenciação através da definição de "diferentes caminhos para que as aprendizagens sejam bem sucedidas e para que se atinjam os principais objectivos"; (2) adequação através da "procura de modos adequados a cada situação concreta para que seja possível promover determinadas aprendizagens de uma forma realmente significativa"; (3) flexibilização enquadrada nas orientações curriculares nacionais (DEB, 2000a:7).

O currículo nacional considera os grandes objectivos para a aprendizagem dos alunos, o perfil geral de competências que os alunos devem desenvolver, as competências essenciais e transversais, o tipo de experiências educativas a consagrar a todos os alunos e uma definição das áreas e componentes curriculares nos diversos ciclos. Deixa de ser interpretado como um conjunto de orientações rígidas, prescritivas e uniformes, para ser admitido um novo conceito de práticas de gestão curricular:

> é preciso atribuir explicitamente à escola, aos professores e aos seus órgãos de coordenação pedagógica uma maior autonomia e capacidade de decisão relativamente aos modos de organizar e conduzir os processos de ensino-aprendizagem (DEB, 2000a:6).

Subentende-se que, neste novo contexto, a escola e os professores, terão de abandonar uma posição de meros executores, para se tornarem gestores capazes de identificarem os problemas educativos e desenvolverem resoluções para os mesmos, tendo como referência as orientações do currículo nacional.

Esta nova gestão curricular realiza-se a vários níveis: (1) da escola - passando a decidir sobre a organização das diversas áreas e disciplinas do currículo, as cargas horárias, os tempos lectivos e a distribuição do serviço docente, definindo o seu próprio projecto curricular; (2) da turma - decidindo o conjunto de experiências de aprendizagem a oferecer aos alunos e fazendo a articulação entre as diversas áreas curriculares, através de um projecto curricular de turma, sendo o conselho de turma o agente responsável pela planificação e orientação do trabalho a realizar; (3) do professor - a quem compete tomar as decisões adequadas e conduzir o trabalho concreto com os alunos.

A concepção de competência assumida integra conhecimentos, capacidades e atitudes, podendo ser traduzida num *saber em acção* ou na *cultura geral* que todos os alunos devem desenvolver como resultado do seu percurso pelo Ensino Básico. O documento menciona, ainda, a necessidade de não se confundir as *competências essenciais* com *objectivos mínimos* numa lógica de promoção de um ensino mais pobre que permita a todos cumprirem o Ensino Básico, mas, pelo contrário, que as competências essenciais sejam percebidas como os saberes que se consideram fundamentais:

> para que os alunos desenvolvam uma compreensão da natureza e dos processos de cada uma das disciplinas, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes (DEB, 2000a:7).

Em Setembro de 2001, por despacho do Secretário de Estado da Educação, é aprovado o documento: “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” considerado uma referência central para o desenvolvimento curricular, no âmbito da entrada em vigor do decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

O documento apresenta o conjunto de competências consideradas *essenciais*: as *competências de carácter geral*, a desenvolver ao longo de todo o ensino básico e as *competências específicas*, que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas, em cada um dos ciclos. Explicita, ainda, os tipos de práticas de aprendizagem que todos os alunos devem experimentar. O documento constitui uma referência nacional para o desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma a serem concebidos.

As competências transversais surgem diluídas nas competências gerais pois:

> considerou-se necessário ligar de modo mais estreito as competências gerais aos diversos aspectos, quer transversais quer específicos, do processo de desenvolvimento do currículo, não as deixando como referências vagas ou metas distantes em todo o processo (DEB, 2001b:4).

Quanto à avaliação, consideram-se esta e o currículo como partes complementares de um mesmo processo – processo de ensino-aprendizagem. O papel primordial da avaliação será o de contribuir para melhorar a formação dos alunos, baseando-se para tal num conjunto de princípios: (1) a consistência entre os modos e instrumentos de avaliação e as aprendizagens que se pretende desenvolver, dando especial atenção ao percurso e evolução do aluno ao longo do Ensino Básico; (2) o carácter principalmente formativo, partindo dos interesses e aptidões dos alunos, valorizando o que sabem e destacando aspectos em que as aprendizagens precisam de ser melhoradas; (3) o rigor que passa pela avaliação dos aspectos da aprendizagem considerados essenciais, devendo envolver os alunos e encarregados de educação nos resultados deste processo.

As propostas da Reorganização Curricular contemplam, também, aspectos como a organização do currículo nacional, a carga horária e a duração dos tempos lectivos.

Quanto à organização do currículo nacional esta prevê uma articulação entre os três ciclos que compõem o Ensino Básico, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento.

Relativamente à carga horária e duração dos tempos lectivos, a novidade está na organização do horário em blocos de 90 minutos, correspondendo cada bloco a uma única disciplina ou a dois períodos de 45 minutos dedicados a disciplinas diferentes. A administração central justifica a sua opção afirmando que:

> tempos lectivos mais prolongados poderão contribuir para se promover um trabalho diversificado dos alunos, nas salas de aula e noutros espaços, bem como uma actividade escolar, com menos disciplinas e interrupções diárias(DEB, 2000a:14).

São ainda determinadas cargas horárias semanais mínimas das diversas disciplinas por ano de escolaridade, deixando-se à escola algum espaço de decisão relativamente às mesmas dentro de cada ciclo, ano e no interior das áreas disciplinares, de acordo com um desenho curricular predefinido pela administração central para os três ciclos do Ensino Básico.

Os aspectos considerados inovadores, mas já contemplados na Gestão Flexível do Currículo, são as novas áreas curriculares não disciplinares que passam a ter um cunho obrigatório:

(1) Educação para a Cidadania cujo propósito, segundo o DEB (2000a:12), é:

> contribuir para a construção da identidade e do desenvolvimento da consciência cívica dos alunos. Aspectos como a saúde, a educação sexual, a educação rodoviária ou a educação ambiental, entre outros, deverão ser considerados.

Esta componente curricular assume um carácter transversal a todas as áreas e disciplinas sendo, no entanto, coordenada pelo director de turma, atribuindo-se para o efeito um tempo semanal.

(2) A Área de Projecto, é também uma área crucial já que procura envolver o aluno na elaboração dos seus próprios projectos de trabalho e, por correspondência, nos seus próprios projectos de vida. Tal como se determina no normativo referenciado (DEB, 2000a:13), esta área tem por objectivos:

> envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, permitindo-lhe articular saberes de diversas áreas disciplinares em torno de temas de pesquisa ou de intervenção, sendo apoiada por dois professores da turma.

(3) O mesmo se passa relativamente ao Estudo Acompanhado, uma área curricular cujo funcionamento é da responsabilidade de dois professores da turma e que tem como finalidade:

> promover a aquisição, pelos alunos, de métodos de estudo e de trabalho que lhes permitam realizar com crescente autonomia a sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de aprender a aprender(DEB, 2000a:13).

Com a intuito de alertar as escolas e os professores para o trabalho a realizar nessas áreas e contribuir para uma intervenção mais efectiva dos professores, através da mobilização de experiências, metodologias, instrumentos e materiais utilizados na prática pedagógica, em Junho de 2000, o DEB lançou o documento de trabalho "Áreas Curriculares Não Disciplinares".

O documento expõe como finalidades a concretizar pelas áreas curriculares não disciplinares: (1) a formação do aluno como cidadão interveniente na sociedade; (2) o desenvolvimento de competências transversais que favoreçam a articulação e integração de diversos saberes; (3) o desenvolvimento de um trabalho mais autónomo e de uma atitude criativa que favoreça uma abordagem inovadora na solução dos problemas; e (4) proporcionar a assimilação de metodologias de aprendizagem e o domínio de instrumentos de trabalho, bem como das novas tecnologias de informação e comunicação (DEB, 2000b).

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) passam, igualmente, a ser parte integrante do currículo em todos os ciclos, porém sem autonomia e subordinada às áreas de Estudo Acompanhado e de Projecto, consideradas espaços únicos para o desenvolvimento deste tipo de trabalho. De acordo com o documento, pretende-se orientar as TIC numa perspectiva, simultaneamente, de formação básica dos alunos e de apoio a todas "as áreas e disciplinas do currículo, em cujas competências essenciais devem ter expressão" (DEB, 2000a:13).

As escolas passam, igualmente, a poder oferecer actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente nos domínios da educação física e desporto, artes, tecnologia e experimentação científica.

2. A Reorganização Curricular no Discurso Normativo

A tentativa de descentralização do Ministério da Educação, ao determinar que a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de contextualização do currículo, é bem visível no preâmbulo do normativo - decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro - que regulamenta a Reorganização Curricular.

2.1. O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

O decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, institucionaliza a autonomia concedida às escolas, permitindo adaptar uma estrutura curricular nacional aos diversos contextos locais. A sua aplicação, ao 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico inicia-se a partir do ano lectivo 2001/2002, sendo progressivamente alargado, nos anos escolares subsequentes, aos vários anos de escolaridade do 3º ciclo.

O decreto supracitado refere no seu preâmbulo os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, bem como

> a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a existência das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, e estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar (DL n.º6/2001, de 18 de Janeiro)

O articulado deste decreto, artigo 2º, define como currículo nacional, o conjunto de aprendizagens e competências, as quais integram os conhecimentos, as capacidades as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo. No quadro de desenvolvimento da autonomia das escolas, determina que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, o qual, por sua vez, deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma.

O diploma define os princípios orientadores a que se deve subordinar a organização e a gestão do currículo: (1) coerência e sequencialidade entre os três Ciclos do Ensino Básico; (2) integração do currículo e avaliação; (3) a transversalidade da educação para a cidadania; (4) a valorização das aprendizagens experimentais; (6) a racionalização da carga horária lectiva semanal; (7) o recurso às tecnologias de informação e comunicação; (8) a diversidade de ofertas disciplinares de modo a garantir que todos os alunos possam desenvolver as competências essenciais e cumprir a escolaridade obrigatória (DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 3º).

No âmbito da organização curricular e gestão do currículo nacional, estabelece a constituição de três áreas curriculares não disciplinares: a Área de Projecto visando "a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos". O Estudo Acompanhado visando " a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionam o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens". A Formação Cívica, considerada como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando "o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes" (DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 5º, ponto 3).

O legislador consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa, a valorização da dimensão humana do trabalho e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, como formações transdisciplinares (DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 6º).

Também contempla a possibilidade de as escolas proporcionarem aos alunos, no âmbito do seu projecto educativo, actividades de enriquecimento do currículo, nos domínios desportivo, científico, tecnológico, artístico, de

solidariedade e voluntariado, de ligação da escola com o meio (DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 9º).

Este documento legal concede especial relevância à avaliação das aprendizagens, entendida como "um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico" (DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 12º, ponto 1), bem como à avaliação do desenvolvimento do currículo nacional, sendo as provas nacionais de aferição um dos instrumentos dessa avaliação. O diploma prescreve a participação dos alunos e encarregados de educação no processo de avaliação de acordo com o disposto no regulamento interno de cada escola.

O legislador revela alguma preocupação com a formação dos professores, quer inicial quer contínua, a qual deverá passar a ter em conta os princípios orientadores da reorganização e da gestão do currículo.

Relativamente à matriz curricular (apresentada em três anexos ao diploma, para os três ciclos do ensino básico) menciona que a distribuição das cargas horárias, pelas diversas áreas curriculares, é da competência da escola, respeitando os totais por área/ciclo estabelecidos na respectiva matriz. Também os tempos a atribuir a cada disciplina, no interior de uma área, constituem matéria de decisão da escola.

O conteúdo deste diploma é, essencialmente, de desenvolvimento curricular e institucionaliza a liberdade de as escolas adaptarem a estrutura curricular nacional aos contextos locais. Esta gestão curricular irá ter implicações organizacionais, nomeadamente a nível da gestão dos recursos humanos e dos recursos materiais.

2.2. O Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho

Este despacho consubstancia as disposições relativas à avaliação das aprendizagens no Ensino Básico, consagradas no decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, substituindo o despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho e demais legislação subsequente.

O disposto neste normativo aplica-se ao 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, no ano lectivo de 2001/2002, mas só se aplicará ao 3º Ciclo, gradualmente, a partir do ano 2002/03.

Neste normativo legal ganham importância alguns conceitos novos da reorganização curricular, designadamente as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, e os projectos curricular de escola e de turma.

O legislador define os princípios em que assenta a avaliação: (1) a consistência entre os processos de avaliação, as aprendizagens e competências pretendidas, mediante a utilização de modos e instrumentos de avaliação diversificados; (2) a primazia da avaliação formativa, valorizando-se processos de auto-avaliação regulada; (3) a valorização da evolução do aluno ao longo do ciclo; (4) a transparência do processo de avaliação através da clarificação e explicitação dos critérios adoptados; (5) a diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

Esta avaliação incidirá sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional, nas diversas áreas e disciplinas. Terá como finalidades apoiar o processo educativo, garantindo o sucesso de todos os alunos, através do reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, certificar as competências adquiridas pelos alunos no final de cada ciclo e contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo.

Como intervenientes no processo de avaliação destacam-se os alunos, através de uma auto-avaliação e os encarregados de educação em condições a estabelecer no regulamento interno.

Quanto ao processo de avaliação, prescreve-se a definição de critérios de avaliação pelo conselho pedagógico para cada ciclo e ano, sob proposta dos departamentos curriculares e coordenadores de ciclo, os quais deverão ser divulgados junto de todos os intervenientes no processo.

Relativamente às modalidades de avaliação é conferido destaque à avaliação formativa, a qual assume um carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do processo ensino-aprendizagem. A avaliação sumativa assume-se

como “uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área, no projecto curricular de turma” (despacho normativo, 30/2001, de 19 de Julho, artigo 22.º) Quanto aos efeitos da avaliação sumativa, esta conduz a uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno.

Existem, no entanto, aspectos de avaliação da aprendizagem, contemplados no decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que este despacho normativo não desenvolve, como é o caso do diploma do Ensino Básico, das certidões de habilitações adquiridas, da avaliação do desenvolvimento do currículo nacional e das provas nacionais de aferição para o 4º, 6º e 9º anos.

Capítulo 4

A Escola como Espaço de (re)contextualização Curricular

A (re)contextualização curricular acaba por vir na linha de pensamento de Canário (2005:53) ao considerar que as mudanças educacionais conduziram a uma "revisão da concepção da escola, entendida como uma unidade administrativa que prolongava a administração central", passando a vê-la como uma "organização social, inserida e articulada com um contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos muito diferenciados". Nesta ordem de ideias, o autor perspectiva a escola "como uma construção social cuja configuração e funcionamento têm como elementos decisivos a acção e interacção dos diferentes actores sociais em presença".

Tais propósitos só são possíveis se se traduzirem em modificações ao nível do currículo. É em torno da contextualização do currículo na escola que procuramos organizar este capítulo.

1. Delimitação Conceptual do Termo Currículo

Em Portugal, à semelhança do que se passa em muitos outros países, até finais da década de sessenta do século XX, o currículo era entendido como um conjunto de disciplinas *impostas* pelo plano de estudos, decididas por *especialistas* e trabalhadas de forma individual pelos professores, nas escolas. Nesta perspectiva, o currículo era visto como um conjunto de conhecimentos previamente definidos que os professores deveriam transmitir aos alunos.

A década de setenta é reconhecida como a da iniciação ao estudo do currículo. O termo aparece pela primeira vez na legislação e, consequentemente, passa a ser uma discussão importante da política

educacional. Sendo sinónimo de programa, continua numa linha de orientação behaviorista com incidência nos objectivos comportamentais.

Na década de oitenta, a reforma educativa, que se desencadeou com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, foi o motor de arranque de mudanças significativas no sistema de ensino em Portugal e o início da expansão dos estudos curriculares. O termo currículo deixa de ser discutido apenas em círculos mais restritos, começando a ser referido e divulgado em revistas da educação, livros e conversas entre professores, e a ser objecto de estudo em várias investigações no domínio educativo.

Nos anos noventa, o currículo torna-se um eixo central no processo de mudança e inovação educativas, reclamando novas práticas de gestão curricular. O currículo nacional passa a delinear-se em torno de competências e experiências educativas, numa perspectiva integrada de currículo e avaliação (Alves, 2001).

Actualmente, o interesse crescente pela clarificação e delimitação conceptual do termo currículo tem decorrido de diferentes posições teóricas, dando origem a uma quantidade significativa de definições, de acordo com a perspectiva paradigmática assumida pelos autores que se têm dedicado a esta temática. Assim, a polissemia do termo abrange diversas perspectivas, desde uma definição global de objectivos educativos até à totalidade de acontecimentos escolares e extra escolares aos quais tem de submeter-se qualquer sujeito que esteja no sistema (*Idem, Ibidem*).

É neste sentido que Pacheco (2001:16) considera que

> insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa.

Também para Ribeiro (1995), o termo currículo não possui um único sentido. Em função das perspectivas adoptadas, surgem definições e conceitos diversos, o que dificulta a delimitação da sua natureza e âmbito.

É nesta linha de pensamento que Roldão (1999:24), baseando-se em estudos de M. Apple (1997) e C. Ribeiro (1990), define currículo como um conceito susceptível de "múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspectivas acerca da sua construção e desenvolvimento". No entanto, considera que tal facto não é impeditivo de se procurar defini-lo dentro de um quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, podendo dizer-se que "currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar" (*Idem,Ibidem*:24).

Compreende-se, assim, que as práticas curriculares sejam condicionadas não só pelos diferentes contextos em que ocorrem, mas também pelo próprio quadro social e pelo discurso teórico sobre o conceito de currículo.

É nesse sentido que Gimeno (1988:43-57) realça a existência de quatro grandes orientações curriculares, que têm vindo a interferir tanto na configuração dos modelos teóricos como das práticas curriculares: (1) *o currículo como súmula de exigências académicas* – colocando a ênfase na transmissão de conteúdos, ou seja, como o conjunto das disciplinas a estudar; (2) *o currículo como base de experiências* – uma perspectiva ligada aos movimentos de renovação da escola, cuja ênfase é posta nas experiências e interesses dos alunos, isto é, como conjunto das experiências vividas na escola; (3) *o currículo como legado tecnológico e eficientista* – que enfatiza os objectivos comportamentais, ou seja, como o conjunto de objectivos a atingir, uma visão clássica de currículo centrada na expectativa do que os alunos serão capazes de aprender; (4) *o currículo como configuração da prática* – orientando-se, neste caso, para a análise e solução de problemas, ou seja, como um plano de acção a desenvolver pela escola; nesta perspectiva, o currículo focaliza-se na prática orientando-se para a solução de problemas da educação.

Outros autores, como, por exemplo, Kelly (1986), Lorenzo (1994) e Slattery (1995), (citados por Alves, 2001:166), defendem o carácter triplo que consubstancia o conceito de currículo: (1) *prescritivo* – assumindo-se como guia de acção; (2) *explicativo* – assumindo-se como uma oportunidade de reflectir sobre a prática, de deliberar e explicar o que acontece no contexto pedagógico; e (3) *prático* – assumindo-se como interventor na melhoria da prática do ensino.

Também na opinião de Zabalza (1992), o conceito de currículo pode ser analisado em três perspectivas fundamentais: (1) o *currículo prescrito* – como normativo oficial planificado a nível do sistema educativo, abarcando aspectos como a planificação educativa, a organização escolar, a concepção e a avaliação de programas; (2) o *currículo programado* – como um conjunto de oportunidades de aprendizagem que se oferecem em situações concretas, definindo o que se pretende fazer numa determinada situação de ensino, como por exemplo, a determinação dos objectivos de aprendizagem, a selecção e organização dos conteúdos, a previsão das actividades a realizar ou experiências a oferecer aos alunos, a concepção e utilização de materiais didácticos e a avaliação dos resultados; (3) o *currículo realizado* – como um processo educativo real, que se desenvolve num contexto particular de ensino (na escola, na sala de aula,...), pretendendo ultrapassar as desconexões entre o programado e o concretizado.

Existe, assim, um *currículo formal* (entendido como um conjunto de previsões) e um *currículo real* (compreendido como um conjunto de realizações), residindo a questão principal não no que é o currículo formal, mas sim no modo como é concretizado.

Para Pacheco (2001:16), as distintas concepções de currículo podem agrupar-se em duas definições mais globais: (1) *currículo formal* – como um projecto previamente planificado a partir de fins e finalidades, interpretado como o conjunto de conteúdos a ensinar e como um "plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico"; (2) *currículo informal* – entendido, neste caso, como um procedimento decorrente

da aplicação do plano mencionado, caracterizado como um “conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada”.

Em qualquer dos casos, pretende-se apenas elaborar uma base sobre a qual se possa construir um esquema que estabeleça a ligação entre o currículo oficial (explanado através dos programas e documentos oficiais) e o currículo real (que se concretiza através das práticas educativas nas escolas, em particular nas salas de aula).

É neste sentido que a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988), ao apresentar a sua proposta de organização curricular para os Ensinos Básico e Secundário, define currículo como o conjunto de actividades lectivas e não lectivas programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre (actividades curriculares e de complemento curricular), cujo objectivo é a formação integral e a realização pessoal dos educandos.

Na perspectiva de Roldão (1999), o currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola, considerando que esta se funda como instituição quando se admitiu a necessidade social de se transmitir um determinado número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade, constituindo esse o currículo da escola.

Em suma, o currículo, dependendo essencialmente da perspectiva de cada um acerca da concepção de educação e da escola, tem sido caracterizado como: um programa de actividades planificadas e ordenadas de modo sequencial; um conjunto de matérias ou conhecimentos que os alunos devem aprender; um projecto composto por objectivos, experiências, conteúdos e actividades pretendidas na aprendizagem; um conjunto de tarefas, destrezas e valores que devem ser adquiridas pelos alunos; um conjunto de experiências vividas na escola; competências a desenvolverem em contexto escolar com projecção no aluno e na sociedade.

Mais recentemente, através do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, tem procurado veicular-se uma concepção de currículo como conjunto de aprendizagens que os alunos realizam, o modo como estas

aprendizagens se organizam, o lugar que ocupam e o papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico.

Desta forma, é abandonado o conceito de currículo que o perspectivava como conjunto de disciplinas, como conjunto de conteúdos predefinidos ou como um plano de estudos para cada ciclo ou ano de escolaridade. O currículo oficial, proveniente da administração central, deixa de ser interpretado como um conjunto de orientações rígidas e prescritivas, passando a contemplar vários objectivos para a aprendizagem, incluindo as principais competências a desenvolver e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas, para além das respectivas áreas e componentes curriculares que tornam exequíveis esses propósitos. O desenvolvimento curricular passa a ser encarado como um processo flexível adaptado a cada contexto, tendo em consideração os recursos disponíveis, e procurando responder às necessidades e características de cada aluno, escola ou região. Neste sentido, é pedido aos professores que identifiquem e interpretem os problemas educativos e que procurem soluções para esses problemas, no quadro das orientações curriculares nacionais.

Tais propósitos surgem claramente expressos no decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, ao definir currículo nacional como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino. Se, por um lado, é mantido um desenho curricular que pode, eventualmente, ser entendido como muito próximo dos anteriores, uma vez que permite a organização dos saberes por disciplinas e/ou áreas disciplinares, procura-se, por outro, conceder maiores espaços de autonomia curricular à escola e aos professore para (re)contextualizar esses saberes, para introduzirem temáticas que considerem importantes para o desenvolvimento e formação dos alunos, o que obriga a um repensar das práticas escolares.

Em idêntica linha de pensamento, Beane (2000:47-51) avança com outra perspectiva sobre o conceito de currículo, cujos "centros organizadores" passam a ser "problemas significativos ou temas que [liguem] o currículo escolar com o mundo em geral", servindo esses como "contexto para unificar o conhecimento", e ao qual dá o nome de integração curricular. Neste sentido, coloca a ênfase nos projectos substantivos e nas actividades planeadas em função de problemas e questões com um significado pessoal e social no mundo real, de modo a implicarem uma efectiva aplicação do conhecimento, dilatando a possibilidade dos jovens "integrarem as experiências curriculares nos seus esquemas de significação e experimentarem o processo democrático da resolução de problemas".

A este propósito, Morgado (2000b:94-95) sublinha que

> a problematização da integração curricular só tem sentido se não evitar questionar o currículo como um processo deliberativo, apoiado numa efectiva flexibilização, descentralização e autonomia curricular, constituindo-se o currículo como um projecto social. Estas questões vinculam-nos a uma noção de currículo que implica espaços e tempos constantes de tomadas de decisões em vários níveis e etapas, envolvendo os vários protagonistas educativos, operando ao nível da construção do conhecimento e da forma em que esse saber implementa.

Estas concepções permitem-nos concluir que o currículo, sendo um elemento fundamental em qualquer sistema educativo, não pode deixar de ser entendido como uma construção baseada em pressupostos sociais, económicos, políticos e culturais, apresentando um determinado conjunto de interesses, valores e princípios extraídos e seleccionados da própria sociedade. O currículo reflecte, deste modo, a cultura que em determinado momento tende a ser predominante na sociedade (Morgado, 2000a).

Nesta ordem de ideias, idealizar e concretizar o currículo como meio para a resolução de problemas é procurar ligar as questões e os problemas do dia-a-dia dos alunos com os conteúdos que se trabalham na escola, dando um outro sentido às aprendizagens que aí realizam.

Daí Beane (2000) afirmar que o currículo integrado é o sustentáculo de uma educação mais participada e decidida por todos os elementos da comunidade escolar e um meio de democratização da própria escola.

2. A Contextualização do Currículo pela Escola

A ideia de escola como território (re)nasce quer das políticas educativas descentralizadas, quer da valorização do pessoal e do local, especialmente quando se reconhece a necessidade de dar voz à subjectividade das pessoas (Apple, 1999, citado por Pacheco, 2000a:99).

De facto, os discursos políticos e educativos contemporâneos têm vindo a protagonizar uma nova concepção de escola, capaz de dar respostas aos sucessivos desafios que a sociedade lhe coloca e de atender às realidades em que se insere.

Hoje, mais do que nunca, exige-se que a escola ajude a construir uma sociedade mais justa e solidária, o que requer que todos, em especial os professores, se empenhem na formação de cidadãos responsáveis, dotados de capacidades e competências que lhes permitam decidir e participar nos destinos da comunidade em que se inserem.

Apela-se, por isso, a uma outra concepção de escola, construída na base de conceitos interrelacionados, tais como: direcção/gestão, participação, autonomia, comunidade educativa, projecto educativo, projectos curriculares.

Na mesma linha de pensamento, Leite (2003:91) lembra que a escola não é a única organização responsável pela formação dos jovens, "por isso, é necessário que a Escola substitua a cultura de isolamento pela da participação, partilha e cooperação".

Esta mudança na forma de entender e conceptualizar a escola é bem conseguida por Formosinho (1999), ao propor duas perspectivas distintas para caracterizar a escola, às quais se pode associar uma terceira proposta por Zabalza (1992): (1) a escola como *serviço-local-de-Estado* – sem autonomia, uma vez que é conduzida por uma administração centralizada através de normas de aplicação universal e impessoal, segue a essência do centralismo burocrático, sendo a prestação de contas feita exclusivamente a esta entidade; a comunidade escolar está restringida aos membros da organização: professores, funcionários e alunos (Formosinho, 1999); (2) a *escola-comunidade-educativa* – com autonomia, conduzida pela comunidade que

serve, dentro de uma administração descentralizada, o que pressupõe a existência de autonomia, pelo menos em certos domínios de decisão, e a descentralização administrativa; encontrando-se sujeita a limites e contrapartidas, estes expressam-se no Projecto Educativo de Escola; esta concepção de escola inclui os pais, a comunidade profissional que a escola serve e a comunidade local, isto é, considera-se como uma entidade aberta a todos os interessados no processo educativo, sendo a prestação de contas feita, em primeiro lugar, à própria comunidade em que a escola se insere e, só depois, à administração regional e à inspecção (*Idem, Ibidem*); (3) a escola como *local de encontro* – sendo, neste caso, entendida como um espaço de cultura ao encontro do meio, isto é, um espaço de encontro de professores, alunos, pais e outros membros da comunidade escolar; é uma escola que forma mais do que informa, ou seja, mais voltada para a integração da pessoa (Zabalza, 1992).

Na perspectiva deste autor (*Ibidem*), a escola básica é um dos artefactos sociais em que os sujeitos: (1) desenvolvem a sua personalidade; (2) estabelecem as bases da relação entre eles, entre eles e a sociedade, e entre eles e a cultura; (3) representam o próprio contexto na relação que este mantém com a escola, numa perspectiva dinâmica de intercâmbio mútuo de influências de todo o tipo.

A este propósito, Pacheco (2000a) refere que, com as políticas de descentralização de hoje, a escola passa a ser, simultaneamente, um território nacional, regional e local. Adianta ainda que, dentro desta multiplicidade de vertentes decisórias, a escola só consegue tornar-se politicamente mais autónoma se construir e operacionalizar um *projecto identitário próprio* (projecto educativo) e se funcionar em regime de parcerias.

Um aspecto corroborado por Leite (2003:92) ao defender que “pensar num projecto educativo de escola para todos e com todos” requer capacidades para “repensar a organização escolar”, bem como para “reinventar estratégias de mobilização e construção de parcerias”.

Neste sentido, a escola assume-se como “um elemento de mudança”, enquanto “local de construção, desenvolvimento e avaliação de projectos de inovação curricular, orientados para a melhoria qualitativa do processo de ensino-aprendizagem e arquitectados no que se domina por desenvolvimento curricular baseado na escola” (Pacheco, 2001:154).

Uma perspectiva também defendida por Morgado (2000a), ao considerar que para se fazer da escola um local de mudança é necessário conceder-lhe maiores poderes de decisão e criar condições para que consiga construir a sua própria autonomia, isto é, para se assumir como um espaço de reflexão e construção colectivos, promotor da diversidade e da inovação.

Na mesma linha de pensamento, Flores e Flores (1998:86) salientam que “a inovação curricular tem uma vertente pragmática que remete para o desenvolvimento e recontextualização do currículo numa óptica de adaptação às dinâmicas locais e regionais”, estruturando de modo concordante as resoluções tomadas em diferentes contextos de decisão curricular.

Nesta ordem de ideias, o currículo ao nível da escola constrói-se tendo por base a participação de todos os seus legítimos intervenientes, assumindo estes, um papel e uma função dinâmicas, dentro de um quadro específico de organização curricular e administrativa.

A escola, como todas as instituições sociais, evolui para níveis e dinâmicas de mudança variáveis que resultam, essencialmente, das pressões a que são sujeitas e das capacidades de resposta de que são capazes de gerar. No entanto, mais preocupante do que os ritmos de mudança da escola não se adequarem às necessidades sociais de cada momento, é o imobilismo estrutural que gera resistência à inovação, transformando a escola num “enorme agente bloqueador, em vez de promotor, da real educação dos cidadãos” (Roldão, 1999:16).

Espera-se, pois, que a escola deixe de se limitar a transmitir “valores universais e saberes definidos de forma homogénea” para todos; para além disso, é necessário “que incorpore e mobilize também saberes e recursos” que a consigam transformar numa “instituição de vivência e aprendizagem das

culturas e da democracia" e, consequentemente, num "espaço propiciador do sucesso educativo para todas as crianças e jovens". É à luz desta concepção de escola que faz todo o sentido falar em *projecto educativo*, *projecto curricular de escola* e *projecto curricular de turma* (Leite *et al*, 2001:12).

A escola é o domínio de intervenção dos professores, devendo ser considerada como espaço central do processo de transformação do currículo, numa cultura de colegialidade necessária à tomada de decisões curriculares (Flores e Flores, 1998). Porém, essa colegialidade não deve ser artificial, isto é, nascer de uma directriz administrativa, marcada pela obrigatoriedade.

As práticas colaborativas, estabelecidas quer ao nível de escola quer ao nível da turma, podem aumentar as capacidades de autonomia, permitindo a remoção de obstáculos institucionais (Gimeno e Pérez Gómez, 1998), e contribuir para melhorarem a tomada de decisões curriculares, "tendo como meta fundamental o aluno, com as suas necessidades, interesses e motivações", comprometendo os professores a uma articulação das suas estratégias num projecto comum, partilhado e aceite (Flores e Flores, 2000:88).

Só assim a escola poderá ser entendida como um verdadeiro espaço de (re)contextualização e os professores assumirem o papel de verdadeiros decisores curriculares.

Capítulo 5

O Papel do Professor na (re)construção do Currículo

Como temos procurado evidenciar ao longo deste trabalho, o papel dos professores é determinante para conseguir mudar a escola, e por consequência os processos de ensino-aprendizagem que aí decorrem, fazendo dela um espaço de decisão curricular. Além disso, não podemos deixar de sublinhar que, na linha do que nos é proposto por Morgado (2005:73), tais mudanças não podem, por um lado, esquecer o "papel específico que está consignado aos professores em termos educativos", e, por outro, que tal papel de encontre umbilicalmente associado a "um conjunto de capacidades e de destrezas" que devem possuir para poderem exercer com eficácia as tarefas que lhes estão consignadas socialmente.

Como sublinha Morgado (2005:10), os professores "constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola", uma vez que deles depende, em grande parte, as formas como se idealizam e concretizam os processos educativos.

É em torno da figura do professor e do papel que desempenha no processo de desenvolvimento curricular que se estrutura o presente capítulo.

1. A Autonomia Curricular do Professor

A função desempenhada pelo professor no processo de desenvolvimento do currículo depende do tipo de papel e da responsabilização que lhe são atribuídos na estrutura curricular, realizando-se segundo o grau de autonomia curricular exibido. Se, por um lado, o professor pode ser "um actor curricular que tem a tarefa da implementação e da execução de decisões prescritas", por outro, "goza de uma autonomia funcional que lhe advém da

existência ou inexistência de ineficazes instrumentos de controlo curricular" (Pacheco, 2001:101). Esse nível de autonomia do professor provém tanto do grau de responsabilização, como da preparação pessoal e funcional para lidar com as responsabilidades que lhe são atribuídas (Morgado, 2000a).

O professor é, por conseguinte, o promotor de toda a decisão curricular, o que lhe permite adaptar, no contexto de realização, o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planificado. Deve ter, por isso, uma participação activa no desenvolvimento curricular ao nível da programação, produzida de uma forma colegial, no sentido de articular o currículo prescrito (oficial e formal) com as necessidades educativas próprias da escola e dos alunos, fazendo-o de uma forma contextualizada que passa pela gestão dos planos curriculares, programas e/ou conteúdos programáticos, actividades didácticas, produção de materiais curriculares, definição dos critérios de avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos (Pacheco, 2001).

Deste modo, o desenvolvimento do currículo à luz de um modelo centralizado não constitui "uma decisão a partir do nada mas uma decisão que não é mais do que a adaptação das prescrições e a interpretação das orientações já existentes" (*Idem, Ibidem*:89). O mesmo autor (*Ibidem*) considera que o professor usufrui, em termos curriculares, de uma *autonomia de orientação* dentro de referenciais que lhe são apresentados, mas que, entretanto, não limitam a sua acção e o seu pensamento, a não ser que existam rigorosos mecanismos de controlo curricular. Nos contextos da escola e da sala de aula, o professor usufrui de uma *autonomia relativa* considerando que as suas práticas "são normativamente definidas, mas processualmente reconstruídas". Goza, ainda, de uma *autonomia de negação*, ou seja, a autonomia é reconhecida nas ideias, mas negada no contexto das escolas, uma vez que as condições de trabalho, por vezes, limitam a sua acção (*Idem*, 2000b:142).

A autonomia curricular do professor pode observar-se através de uma análise aos diferentes elementos de operacionalização do currículo

consubstanciados nas suas práticas curriculares. Pacheco (2001:101-102), reportando-se a essa autonomia, incide sobre os seguintes elementos: (1) *objectivos* – o professor desfruta de uma autonomia colegial na formulação de objectivos de aprendizagem ao nível da turma, em conjunto com os outros professores; (2) *conteúdos* – o professor não tem autonomia para seleccionar e organizar os conteúdos, uma vez que existem programas previamente prescritos, mas goza de completa autonomia para a sua transformação didáctica, ao nível da sequencialização e extensão, de forma a melhorar a aprendizagem dos alunos; (3) *actividades e recursos didácticos* – o professor tem ampla autonomia; inicialmente em grupo e depois individualmente, o professor faz a gestão do tempo de aprendizagem e selecciona as actividades e os recursos a utilizar, pois os programas contêm apenas sugestões metodológicas não apresentando indicações de carácter prescritivo; (4) *manual escolar* – o professor possui uma autonomia partilhada no que se refere à utilização dos manuais, uma vez que a sua selecção depende de um conjunto de professores; (5) *avaliação do rendimento dos alunos* – o professor dispõe de uma autonomia colegial no que diz respeito às modalidades e aos procedimentos avaliativos, e de uma autonomia subjectiva na aplicação dos critérios pelos quais avalia.

2. O Professor como Agente Curricular

A administração central é uma complexa organização pedagógica, curricular e avaliativa que, a par da imposição de um currículo nacional, consegue controlar tecnicamente o professor e impor limites à construção do currículo real na escola. Com efeito, os professores concebem, com frequência, a sua função como sendo sobretudo pedagógica, oscilando entre a aceitação do currículo prescrito e a procura de uma certa autonomia curricular, agindo muitas vezes mais como implementadores de decisões do que como decisores curriculares.

Trata-se de uma opinião corroborada por Leite (2002) ao afirmar que o sistema educativo português, ao alinhar numa tendência centralista na implementação do currículo, desincentiva os professores em relação à

configuração do mesmo. Acrescenta que não é sustentável "a possibilidade de existir um currículo uniforme que se adeqúe a todo o espaço nacional, a todos as crianças e a todos os jovens" (*Idem*, 2003:90). A ideia de um projecto curricular de escola que contextualize o currículo prescrito a nível nacional torna-se assim fundamental. No entanto,

> essa tarefa pressupõe pensar a escola como local de decisão e os professores com um papel activo no currículo, deixando de ser meros consumidores do que exteriormente é determinado e meras correias de transmissão do currículo nacional para se tornarem também seus configuradores (*Idem, Ibidem*:90).

Nesse sentido, Flores e Flores (2000:85) referem que, recentemente, o processo curricular parece "ter evoluído no sentido de uma maior abertura ao contexto, à participação e envolvimento dos professores e das escolas".

Contudo, subsiste a ideia de uma perspectiva tecnológica na concretização das práticas curriculares, onde uns concebem e determinam a mudança e outros a materializam. Fica a percepção de uma tal estruturação de currículos uniformes que pouco espaço de decisão resta aos professores que os incrementam.

Existem correntes que atribuem aos professores somente o papel de executores de medidas provenientes da administração central, enquanto outras os encaram como sujeitos activos nos processos de tomada de decisões, reforçando a visão do professor como agente curricular que formula juízos num contexto político, encontrando-se o desenvolvimento da escola ligado ao desenvolvimento dos professores que a integram.

O professor encontra-se numa situação privilegiada para a realização do processo curricular, uma vez que lhe compete tomar as decisões necessárias ao nível da escola e da sala de aulas, de modo a adequar o currículo formal à realidade escolar e às características dos alunos.

No seguimento desta última perspectiva, Flores e Flores (2000:84) referem que no domínio do currículo, há orientações que concedem ao professor um papel definitivo na produção do currículo. Este deixa de "ser visto como um mero executor de prescrições e passa a ser encarado como um

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".

Segundo Leite (2003:80), os conceitos de *professor investigador* e de *professor reflexivo* legitimam "a concepção dos professores como configuradores do currículo e como decisores da adequação do currículo nacional às realidades locais".

Contudo, não deixando de reconhecer um conjunto de condições de âmbito mais global que condicionam o processo de desenvolvimento do currículo, a verdade é que o papel desempenhado pelo professor depende, essencialmente, do modelo de desenvolvimento curricular em que ele se integra, o que tem permitido identificar *posturas profissionais*, que Morgado (2005) refere como diferentes *modelos de profissionalidade docente*. Sendo a profissionalidade docente vista como um "conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (Gimeno, 1995:65), têm sido sinalizados três modelos de profissionalidade – *professor como um técnico*, *professor como profissional reflexivo* e *professor como intelectual crítico* – que se distinguem pelo papel que o professor assume em cada uma delas.

No primeiro caso, o professor é visto como um executor de tarefas, análogo à de um técnico com a função de transmitir fielmente um currículo planeado pela administração central e divulgado, nem sempre da forma mais adequada, nos manuais escolares, situando-se num modelo de desenvolvimento curricular *centrado nos objectivos* (Pacheco, 2001:138). Trata-se de um modelo que "limita os docentes a práticas meramente reprodutivas, utilizadas para que os estudantes concretizem os objectivos que guiam o seu trabalho" (Morgado, 2005:38). Em termos de autonomia curricular, verifica-se que "a capacidade de deliberação e os juízos avaliativos reduzem-se, assim, a um conjunto de destrezas e de regras que devem ser seguidas" (*Idem, Ibidem*:38).

No segundo caso, o professor tem um papel na produção do currículo, visto como um projecto orientado para a resolução de problemas práticos, moldado ao contexto escolar e partilhado pela administração central e pelos agentes educativos. Situa-se num modelo de desenvolvimento curricular *centrado no processo* (Pacheco, 2001:140), um modelo em que os problemas curriculares " não são susceptíveis de uma solução teórica", como no modelo anterior, "mas sim de um solução prática", o que permite constatar que neste caso, o currículo é entendido como "um amplo corpo de factos acerca dos quais a abstracção teórica guarda silêncio, que se deve buscar pela aplicação do método deliberativo" (*Idem, Ibidem*:38).

No terceiro caso, o professor tem uma função na produção do currículo como uma construção emancipadora, elaborada a partir dos problemas e atitudes dos alunos e desenvolvido numa perspectiva de interpretação, que resulta do trabalho cooperativo dos professores ao nível da escola e de todos aqueles que intervêm no processo curricular. Situa-se num modelo *centrado na situação* (*Idem, Ibidem*: 141). De acordo com Morgado (2005:54), estamos na presença de um modelo em que o currículo é percebido

> não como um produto ou um processo, propriamente ditos, mas como o resultado de interesses dos professores, da administração, dos estudantes, das editoras e demais elementos da comunidade, portadores de uma consciência crítica.

É nesta ordem de ideias que Flores e Flores (1998:87) afirmam que a participação do professor no desenvolvimento do currículo e na inovação curricular se situa "numa linha que vai do mero executor ao profissional crítico, dependendo da margem de autonomia e das competências que se lhe atribuem". Daí que Morgado (2005:71), defenda que o professor contemporâneo não pode

> deixar de integrar na sua actuação dimensões advindas de cada um dos modelos abordados, doseando-as sabiamente e tendo em conta algumas variáveis, tais como a sua personalidade, o tipo de alunos com que trabalha, os programas que operacionaliza, etc.

De acordo com Paraskeva (1998b:211-212), o professor ao planificar o seu trabalho, prática que engloba intencionalidade e acção, toma determinado tipo de decisões, que dependem "da mente do professor mas também da

colegialidade com os seus pares e de determinadas orientações", classificando-as segundo o momento em que são tomadas: (1) *decisões pré-activas* – tomadas na ausência dos alunos e a longo prazo, revelam-se "como um conjunto de considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem, considerações essas, que são afectadas não só pelo vasto *thesaurus* de conhecimento, experiências, crenças, valores que o professor possui como também, fins, desejos que o professor pretende conseguir atingir"; (2) *decisões interactivas* – tomadas no decurso da aula, ou seja, no contexto de realização do currículo, contêm um carácter intuitivo e ocorrem quando o professor está perante situações que diferem do que fora planificado; estão por isso, "inseridas num contexto profundamente activo, onde as influências e alterações mútuas (professor/aluno) são violentas e como o nome reclama, surgem na base de uma interactividade sólida"; (3) *decisões pós-activas* – adoptadas pelo professor depois da leccionação, revelando-se como uma síntese e uma análise retrospectiva.

Quanto maior for o envolvimento dos professores nos processos de concepção e desenvolvimento do currículo, maiores serão as possibilidades de responderem à diversidade das situações da população escolar (Leite, 2002). Logo, "os processos e práticas de inovação curricular constituem estratégias determinantes para a melhoria da qualidade de ensino"; competindo aos professores realizarem o currículo "adaptando, transformando, reinventando e inovando a proposta curricular central" (Flores e Flores, 1998:84).

É este, também, o sentido que lhe atribui Pacheco (2001:151), ao afirmar que a inovação curricular

> está ligada a mudanças que contribuam para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem e, consequentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos […].

Doyle e Ponder (1997, citados por Leite, 2003:97-98) diferenciam três tipos de atitudes, adoptadas pelos professores perante a inovação curricular: (1) *adopção racional da mudança* – os professores seguem a racionalidade que caracteriza o projecto e tomam decisões nessa direcção; (2) *obstrução recalcitrante* – os professores têm dificuldade em aceitar e desenvolver

processos de mudança, constituindo um obstáculo a qualquer procedimento inovador; (3) *cepticismo pragmático* – os professores assumem projectos de inovação unicamente durante o período em que existem pressões da organização curricular nesse sentido, voltando depois à situação inicial ou incorporando aspectos mais práticos.

Pelo que diz respeito à implementação de um projecto educativo, Paraskeva (1998a:144) assinala que esta implica "alterações atitudinais profundas nos professores", isto é, "transformações não só no modo como pensam a educação mas também ao nível das suas práticas".

Assim, os projectos a desenvolver têm de surgir como construções capazes de gerar redes de colaboração dentro da escola e de organizar o modo como os professores trabalham. Nesta perspectiva, importa criar estratégias que conquistem os professores, transformando-os numa das alavancas das mudanças que se pretendem introduzir, e valorizar o seu papel no processo de desenvolvimento do currículo (Paraskeva, 1998b).

Na mesma linha de raciocínio, Pacheco (2001:91) afirma que:

> por mais que uma reforma pretenda a mudança das práticas curriculares, que se registam ao nível da escola, estas manter-se-ão inalteráveis caso não se consiga conquistar os professores, fazendo-os sentir sujeitos fundamentais no desenvolvimento de um projecto curricular ou de um projecto com objectivos orientados para a aprendizagem dos alunos.

O desenvolvimento curricular apesar de ser um empreendimento social que envolve pessoas no desempenho de papéis de acordo com diferentes interesses, valores e ideologias (*Idem*, 2003), é também uma prática em que o elemento mais exposto e que aparece com maior responsabilidade é o professor, apesar de ser apenas o último executor de todo o plano. Importa, por isso, que o professor seja interveniente num processo de decisões convenientemente partilhadas e que se interprete como um entre vários participantes do currículo (Paraskeva, 1998b).

O contexto de realização do currículo assume-se como currículo em acção, concretizado através de um plano de ensino-aprendizagem que está de acordo com as decisões didácticas, isto é, um projecto didáctico. Ao

representar um papel central no desenvolvimento do currículo o professor assume competências curriculares ao nível do contexto de realização: (1) a operacionalização dos objectivos de aprendizagem, tendo em conta os objectivos curriculares; (2) sequencialização e gestão dos conteúdos; (3) escolha de métodos, técnicas e actividades; (4) utilização e produção de materiais curriculares; (5) manipulação dos recursos educativos; (6) implementação de procedimentos de avaliação (Pacheco, 2001:103).

Concluímos, portanto, que “fomentar a inovação nas escolas, inovar as práticas educativas e encontrar as respostas mais adequadas a cada contexto” (Flores e Flores, 1998:79) são aspectos cruciais para podermos considerar o professor como um verdadeiro decisor curricular.

Parte II

Enquadramento Metodológico

Capítulo 6

Contexto Metodológico da Investigação

1. Propósitos e Objectivos do Estudo

Na sequência de algumas interrogações acerca da participação do professor no desenvolvimento do currículo, alicerçadas na experiência da investigadora enquanto docente e orientadora pedagógica, na observação da implementação da Reorganização Curricular e numa pesquisa bibliográfica inicial, delineámos o problema que foi considerado como ponto de partida para este estudo. Com efeito, pensamos que a tutela possui um complexo mecanismo pedagógico, curricular e avaliativo que, a par da imposição de um currículo nacional, lhe permite controlar tecnicamente o professor e impor limites à construção do currículo real ao nível da escola. Consequentemente, os professores concebem, muitas vezes, as suas práticas pedagógicas, oscilando entre a aceitação do currículo prescrito e a procura de alguma autonomia curricular, o que lhes permite resolver alguns problemas mais específicos com que se deparam. Porém, a prática tem demonstrado que, de um modo geral, assumem mais o papel de *implementadores de decisões* do que *decisores curriculares*.

No sistema educativo português prevaleceu durante muito tempo uma tradição centralizadora que não estimulava os professores a envolverem-se na configuração do currículo ao nível da escola, compelindo-os, em vez disso, a implementarem decisões e/ou inovações emanadas do seu exterior (Leite, 2002).

Ora, no processo de desenvolvimento curricular distinguem-se várias etapas, algumas das quais dependem, em grande parte, do papel desempenhado pelos professores: (1) o *currículo prescrito* (*oficial* ou *formal*),

apresentado pela administração central e adoptado pela escola; (2) o *currículo apresentado* aos professores, uma tarefa que depende, essencialmente, do trabalho das editoras; (3) o *currículo moldado ou percebido*, programado em grupo e planificado individualmente pelos professores; (4) o *currículo real* (*em acção* ou *operacional*), que se situa no contexto de ensino, na prática diária de sala de aula; (5) o *currículo realizado ou experencial*, que traduz o currículo vivenciado pelos alunos e pelos professores; (6) o *currículo avaliado,* que inclui a avaliação dos alunos, dos planos curriculares, dos professores e da escola (Gimeno, 1988; Pacheco, 2003).

A este propósito, Morgado (1998:159-160), sublinha que:

> Sendo o currículo um processo de deliberação inacabado, depende de um conjunto de decisões em várias fases e contextos, decisões estas que são configuradas por políticas curriculares e dependem em grande parte do grau de empenhamento e co-responsabilização dos vários actores educativos, nomeadamente os professores a quem, no computo global de decisões curriculares, cabe um papel preponderante.

Porém, o que se tem verificado é que as práticas curriculares têm sido marcadas mais pela necessidade de cumprir as directrizes e os normativos centralmente definidos, do que pela decisão ao nível de cada escola ou da sala de aulas. A ideia que tem estado subjacente a todo este processo reflecte uma visão tecnológica, de que uns concebem e determinam a mudança e outros a concretizam. A construção de currículos *à prova de professores* é de tal modo estruturada que tem deixado pouca liberdade de decisão aos professores que os desenvolvem.

Na verdade, enquanto algumas correntes atribuem aos professores o papel de meros executores de medidas emanadas a nível central, outras consideram-nos agentes activos nos processos de tomada de decisões. Segundo Ben-Peretz (1998, citado por Leite, 2002:208), "historicamente os professores, no desenvolvimento do currículo, têm tido um papel que se enquadra mais no perfil do *professor transmissor* de um currículo, feito à sua medida, do que o de um *professor- implementador activo* ou de um *professor-configurador* desse currículo".

Numa concepção tecnicista de ensino, os professores são perspectivados como técnicos e consumidores do currículo que aplicam "directrizes e decisões tomadas centralmente" (Flores e Flores, 1998:90). O professor tem a tarefa de implementar na sala de aula as soluções cientifico-técnicas identificadas e idealizadas por terceiros (investigadores, especialistas e políticos).

Outros movimentos curriculares vêem o professor como agente curricular que toma decisões e formula juízos num determinado contexto educativo, encontrando-se o desenvolvimento dos professores ligado ao desenvolvimento da escola a que pertencem.

O papel desempenhado pelo professor depende, assim, do modelo de desenvolvimento curricular em que se integra (Pacheco, 2001). Num *modelo de desenvolvimento curricular centrado nos objectivos*, o professor será mais um executor, um técnico com a tarefa de implementar fielmente um currículo planeado e decidido pela administração central e divulgado através dos manuais pelas editoras. Num *modelo de desenvolvimento curricular centrado no processo*, o currículo é concebido como projecto orientado para a resolução de problemas práticos. O currículo assume-se como uma construção adaptada ao contexto escolar, partilhada pela administração central, escolas, professores, encarregados de educação e restante comunidade educativa. O currículo é uma ferramenta nas mãos dos professores que decidem *o quê* e *como ensinar*, com a capacidade de elaborar os próprios materiais curriculares, para contextualizar o programa às situações específicas dos alunos e da realidade escolar. Num *modelo centrado na situação*, o currículo é visto como uma construção (a partir dos problemas e atitudes dos alunos) que resulta do trabalho cooperativo dos professores ao nível da escola e de todos aqueles que intervêm no processo. À luz deste modelo, o professor é visto como um profissional dotado de autonomia curricular para elaborar os programas e materiais, propor as actividades e metodologia didáctica.

Num esquema de pensamento similar, Leite (2002:225-226) considera existirem três tipos de organização e planificação curricular: (1) o currículo que

oferece todos os elementos de forma pormenorizada e exaustiva, de modo a assegurar que seja implementado segundo processos muito próximos dos previstos pela administração central; (2) o currículo que prevê a intervenção dos professores em ligeiros ajustes às situações reais e, por isso, apresenta algumas características de flexibilidade; (3) o currículo que apenas traça as grandes linhas mestras, deixando aos professores a concepção do projecto formativo e a pormenorização dos elementos que o configuram e lhe conferem especificidade.

A este propósito, Gimeno e Pérez Gómez (1998:201) consideram o currículo como uma competência profissional básica dos professores e se estes

> não a desenvolvem será porque na sua actividade seguem ou executam planos realizados por outros, ou seja, são aplicadores e não criadores de planos, limitando-se a reproduzir a ordem ou plano estabelecido ao qual se acomodam.

Para Leite (2002), os vários papéis desempenhados pelos professores enquadram-se em modelos curriculares diferentes: (1) na *perspectiva técnico-burocrática*, o professor dá especial atenção aos métodos de ensino e à utilização de materiais que facilitem a aprendizagem; o professor é considerado um simples técnico consumidor de novos produtos em relação aos quais adopta uma atitude de recepção inactiva; (2) na *perspectiva técnico-científica*, o professor realiza um grande investimento na aprendizagem, possuindo um conhecimento profundo dos objectivos pretendidos e dos meios para os alcançar; para além dos produtos interessam-lhe os processos; (3) na *perspectiva cultural*, o professor é visto como um agente curricular, em diálogo contínuo construído em torno dos significados dos diferentes sujeitos e das suas implicações na prática; (4) na *perspectiva sócio-política* é dada atenção aos procedimentos de actuação dos diferentes actores sociais, pelo que o currículo é negociado com os professores e com outros agentes educativos.

Por seu turno, Pacheco (2001:101-102) considera que a função desempenhada pelo professor no processo de desenvolvimento do currículo depende do tipo de papel e de responsabilização que lhe são atribuídos no campo curricular, considerando ainda que, em termos curriculares, o professor

goza de uma *autonomia de orientação* dentro dos referenciais que lhe são impostos (objectivos, programas, orientações metodológicas, manuais e procedimentos de avaliação), os quais lhe permitem moldar o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planificado. O autor refere mesmo a existência de vários tipos de autonomia do professor: (1) *autonomia colegial* na formulação dos objectivos de aprendizagem ao nível da turma; (2) *autonomia subjectiva* presente na transformação didáctica dos conteúdos, ao nível da sequencialização e extensão dos mesmos, de maneira que sejam percebidos pelos alunos; (3) *autonomia metodológica* no que diz respeito às actividades, recursos didácticos e gestão do tempo de aprendizagem; (4) *autonomia compartilhada* na escolha do manual escolar enquanto material curricular cuja selecção é da responsabilidade de um grupo de professores; (5) *autonomia colegial/subjectiva* na avaliação do rendimento dos alunos, quer ao nível das modalidades e procedimentos avaliativos, quer na aplicação dos critérios pelos quais avalia.

Para Gimeno e Pérez Gómez (1998:207) a autonomia "profissional dos professores/as de uma escola situa-se no terreno fronteiriço que gera a dialéctica entre as pressões externas e a prática que é possível elaborar no marco organizativo de cada escola".

Daí Leite (2002: 225) defender que, em termos de autonomia, os professores podem assumir três tipos de atitudes distintas relativamente à forma como desenvolver o currículo: (1) *neutra* – sempre que os currículos oficiais são prescritos para serem implementados sem que ocorram alterações significativas ao modelo definido centralmente; o professor limita a sua acção aos processos de execução das directrizes e dos programas emanados pelos serviços centrais, isto é, não lhes introduz quaisquer mudanças e transmite fielmente o currículo oficial; (2) *activa* – o currículo oficial permite ao professor introduzir algumas adaptações em função das especificidades dos grupos e dos contextos locais, na sua fase de implementação; (3) *decisora* – os currículos constroem-se a partir de acções planeadas e desenvolvidas pelo professor, a quem se reconhece o papel de protagonista na tomada de decisões, (re)construindo e (re)configurando o próprio currículo - "reelaborador

do currículo nacional de acordo com as características locais onde vai ser desenvolvido".

Os aspectos que acabamos de referir permitem-nos concluir que o professor é o elemento que, em última análise, decide o que acontece na sala de aula, tomando decisões em relação não só ao que é ensinado, mas também à forma como é ensinado. Na opinião de Leite (2002:233), "os currículos reais são fortemente influenciados pelos/as professores/as, podendo mesmo, em alguns casos, afastar-se substancialmente das intenções orientadoras do currículo oficial", o que permite constatar que os professores "não são completamente passivos e neutros face às situações, desenvolvendo mecanismos de acção crítica que questionam normas de lógica e do discurso institucional".

Quanto maior for o envolvimento dos professores nos processos de concepção e desenvolvimento do currículo, maiores serão as possibilidades de poderem responder à diversidade de situações da população escolar (*Idem, Ibidem*). Essa ideia é corroborada por Gimeno e Pérez Gómez (1998:201) ao assinalarem que, relativamente aos alunos, "dificilmente se poderão considerar as suas necessidades e interesses particulares se os seus professores/ras, que são os que estão em contacto mais directo com eles, não forem os que planeiam a prática".

O desenvolvimento curricular, apesar de ser um empreendimento social que envolve pessoas no desempenho de papéis de acordo com diferentes interesses, valores e ideologias (Pacheco, 2003), é também uma prática em que o elemento mais exposto e em que recai maior responsabilidade é o professor, apesar de ser o último executor desse processo.

Com a gestão flexível do currículo atribui-se ao professor o estatuto de especialistas, com "o poder de decidir acerca do modo como desenvolve o seu trabalho", "a capacidade de analisar e avaliar a acção desempenhada e introduzir-lhe ajustamentos – reflexividade" e "a pertença a – e o reconhecimento por – uma comunidade de pares, com identidade científica e profissional própria e com práticas profissionais partilhadas" (Roldão, 1999:18).

Deste modo, ao professor é reconhecido pelos especialistas e consignado pelo discurso dos normativos um papel fundamental na decisão e prática curriculares.

Na sequência do conjunto de ideias que acabámos de referir, a problemática deste estudo centra-se em torno da seguinte interrogação:

- Será que a autonomia do professor é o resultado de uma imposição da administração central ou, pelo contrário, é uma autonomia desejada e decidida nos processos de construção do currículo ao nível da escola e da sala de aula?

Com a realização deste trabalho, pretendemos concretizar os seguintes objectivos:

- Aprofundar conhecimentos sobre a influência das políticas educativas e curriculares nas práticas curriculares quotidianas;

- Obter informação mais alargada e fundamentada sobre o papel dos professores na gestão do currículo;

- Discutir o papel do professor na operacionalização do currículo;

- Averiguar qual a capacidade de decisão curricular ao nível das estruturas intermédias da escola;

- Concluir acerca do(s) grau(s) predominante(s) de autonomia curricular do professor.

2. Pressupostos Metodológicos da Investigação

A investigação educacional tem procurado, insistentemente, desenvolver novos conhecimentos no domínio da educação. Por norma, o conhecimento produzido por via da investigação e as práticas educativas percorrem caminhos diferentes, o que permite compreender que os investigadores não possam esperar que os resultados obtidos em trabalhos de investigação se reflictam, de imediato, em mudanças educacionais. Porém, a consciencialização sobre a importância da investigação educacional é fundamental no desenvolvimento de atitudes positivas em relação à própria investigação e à contribuição que a

mesma proporciona para a melhoria da prática educativa (Borg e Gall, 1996). Mesmo considerando que nem todo o conhecimento considerado como *senso comum* pode ser entendido como conhecimento científico, estamos convictos de que as decisões no campo profissional têm maior legitimidade quando validadas por este tipo de procedimentos (Almeida e Freire, 2000:19).

No que respeita à investigação social, Quivy e Campenhoudt (1998:17-31) consideram que

> importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr 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 apresentam, mas sim como um percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho… Uma investigação é 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.

A este propósito, Sousa Santos (1999:11) refere que a nova racionalidade científica, para além de um modelo global, é também um modelo totalitário, uma vez que "nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas".

Para Almeida e Freire (2000:21-22), o conhecimento científico é mais organizado, sistemático e preciso na sua fundamentação do que o *conhecimento comum* utilizado no quotidiano, o qual se distingue por ser espontâneo, pouco sistemático e pouco crítico, assumindo-se, no entanto, como fundamental em grande parte das decisões do dia-a-dia. O conhecimento obtido através de um método científico caracteriza-se como sendo: (1) *objectivo*; (2*) empírico*; (3) *racional*; (4) *replicável*; (5) *sistemático*; (6) *metódico*; (7) *comunicável*; (8) *analítico*; (9) e *cumulativo*.

Também a investigação em educação possui várias características que lhe conferem autoridade e estatuto próprio, distinguindo-a de outras formas de pesquisa, tais como: (1) a criação de conceitos e procedimentos que são partilhados e publicamente acessíveis; (2) a replicabilidade dos resultados; (3) a refutabilidade do conhecimento; (4) o controlo de erros e de enviesamentos;

(5) a fronteira do conhecimento; (6) e a obrigação moral de um discurso progressivo (Borg e Gall, 1996).

Relativamente ao tipo de estudo, os termos investigação quantitativa e investigação qualitativa caracterizam dois modelos de investigação diferentes quanto ao tipo de conhecimento, aos métodos utilizados e à natureza dos dados recolhidos.

A investigação quantitativa é relacionada mais frequentemente com a investigação positivista, cuja lógica encara os factos como uma realidade única e objectiva, enquanto a investigação qualitativa, também designada por fenomenológica ou naturalista, se associa mais frequentemente 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 índole qualitativa estudam os fenómenos no seu contexto natural, tentando interpretá-los em termos dos significados, imediatos e locais, dos actores envolvidos nas acções sociais. Aceitam, portanto, a existência de várias realidades construídas a nível individual e/ou colectivo, bem como a importância dos próprios contextos em que decorre a investigação.

Nesta linha de pensamento, Almeida e Freire (2000), na esteira do que é proposto por outros autores, consideram a existência de duas perspectivas fundamentais que podem caracterizar, basicamente, as investigações nas áreas da Psicologia e da Educação. Uma *perspectiva empírica–analítica* identificada muitas vezes por expressões como investigação quantitativa, positivista e/ou experimental, cuja investigação procura concretamente explicar, predizer e controlar os fenómenos, empenhando-se, sobretudo, na objectividade dos procedimentos e na quantificação dos resultados. Uma outra designada por *perspectiva humanista–interpretativa*, associada a expressões como investigação qualitativa, naturalista ou fenomenológica e que surge como uma perspectiva marcadamente anti-positivista, cuja realidade psico-educativa

é entendida como mais dinâmica, fenomenológica, associada à história individual e aos seus contextos.

Por sua vez, Sousa Santos (1999:42) refere que as ciências sociais se constituíram, de forma análoga ao que acontece com os modelos de racionalidade das ciências naturais clássicas, segundo duas vertentes principais:

> Uma mais directamente vinculada à epistemologia e à metodologia positivista das ciências naturais, e outra, de vocação anti-positivista, caldeada numa tradição filosófica complexa, fenomenológica, interaccionista, mito-simbólica, hermenêutica, existencialista, pragmática, reivindicando a especificidade do estudo da sociedade mas tendo de, para isso, pressupor uma concepção mecanicista da natureza.

Os métodos normalmente utilizados pelos estudos quantitativos são mais específicos, utilizando conceitos preconcebidos e apoiando-se em desenhos correlacionais ou experimentais, de modo a que o investigador se veja liberto de enviesamentos, podendo recolher dados e representar a realidade tal qual se apresenta. Nos estudos qualitativos, o desenho da investigação emerge, normalmente, da própria investigação, podendo tomar-se decisões durante o decurso do próprio estudo, procurando precaver a existência de subjectividade tanto na recolha de dados como na interpretação dos mesmos.

A investigação qualitativa está, por isso, mais direccionada para a compreensão e descrição dos fenómenos globalmente considerados. 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 e Freire, 2000).

Ainda, segundo os mesmos autores (*Ibidem*), a fenomenologia tem sido uma das principais causas para a crescente importância atribuída aos métodos qualitativo–interpretativos de análise, uma vez que três dos seus princípios consideram relevante uma postura interpretativa dos comportamentos e dos fenómenos sociais: (1) a supremacia da experiência subjectiva como origem do conhecimento; (2) a análise dos fenómenos a partir da óptica do outro ou considerando as suas balizas de referência; (3) e a vantagem em se conhecer

as vivências e a forma como as pessoas interpretam o mundo social, que acabam também por construir interactivamente.

A este propósito, Sousa Santos (1999:22) considera que:

> A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenómenos sociais a partir de atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características principais, que a distingue de outros tipos de estudo: (1) os dados são extraídos directamente da situação natural pelo investigador, considerado o elemento chave na recolha de dados; (2) a preocupação inicial é descrever e só depois analisar os dados; (3) o processo é uma questão fundamental, relativamente aos resultados ou produtos que possam vir a obter-se; (4) tende-se a analisar os dados de forma indutiva, em detrimento da confirmação ou infirmação de hipóteses; (5) o significado que os actores conferem às acções ou aos fenómenos em estudo é de importância vital neste tipo de abordagem. Os autores, ressalvam, no entanto, que não há uma sincronia na presença destas características em todos os estudos de expressão qualitativa, nem surgem todas com o mesmo predomínio.

Este modelo de investigação encontra-se muitas vezes ligado a expressões como *perspectiva etnográfica* ou *perspectiva naturalista*, que resultam do tipo de instrumentos de recolha de dados que habitualmente se utilizam neste tipo de estudos, tais como, a *observação directa*, a *realização de entrevistas* e a *atenção aos significados e aos contextos* (Almeida e Freire, 2000).

Os investigadores que optam por investigações do tipo quantitativo acreditam que a realidade social mantém um elevado grau de constância e de consistência ao longo do tempo e dos contextos (Borg e Gall, 1996). Daí que, pretendam determinar as tendências gerais para uma determinada população, estudando, para o efeito, amostras e populações, visando a generalização de

resultados. Nas investigações do tipo qualitativo, os investigadores acreditam que o estudo das interpretações dos indivíduos acerca da realidade social deve ocorrer a um nível local e imediato. Assim, para determinar significados, os investigadores necessitam de estudar casos particulares nos contextos em que ocorrem. Estes estudos, normalmente, não têm como objectivo imediato a generalização dos resultados obtidos, sendo esta, eventualmente, conseguida pela convergência de vários estudos em torno da mesma temática.

Independentemente do tipo de estudo a realizar, em qualquer investigação, o primeiro passo consiste na definição de um problema que se revele pertinente e que interesse ao investigador. Frequentemente, o problema de investigação alicerça-se na experiência pessoal do investigador sendo, por isso, necessário um conhecimento aprofundado dos fenómenos em causa.

De acordo com Almeida e Freire (2000), a definição de um problema pode ser feita através tanto de um raciocínio indutivo, como de um raciocínio dedutivo. No método indutivo, a partir da observação de vários fenómenos singulares, procura-se encontrar algo que os unifica, partindo-se portanto de aspectos específicos que possam concorrer para a elaboração de uma teoria. Por sua vez, no método dedutivo surgem, como ponto de partida, teorias já existentes, ou seja, a partir de um conjunto de ideias genéricas e abstractas extraem-se determinados dados característicos e particulares.

Nesta ordem de ideias, a construção de um projecto de investigação formal é diferente se estamos em presença de uma investigação do tipo quantitativo ou do tipo qualitativo. No caso de uma investigação quantitativa, o projecto deve apresentar um plano detalhado do estudo a realizar, ou seja, exibir um desenho da investigação bem consolidado, podendo ser um estudo descritivo, comparativo-causal, correlacional ou experimental (Borg e Gall, 1996). Neste caso, estamos na presença de uma lógica dedutiva, partindo de construtos teóricos para a definição de variáveis e, só depois, para a delineação de processos de recolha de dados.

Já no caso de uma investigação de índole qualitativa, grande parte do desenho de investigação e dos procedimentos são emergentes do próprio

processo, o que significa que as experiências iniciais no campo afectam os planos para a subsequente recolha de dados. O carácter emergente de um estudo qualitativo requer que o investigador à medida que vai recolhendo dados, vá construindo os preceitos teóricos. Consideram-se, neste tipo de investigação, desenhos de *estudo de caso* e desenhos alicerçados em ciências como a antropologia, a filosofia, a psicologia e a sociologia (*Idem, Ibidem*). Neste caso, prevalece uma lógica indutiva, o que equivale a dizer que a partir dos dados o investigador tenta compreender ou explicar os fenómenos em estudo.

Porém, Estrela (1994:259) refere a possibilidade de, numa investigação pedagógica, coexistirem

> a valorização das linhas de investigação quantitativa (a desenvolver numa primeira fase de levantamento de dados de ordem estrutural), o aproveitamento de métodos e de análise qualitativa (a utilizar, preferencialmente, no registo e controlo de dados de ordem dinâmica) e o recurso a interpretações fenomenológicas (na fase final de construção do conhecimento do real).

Também a amostragem tem propósitos diferentes, conforme se trate de estudos quantitativos ou de estudos qualitativos, bem como a lógica da generalização para além de uma amostra é distinta em cada um destes dois modelos de investigação.

Nos estudos quantitativos, a amostra é escolhida com a intenção de representar uma população mais vasta. Recorre-se, por norma, a amostras extraídas de populações às quais se pretende, mais tarde, generalizar os resultados. Portanto, o investigador está mais interessado na população do que na amostra particular por ele seleccionada para o estudo.

Nos estudos qualitativos, o investigador está interessado, em primeiro lugar, num caso particular, podendo a amostra incluir apenas um único caso. Neste tipo de investigação a dimensão da amostra, geralmente, é pequena, uma vez que o propósito de seleccionar um caso é unicamente para desenvolver uma compreensão mais profunda do fenómeno a ser estudado (Borg e Gall, 1996). Também Ghiglione e Matalon (1993:60) afirmam que

quando são utilizados “métodos não estandartizados, entrevistas não directivas ou entrevistas estruturadas, é inútil inquirir um grande número de pessoas”, uma vez que “a lentidão da análise torna difícil a exploração sistemática de um número importante de entrevistas”. Neste caso, deixam, no entanto, de se poder generalizar os dados e as conclusões obtidas para outras situações que não sejam aquelas onde a investigação se concretizou (Almeida e Freire, 2000; Ghiglione e Matalon, 1993).

No *estudo de caso* podem seleccionar-se os casos que, supostamente, fornecem a informação que o investigador pretende para o estudo; há uma clara intencionalidade na escolha da amostragem. Borg e Gall (1996) referem que o investigador selecciona uma amostra que se ajuste aos propósitos do estudo e que seja conveniente. É nesta ordem de ideias que Almeida e Freire (2000), se referem a *amostras intencionais* ou a um *método intencional de amostragem*, urilizados sempre que é aceite que um determinado grupo de indivíduos representa bem um determinado fenómeno, opinião ou comportamento. Acrescentam que o rigor deste método aumenta quando é possível introduzir um carácter aleatório na constituição dos grupos.

As técnicas de recolha de informação são também diferentes, conforme se trate de estudos desenvolvidos numa vertente mais quantitativa ou mais qualitativa. Na investigação quantitativa são utilizados, por norma, entrevistas estandardizadas, observações estruturadas, questionários, testes, etc. Na investigação qualitativa utilizam-se, predominantemente, a observação e a entrevista etnográfica, bem como a análise de documentos.

Tuckman (2002:508) refere que “a etnografia conta com as observações das interacções e com as entrevistas dos participantes para descobrir os padrões e o seu significado”. Segundo este autor, 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. Entrevista também as pessoas na situação e à volta dela”. O investigador procura reconhecer as principais questões sentidas pelos

participantes e determinar o valor ou o significado dos fenómenos para os participantes.

As entrevistas são, portanto, processos de recolha de informação que se baseiam em questões orais formuladas pelo entrevistador e em respostas orais fornecidas pelos participantes da investigação. Os entrevistados falam por palavras suas e as respostas são registadas pelo entrevistador, através de gravação em áudio, notas escritas manualmente, em computador, ou memorizando as ideias expandidas para posterior transcrição.

Nos estudos quantitativos, geralmente, a entrevista é estruturada de modo a expor todos os respondentes a uma experiência análoga. Na investigação qualitativa, o formato da entrevista não é tão estruturado, porque o objectivo do investigador é ajudar os entrevistados a exprimirem as suas perspectivas acerca de um dado fenómeno, recorrendo aos seus próprios termos.

Ghiglione e Matalon (1993) referem, a este propósito, que num extremo desta dimensão se encontra a entrevista não-directiva, no decurso da qual é proposto um tema que a pessoa desenvolve livremente, cabendo ao entrevistador estimular essa narrativa sem acrescentar qualquer informação ou nova orientação. No outro extremo encontra-se o questionário fechado, composto por questões já formuladas, que se sucedem de acordo com determinada ordem, definida previamente, e por um conjunto de respostas, também fixadas anteriormente, que se situam entre dois extremos e correspondem a um certo número de procedimentos intermédios.

O grau de estruturação permite, assim, distinguir diferentes formatos da entrevista: (1) a *entrevista estruturada*, composta por questões fechadas e exigindo um conjunto de respostas curtas. O entrevistador poderá, no entanto, interagir com o entrevistado no sentido de clarificar as respostas imprecisas; (2) a *entrevista semi-estruturada*, que abarca um conjunto de questões estruturadas (guião) podendo depois, com base nas respostas do respondente, colocar questões diferentes das que tinham sido pensadas inicialmente, para um exame mais profundo da situação em estudo; (3) a *entrevista não*

estruturada, que não envolve qualquer guião de entrevista detalhado e em que o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre um determinado tema que lhe é proposto (Bogdan e Biklen, 1994).

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

Ghiglione e Matalon (1993) distinguem três tipos de entrevistas, que em tudo se assemelham à categorização anterior, exibindo, cada uma delas, características próprias: (1) na *entrevista não-directiva* o entrevistador apresenta a questão central da entrevista, cujas características principais são o seu carácter alargado e ambíguo, permitindo ao indivíduo interpretá-lo a partir do seu próprio quadro de referência; (2) na *entrevista semi-directiva*, também designada por *semi-dirigida* (Quivy e Campenhoudt, 1998), existe um delineamento da entrevista; contudo, a ordem pela qual os temas podem ser abordados é livre. Portanto, é uma entrevista semi-directiva no sentido em que não é inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber informação por parte do entrevistado. Neste caso, o entrevistado é convidado a responder exaustivamente, de acordo com o seu quadro de referência e por palavras suas. Sempre que não aborde de forma espontânea um dos sub-temas que o entrevistador pretende, este colocará uma nova questão para que o entrevistado possa produzir um discurso sobre essa parte do quadro de referência do investigador. Logo, o papel do investigador é o de reencaminhar a entrevista para os objectivos previamente delineados sempre que o entrevistado deles se afaste, colocando perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado. Este tipo de entrevista é, por isso, adequado quando se deseja aprofundar um determinado domínio ou verificar qual a evolução de um domínio já conhecido; (3) na *entrevista directiva* ou *estandardizada,* temos questões fechadas, não ambíguas, colocadas numa ordem invariável à totalidade dos inquiridos. Terão

de ser definidos não só o quadro de referência (estrutura do campo e categorias estruturantes) e a linguagem mais apropriada à análise do problema, como também a ordem de progressão considerada mais adequada. Este tipo de entrevistas pressupõe que o investigador tenha algum conhecimento da população a inquirir, pelo menos ao nível da produção linguística e da sua estrutura conceptual.

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

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação, podendo integrar-se em qualquer um dos tipos de investigação mencionados (qualitativo ou quantitativo), servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica (nível descritivo, correlacional e causal) e ser utilizada por diferentes Ciências Humanas e Sociais.

Para Quivy e Campenhoudt (1998:227), os diferentes métodos de análise de conteúdo agrupam-se, frequentemente, em duas categorias: (1) os métodos quantitativos, considerados extensivos, uma vez que analisam um grande número de informações sumárias e possuem como informação de base a frequência de aparecimento de certas características de conteúdo ou de correlação entre elas; (2) os métodos qualitativos, considerados intensivos, porque analisam um pequeno número de informações complexas e pormenorizadas, têm como informação de base a presença ou a ausência de uma característica ou o modo segundo o qual os elementos do «discurso» estão articulados uns com os outros.

Em suma, poder-se-á realçar o carácter objectivo e sistemático da análise de conteúdo e as suas condições de validade e replicabilidade. Como técnica de pesquisa exigirá uma explicitação de todos os procedimentos utilizados e a aplicação de processos técnicos relativamente precisos, permitindo ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como

referência os seus próprios valores e representações. Podemos considerar, assim, que a análise de conteúdo pode ser utilizada em qualquer dos níveis de investigação empírica, com a vantagem de funcionar como uma técnica não obstrutiva, acautelando possíveis enviesamentos.

A análise de conteúdo incide sobre comunicações com origem e forma diversas: obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, declarações políticas, actas de reuniões, relatórios, programas televisivos ou radiofónicos, filmes, mensagens não verbais, entrevistas, etc. Os aspectos formais da comunicação analisada, são considerados "indicadores da actividade cognitiva do locutor, dos significados sociais ou políticos do seu discurso ou do uso social que se faz da comunicação" (Quivy e Campenhoudt, 1998:226-227).

A finalidade da análise de conteúdo é efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. Porém, o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção. Trata-se, nas palavras de Vala (1986:104), da

> 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.

Ao proceder à análise de conteúdo de um texto, um documento, uma entrevista ou qualquer outro material, o investigador formula uma série de perguntas, que Vala (*Ibidem*:108) sintetiza em três questões: Com que frequência ocorrem determinados objectos (o que acontece e o que é importante)? Quais as características ou atributos que são associados aos diferentes objectos (o que é avaliado e como)? Qual a associação ou dissociação entre os objectos (a estrutura de relações entre os objectos)?

Para este autor (*Ibidem)*, a primeira questão supõe o recurso a uma quantificação simples; já a segunda questão liga-se ao estudo avaliativo dos objectos referidos pela fonte, estando em causa as atitudes favoráveis e desfavoráveis da fonte e o seu sistema de valores; na terceira questão, o

material a analisar é pensado como uma estrutura, procurando-se a análise do sistema de pensamento da fonte.

Em termos de cronologia, Bardin (1977:95-101) pressupõe a existência de três pólos cronológicos em torno dos quais se organiza o processo da análise de conteúdo:

(1) A *pré-análise*, cujo objectivo é "tornar operacionais e sistematizar ideias iniciais", de modo a "conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise"; nesta fase, as operações a realizar são essencialmente a *leitura flutuante* do conjunto de documentos a analisar, com o intuito de uma prévia recolha de impressões acerca dos mesmos; a *escolha dos documentos* a analisar; a *formulação das hipóteses e dos objectivos* que servirão de guião no desenrolar do processo; a *elaboração dos indicadores* que fundamentam a interpretação final; e a *preparação do material*.

(2) A *exploração do material*, que consiste principalmente na "codificação, desconto ou enumeração, em função de regras antecipadamente formuladas"; tratar o material significa codificá-lo; a codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, permitindo atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, das suas características que podem servir de índices.

(3) O *tratamento dos resultados e interpretação* - os "resultados brutos" são tratados de modo a tornarem-se significativos, expressivos e válidos; as "operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos", os quais sintetizam e dão relevância às informações fornecidas pela análise; para um maior rigor, estes resultados são submetidos a *provas estatísticas* e a *testes de validação*; o investigador tendo à disposição resultados significativos e fiéis, propõe inferências e adianta interpretações a propósito dos objectivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Bardin (1977:104) considera também que, na análise de conteúdo, a organização da codificação compreende três operações: a escolha das unidades (*recorte*), a escolha das regras de contagem (*enumeração*) e a escolha das categorias (*classificação e agregação*).

As unidades a considerar são: *unidade de registo*; *unidade de contexto*; e *unidade de* e*numeração* (*Idem, Ibidem*:104-108), esta última designada também por *numeração*, na nomenclatura de Ghiglione e Matalon (1993:209-211).

A unidade de *registo* é a unidade significante a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo mínimo considerado pela análise como unidade base, com o propósito de fazer a sua categorização e contagem frequencial (Bardin, 1977; Ghiglione e Matalon, 1993).

A unidade de *contexto* serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo. Corresponde, assim, ao mais estreito segmento de conteúdo necessário para compreender o significado exacto da unidade de registo. (Bardin, 1977; Ghiglione e Matalon, 1993).

A unidade de *numeração* é independente das duas anteriores, sendo em função dela que se procede a uma quantificação (Ghiglione e Matalon, 1993). Bardin (1977) designa por unidade de *enumeração*, considerando que esta define também o modo de contagem das unidades de *registo*.

Portanto, a prática da análise de conteúdo baseia-se na classificação, ou seja, na categorização, sendo as categorias os elementos chave do código do investigador. Bardin (*Ibidem*:117) define as categorias como sendo “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

Uma categoria é genericamente composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer aprender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito.

O mesmo autor (*Ibidem*:117-118), considera que o critério de categorização pode ser *semântico* (categorias temáticas), *sintáctico* (os verbos, os adjectivos), *léxico* (classificação das palavras segundo o seu sentido) ou *expressivo* (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Por sua vez, a construção de um sistema de categorias, para proceder a uma análise de conteúdo, pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*. No primeiro caso é determinado o sistema de categorias e repartem-se os elementos à medida que vão sendo encontrados. No segundo, o sistema de categorias não é predeterminado, "resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos" que constituem o campo de análise. "O título conceptual de cada categoria" é definido apenas no final da operação. (*Idem, Ibidem*:119) Poder-se-á dizer que as técnicas de análise de conteúdo utilizadas são auto-geradoras dos resultados.

De acordo com Vala (1986), uma vez construídas as categorias de análise de conteúdo, estas devem ser submetidas a um teste de validade interna. Ou seja, o investigador deve procurar assegurar-se tanto da sua exaustividade (todas as unidades de registo podem ser colocadas numa das categorias), como da sua exclusividade (uma mesma unidade de registo só pode caber numa categoria).

Segundo Bardin (1977:120), um conjunto de categorias boas deve possuir determinadas qualidades: a *exclusão mútua* (cada elemento não pode existir em mais de uma divisão); a *homogeneidade* (um único princípio de classificação deve governar a sua organização); a *pertinência* (está adaptada ao material de análise escolhido e pertence ao quadro teórico definido); *objectividade e fidelidade* (as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises); a *produtividade* (fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos).

Por sua vez, Quivy e Campenhoudt (1998:228-229) apresentam três grandes categorias de métodos de análise de conteúdo, consoante o exame incida sobre certos elementos do discurso, sobre a sua forma ou sobre as relações entre os seus elementos constitutivos.

A primeira categoria consiste nas *análises temáticas* que procuram revelar as representações sociais ou os juízos dos locutores, a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso, tais como: (1) *análise categorial*, a mais antiga e mais corrente, consiste em calcular e comparar as frequências de certas características, previamente agrupadas em categorias significativas; baseia-se na hipótese de que uma característica é tanto mais frequentemente citada quanto mais importante é para o locutor; o procedimento é essencialmente quantitativo; (2) *análise da avaliação*, a qual incide sobre os juízos formulados pelo locutor; é calculada a frequência dos diferentes juízos, a sua direcção (positivo ou negativo) e a sua intensidade.

A segunda categoria baseia-se nas *análises formais*, as quais incidem fundamentalmente sobre as formas e encadeamentos do discurso, como por exemplo: (1) *análise da expressão*, que incide sobre a forma da comunicação, cujas características (vocabulário, tamanho das frases, hesitações...) facultam uma informação sobre o estado de espírito do locutor e das suas tendências ideológicas; (2) *análise da enunciação*, que incide sobre o discurso concebido como um processo cuja dinâmica própria é em si mesma reveladora.

E, por último, a terceira grande categoria, as *análises estruturais* que são as que se debruçam sobre a maneira como os elementos da mensagem estão dispostos: (1) *análise da co-ocorrência*, que examina as associações de temas nas sequências da comunicação (as co-ocorrências entre temas informam o investigador acerca das estruturas mentais e ideológicas ou acerca de preocupações latentes); (2) *análise estrutural*, cujo objectivo é revelar os princípios que organizam os elementos do discurso, independentemente do próprio conteúdo destes elementos; as suas diferentes variantes procuram descobrir uma ordem oculta do funcionamento do discurso ou elaborar um

modelo operatório abstracto, construído pelo investigador, para estruturar o discurso e torná-lo inteligível.

Capítulo 7

Percurso Metodológico

1. Natureza da Investigação

Considerando o objecto de estudo e seus objectivos que delineámos para nortear este projecto de investigação, torna-se claro que pretendíamos realizar uma pesquisa educacional com o intuito de explicar fenómenos e contribuir para desenvolver alguns fundamentos teóricos. Para o efeito, optámos por realizar uma investigação de natureza qualitativa, privilegiando uma abordagem interpretativa dos fenómenos em análise, uma vez que o problema consistia em procurar compreender, em contexto, de que modo os docentes concebem as suas práticas pedagógicas, num cenário cujos pólos estruturantes são, por um lado, a aceitação do currículo prescrito e, por outro, a autonomia curricular.

Como local para desenvolver o estudo recorremos uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclos. Face ao número de professores que trabalhavam na escola, vimo-nos na contingência de ter de delimitar uma amostra que se ajustasse aos propósitos do projecto de investigação. Deste modo, optámos por um método de amostragem intencional, cujas características dos elementos do grupo a envolver no estudo constituíssem, à partida, garantia de informação válida, múltipla e aprofundada. Na delimitação da amostra, estabelecemos os seguintes critérios: seleccionar, preferencialmente, docentes que fizessem parte dos Órgãos de Administração e Gestão da Escola e das Estruturas de Orientação Educativa, nomeadamente no que se refere à Articulação Curricular, Coordenação Pedagógica e Organização das Actividades de Turma.

Na delimitação da amostra, tivemos ainda em conta um outro factor. Uma vez que pretendíamos estudar de forma mais profunda alguns aspectos

específicos, tornava-se improfícuo inquirir um grande número de pessoas. Além da lentidão que tal tarefa traria ao processo, tornava-se difícil a exploração sistemática de um número expressivo de entrevistas. Daí ser necessário seleccionar uma amostra mais reduzida.

Deste modo, e de acordo com o que, em casos idênticos, autores como Bogdan e Biklen (1994), Borg e Gall (1996) e Almeida e Freire (2000) aconselham, deixamos de poder generalizar os dados e as conclusões obtidas a outras situações, para além do contexto onde a investigação se concretizou, uma vez que se trata do estudo de um caso específico. A amostra não é representativa de uma população mais vasta, relativamente à organização escolhida para o estudo. No entanto, como o principal objectivo do estudo é desenvolver uma compreensão mais profunda do fenómeno a ser estudado num determinado contexto, consideramos que a questão da generalização deixa de ser relevante.

Além disso, convém ainda referir que se trata de um estudo de carácter exploratório que, para além de nos permitir conhecer as representações e posições assumidas pelos professores em relação à autonomia, propiciará, estamos convictos, pistas de reflexão a partir de questões levantadas nas entrevistas realizadas aos professores.

Como técnica de recolha de dados decidimos optar pela realização de entrevistas semi-estruturadas, que abrangem um conjunto de questões organizadas num guião elaborado para o efeito, podendo, contudo, com base nas respostas dos respondentes, colocar durante as entrevistas questões diferentes que possibilitem um exame mais profundo da situação.

A análise de documentação centrou-se principalmente na consulta de documentos normativos e dos projectos da escola para complemento de informação.

Para tratar a informação recolhida recorremos a uma análise de conteúdo, uma das técnicas que mais frequentemente se utilizam para tratar informação recolhida por este processo.

2. Caracterização do Contexto de Estudo

O presente trabalho de investigação tem como principal intuito estudar o papel do professor na construção do currículo, tanto ao nível da escola, como no interior da sala de aula. Para o efeito, e como já foi referido anteriormente, focalizamos o estudo numa Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Distrito de Braga.

Os motivos que levaram à escolha desta escola, até então desconhecida da investigadora, prendem-se unicamente com o facto do órgão de gestão da mesma se ter mostrado receptivo à investigação desde o primeiro contacto.

De acordo com os dados fornecidos pelo Presidente da Comissão Executiva Instaladora e pela análise dos documentos pedagógicos da escola pretendemos fazer uma descrição do contexto onde se concretiza o estudo, começando por referir que esta escola foi criada na altura do período de alargamento da escolaridade obrigatória para os seis anos de escolaridade.

Neste momento, encontra-se numa fase de transição para se inserir num agrupamento vertical com escolas do 1º ciclo do Ensino Básico. Por esse motivo, a gestão da escola é assegurada por uma Comissão Executiva Instaladora, cuja maioria de elementos que a integram fazia já parte do anterior Conselho Executivo.

A escola situa-se numa cidade pequena, recente, profundamente industrializada e onde predominam os sectores transformador e de serviços. O comércio tradicional encontra-se fortemente implementado, subsistindo ainda alguma agricultura.

O número total de alunos da escola é aproximadamente de 987, agrupados em 39 turmas. Os alunos são provenientes de estratos socio-económicos e culturais distintos, com maior incidência para os que provêm de um nível médio/baixo.

Quanto ao corpo docente, este é constituído por um total de 110 professores. Destes, cerca de 50% pertencem ao quadro de nomeação

definitiva da escola, em especial os que leccionam no 2º Ciclo do Ensino Básico.

À semelhança do que sucede noutras instituições educativas, os professores agrupam-se por departamentos curriculares, constituídos em função dos grupos disciplinares a que pertencem. Para uma imagem mais elucidativa da composição dos departamentos curriculares, construímos o Quadro II.

QUADRO II – COMPOSIÇÃO DOS DEPARTAMENTOS CURRICULARES 2003/2004

Departamentos Curriculares	Disciplinas	Nº de docentes
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa – 2º ciclo Língua Portuguesa – 3º ciclo	**19**
Matemática	Matemática – 2º ciclo Matemática – 3º ciclo	**17**
Línguas Estrangeiras	Inglês – 2º ciclo Inglês – 3º ciclo Francês – 2º ciclo Francês – 3º ciclo	**14**
Ciências Físicas e Naturais	Ciências da Natureza – 2º ciclo Ciências Naturais – 3º ciclo Físico-Química – 3º ciclo	**19**
Ciências Sociais e Humanas	História e Geografia de Portugal – 2º ciclo História – 3º ciclo Geografia – 3º ciclo Desenvolvimento Pessoal e Social – 2º e 3º ciclos Educação Moral e Religiosa Católica – 2º e 3º ciclos	**16**
Expressão Corporal e Motora	Educação Física – 2º ciclo Educação Física – 3º ciclo	**8**
Expressão Artística e Tecnológica	Educação Visual e Tecnológica – 2º ciclo Educação Visual – 3º ciclo Educação Tecnológica – 3º ciclo Educação Musical – 2º ciclo	**17**

Relativamente à formação de professores, esta escola possui Núcleos de Estágio Pedagógico nas disciplinas de Matemática, Físico-Química e Educação Visual. Existem também 7 turmas com currículos alternativos e/ou com adaptações curriculares para alunos com necessidades educativas especiais, havendo ainda cerca de 25 alunos com currículo escolar próprio. Dispõe, ainda, de um centro de recursos educativos que funciona na biblioteca e numa sala anexa.

Tanto em termos organizacionais como funcionais, constatamos que a escola mantém grande espírito de abertura e cooperação, visível pelas boas relações que existem entre os órgãos de gestão e as associações de pais e encarregados de educação. Contudo, os encarregados de educação, com excepção dos que integram a direcção da associação de pais e encarregados de educação, por norma não comparecem nem às actividades, nem às reuniões para que são convocados.

A escola dispõe, actualmente, de 26 auxiliares de acção educativa e 9 funcionários administrativos.

3. Selecção e Caracterização da Amostra

Uma vez que um dos principais objectivos desta investigação é analisar a especificidade de um fenómeno específico num determinado contexto, utilizamos para esse efeito uma amostra intencional. Os critérios que estiveram na base da selecção da amostra relacionam-se directamente com os objectivos do estudo, ou seja, temos como propósitos perceber como é que os professores avaliam a influência das políticas educativas nas práticas curriculares quotidianas, obter informação mais alargada sobre o papel que desempenham na gestão/realização do currículo, verificar quais as suas capacidades de decisão curricular ao nível das estruturas intermédias da escola e inferir qual o nível de autonomia curricular que detêm em todo esse processo.

Nesse sentido, decidimos delimitar uma amostra que se ajustasse aos pressupostos do estudo, seleccionando, como referimos atrás, um conjunto de docentes que desempenhassem cargos nas estruturas de administração, gestão e orientação educativa da escola. Assim, ficou definido, *a priori*, que a amostra seria contituída pelo Presidente da Comissão Executiva Instaladora, Presidente do Conselho Pedagógico, Coordenador de Ciclo, Coordenadores de Departamento Curricular, Coordenadores de Grupo Disciplinar e, ainda, docentes de diversos Grupos Disciplinares. Neste último caso, a selecção dos docentes seria aleatória.

Para uma caracterização circunstanciada de cada um dos docentes que compõem a amostra, construímos o Quadro III.

QUADRO III – CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES QUE COMPÕEM A AMOSTRA

Professores	Género	Idade	Anos de serviço	Habilitações Académicas	Situação Profissional	Departamento Curricular	Disciplina de Docência
Presidente da Comissão Executiva Instaladora/ Presidente do Conselho Pedagógico	♂	> 45	> 26	Licenciatura	PQND	Expressão Corporal e Motora	Educação Física
Coordenadora de Ciclo	♀	30-45	11-25	Licenciatura + 1º ano do Mestrado	PQND	Expressão Corporal e Motora	Educação Física
Coordenadora do Departamento Curricular	♀	30-45	1-10	Licenciatura	PQND	Matemática	Matemática
Coordenadora do Departamento Curricular	♀	30-45	11-25	Licenciatura	PQND	Línguas Estrangeiras	Inglês
Coordenadora do Departamento Curricular	♀	> 45	11-25	Bacharelato	PQND	Ciências Físicas e Naturais	Ciências Naturais
Coordenador do Departamento Curricular/Coordenador de Disciplina	♂	30-45	11-25	Licenciatura	PQND	Expressão Corporal e Motora	Educação Física
Coordenadora da Biblioteca	♀	30-45	11-25	Licenciatura	PQND	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Coordenadora de Disciplina	♀	<30	1-10	Licenciatura	PQZP	Ciências Sociais e Humanas	Geografia
Coordenadora de Disciplina /Delegada à Profissionalização em Serviço/Directora de Turma	♀	30-45	11-25	Bacharelato	PQND	Expressão Artística e Tecnológica	Educação Visual
Coordenadora de Disciplina/Directora de Turma	♀	30-45	1-10	Licenciatura	PQZP	Expressão Artística e Tecnológica	Educação Musical
Orientadora de Estágio Pedagógico	♀	30-45	1-10	Bacharelato	PQND	Ciências Físicas e Naturais	Física e Química
Directora de Turma	♀	30-45	11-25	Licenciatura + Especialização	PQND	Ciências Físicas e Naturais	Ciências Naturais
Directora de Turma	♀	<30	1-10	Mestrado	PQND	Expressão Corporal e Motora	Educação Física
Professora	♀	30-45	1-10	Licenciatura	PQZP	Matemática	Matemática
Professora	♀	<30	1-10	Licenciatura + 1º ano do Mestrado	PQZP	Línguas Estrangeiras	Inglês
Professora	♀	30-45	11-25	Licenciatura	PQZP	Línguas Estrangeiras	Francês
Professora	♀	<30	1-10	Licenciatura	Prof. contratada	Ciências Sociais e Humanas	História

De seguida, procedemos a uma caracterização da amostra tendo em conta as seguintes variáveis: cargos que desempenham, género, idade, número de anos de serviço, habilitações académicas, tipo de vínculo profissional, departamento curricular a que pertencem e disciplina que leccionam.

De modo a facilitar a leitura dos dados obtidos, organizaram-se gráficos para cada uma das variáveis.

Género

Analisando os resultados apresentados no Gráfico 1, verificamos que a amostra é constituída maioritariamente por indivíduos do género feminino (88,2%), comparativamente ao número de indivíduos do sexo oposto (11,8%).

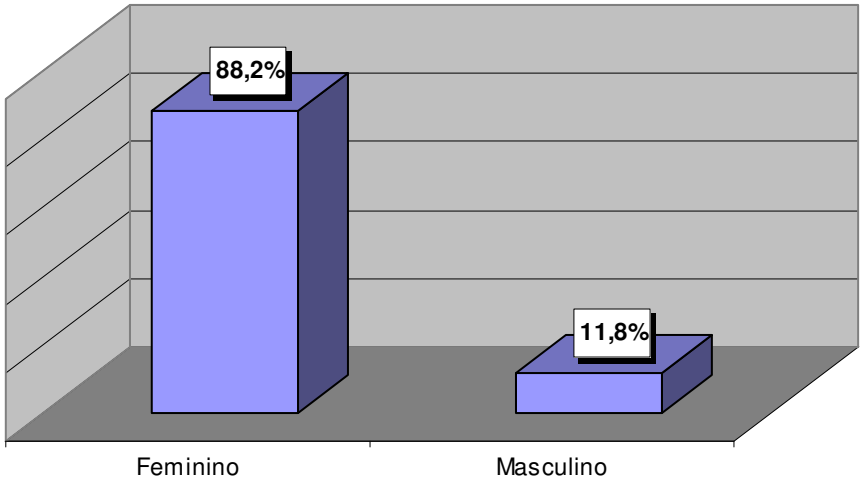


Gráfico 1 - Dados relativos ao género

Idade

Quanto à idade, verificamos estar em presença de um grupo de professores relativamente jovem, uma vez que a maioria dos inquiridos (64,7%) se situa numa faixa etária que medeia entre os 30 e os 45 anos, afirmação corroborada pelo facto do segundo grupo, em termos de frequência (23,5%), ser o dos professores com menos de 30 anos. Apenas 11,8% dos inquiridos apresentam idades superiores a 45 anos (Gráfico 2).

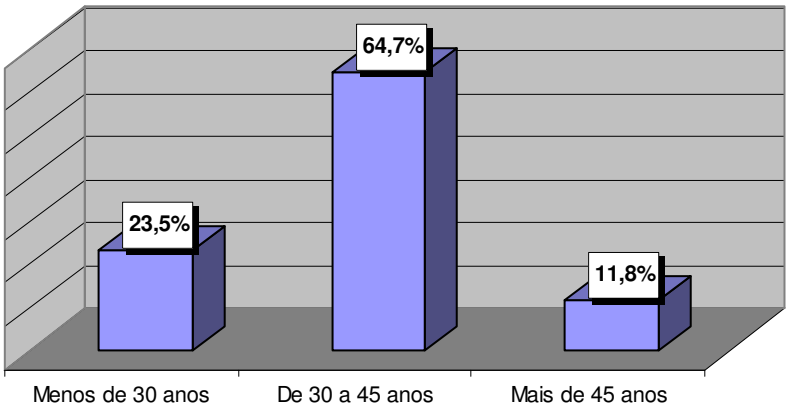


Gráfico 2 - Dados relativos à idade

Tempo de Serviço

Relativamente ao tempo de serviço, cujos dados se encontram inseridos no Gráfico 3, verificamos que a primeira e segunda categoria, respectivamente de 1 a 10 anos e de 11 a 25 anos, são as que apresentam frequência mais elevada, correspondendo a 47,1% cada um dos intervalos. Uma terceira categoria engloba os professores com mais de 26 anos de serviço docente o que, no caso desta amostra, corresponde a um único docente (5,9%).

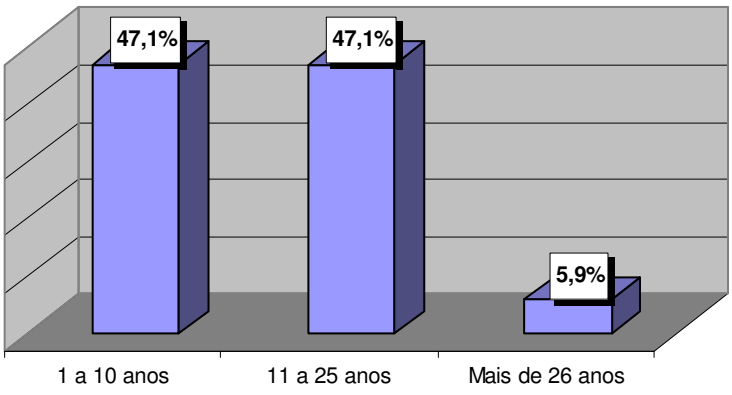


Gráfico 3 - Dados relativos ao tempo de serviço

Habilitações Académicas

No que diz respeito às habilitações académicas, constatamos que a grande maioria dos professores inquiridos possui o grau de Licenciatura (58,8%) ou Bacharelato (17,6%) e que 23,5% dos docentes obtiveram uma Pós-graduação (Gráfico 4).

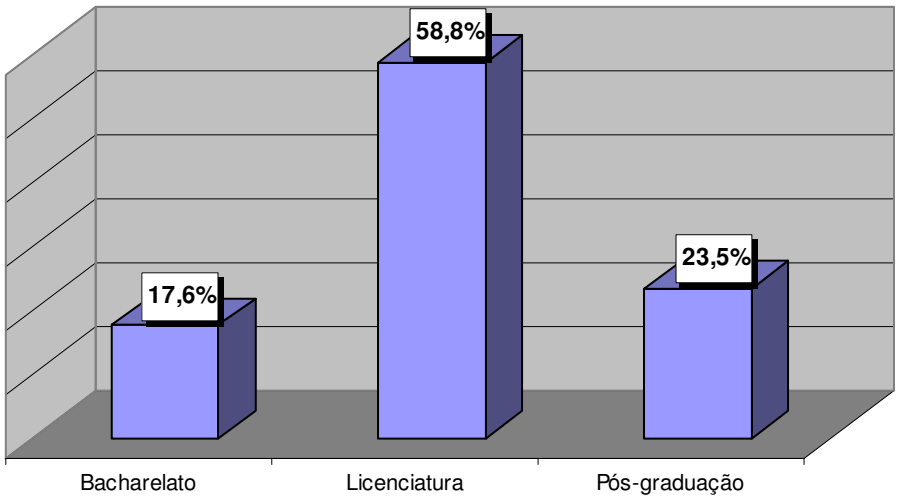


Gráfico 4 - Dados relativos às habilitações académicas

Situação Profissional

Em termos de situação profissional, podemos constatar, pela análise do Gráfico 5, que a esmagadora maioria é constituída por docentes pertencentes ao quadro (94,1%). Destes, 64,7% pertencem ao quadro de nomeação definitiva e 29,4% pertencem ao quadro de zona pedagógica. Numa terceira categoria foram tidos em conta os professores contratados e que, no caso desta amostra, é representada apenas por um professor (5,9%).

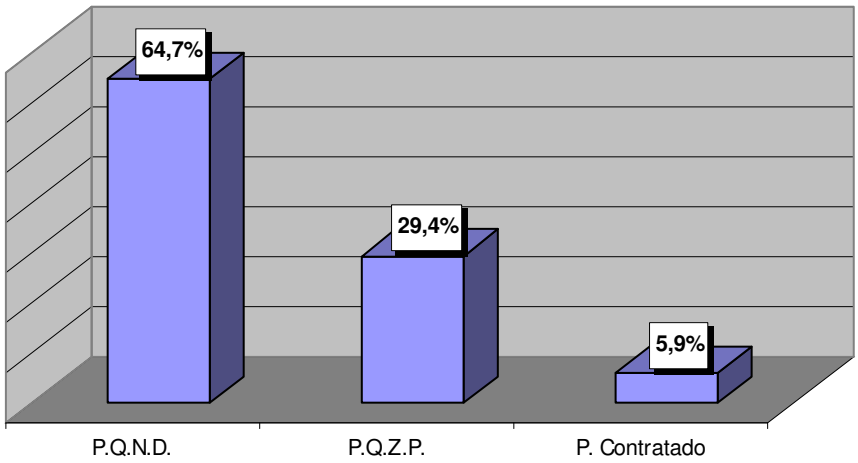


Gráfico 5 – Dados relativos à situação profissional

Departamento Curricular a que pertencem

No que diz respeito à distribuição dos professores, pelos vários departamentos curriculares da escola onde se realizou o estudo, verificamos que todos se encontram representados na amostra (Gráfico 6). A frequência de docentes por departamento curricular oscila entre os 5,9% (Língua Portuguesa) e os 23,5% (Expressão Corporal e Motora).

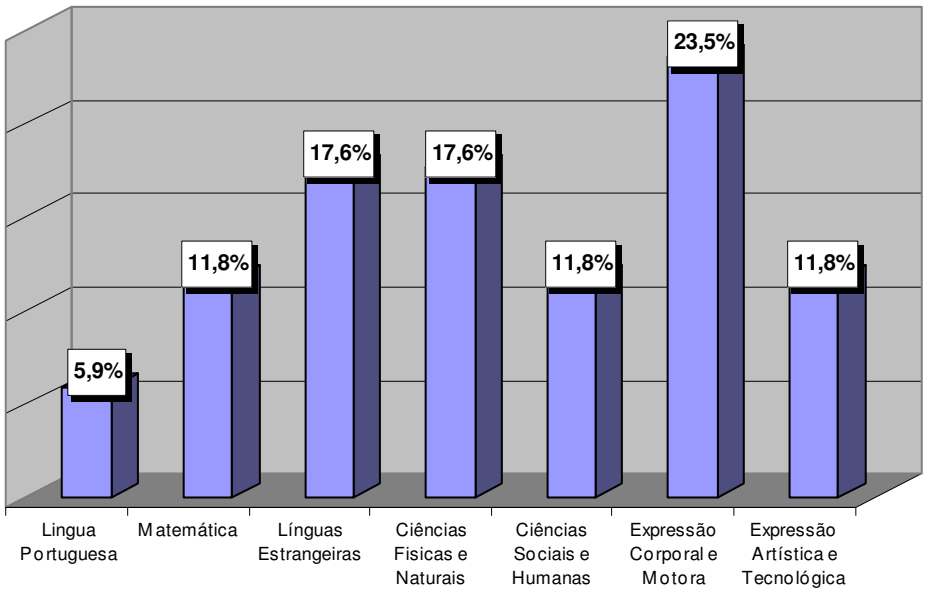


Gráfico 6 - Dados relativos à distribuição dos inquiridos por Departamento Curricular

Grupos Disciplinares a que pertencem

Os dados inseridos no Gráfico 7 permitem-nos verificar que os professores que constituem a amostra pertencem a onze grupos disciplinares, variando a frequência de docentes entre 5,9% e 23,5%.

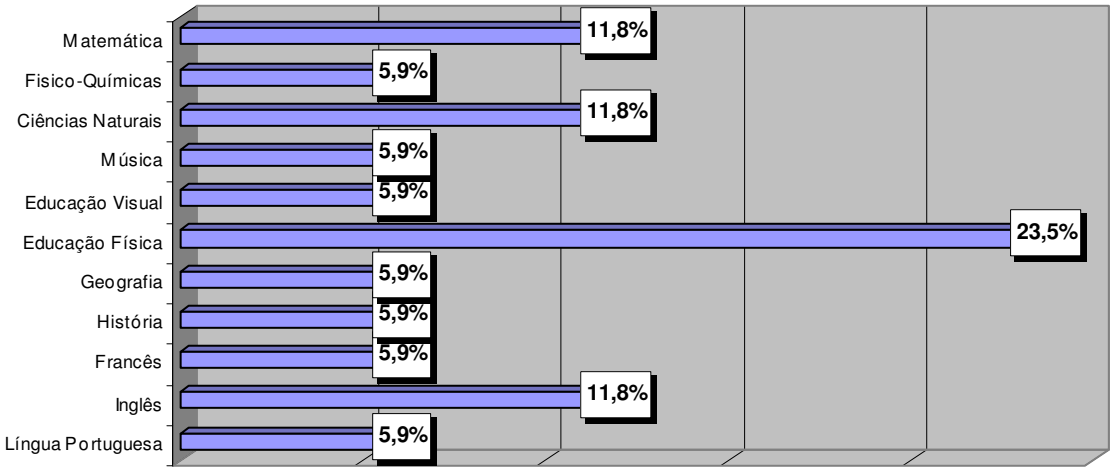


Gráfico 7 - Dados relativos à distribuição dos inquiridos por Grupo Disciplinar

Cargos que desempenham

Considerando os resultados apresentados no Gráfico 8, verificamos que 76,5% dos docentes da nossa amostra desempenham cargos em estruturas de administração, gestão e orientação educativa da escola. Os restantes (23,5%) desempenham apenas funções lectivas.

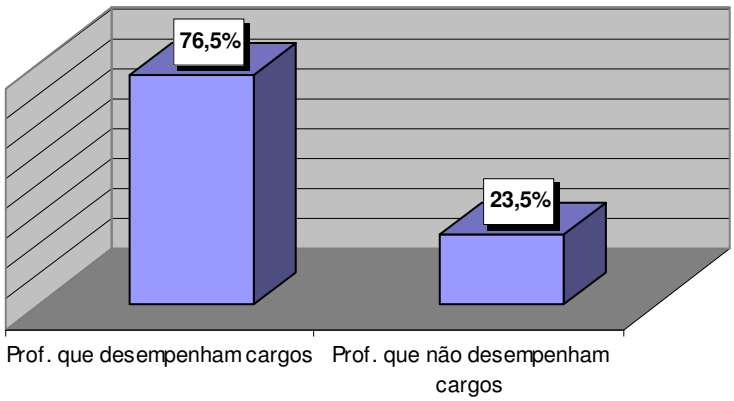


Gráfico 8 - Dados relativos ao cargo que desempenham

Estruturas Educativas da Escola

Em relação às Estruturas Educativas da Escola em que os inquiridos desempenham algum cargo, pela análise do Gráfico 9 verificamos que existe um maior número de docentes que desempenham cargos ao nível das Estruturas de Orientação Educativa (52,9%), estruturas a que estão consignadas funções de articulação curricular, de coordenação pedagógica e de organização das actividades de turma. A segunda categoria mais representativa (11,8%), engloba os docentes responsáveis pela orientação pedagógica dos professores estagiários. Por último e de acordo com o critério mencionado, surgem apenas com um docente por cargo desempenhado, o Órgão de Administração e Gestão da Escola (5,9%), representado por um professor que assegura a presidência da Direcção Executiva e do Conselho Pedagógico, e as Actividades de Complemento Curricular (5,9%), asseguradas pela coordenadora da biblioteca. Como tínhamos assinalado no gráfico 8, o grupo dos docentes que não desempenha qualquer cargo corresponde a 23,5% da amostra.

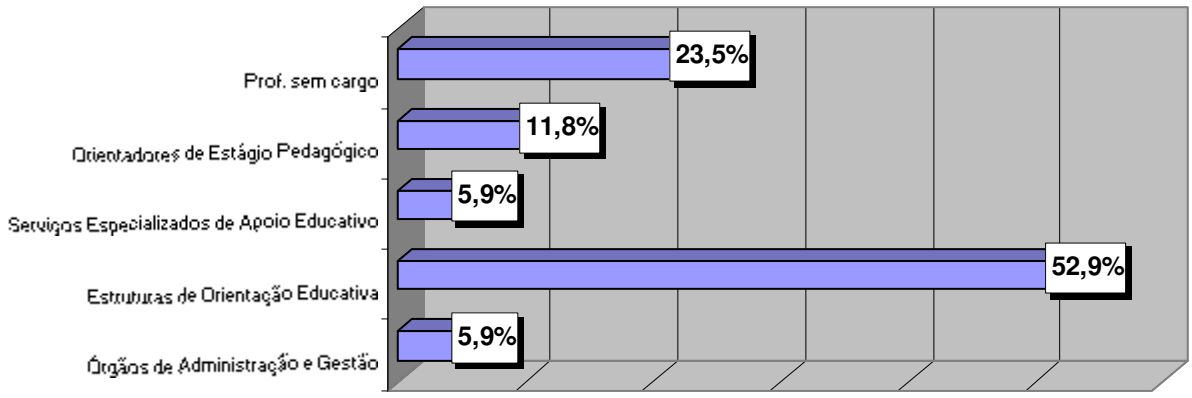


Gráfico 9 - Dados relativos às Estrutura Educativas da Escola onde os inquiridos desempenham algum cargo

Em suma, pelo que se refere à caracterização global da amostra em estudo, os dados obtidos permitem-nos afirmar que estamos em presença de um grupo de professores com boa qualificação tanto em termos académicos como profissionais, e com uma situação profissional estável, já que a maioria pertence a um quadro. Além disso, existe uma percentagem significativa de docentes que desempenham cargos de responsabilidade, o que nos inspira confiança relativamente à pertinência das opiniões que vierem a ser emitidas relativamente ao estudo em causa.

4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

4.1. A Entrevista

Segundo Bogdan e Biklen (1994:134), "a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo".

De acordo com as orientações definidas para este estudo, e porque considerarmos que o contacto directo com os inquiridos além de ser mais enriquecedor, permite explorar em profundidade aspectos que possamos vir a considerar mais pertinentes, optámos por utilizar como técnica de recolha de dados o *inquérito por entrevista*, recorrendo para o efeito a uma entrevista semi-estruturada.

Tal como previsto, esta deve ser conduzida por um conjunto de questões ou temas que o investigador pretenda explorar com os inquiridos para posterior análise dos resultados obtidos. Estrela (1994:342) refere uma "orientação semidirectiva, sem prejuízo de uma prévia estruturação da entrevista, estruturação desenvolvida em termos de objectivos gerais e específicos" na condução da entrevista. Com este intuito, construímos inicialmente o Quadro IV, em que se esquematizam os propósitos que delineámos para legitimar as nossas entrevistas.

QUADRO IV – LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

	Objectivos Específicos		Instrumentação	Amostra
Legitimação da Entrevista	Enquadramento da entrevista Motivar o entrevistado Questões éticas Caracterizar o entrevistado	Informar sobre o âmbito deste trabalho de investigação. Discorrer sobre a importância do papel que o entrevistado desempenha na investigação. Assegurar a confidencialidade das informações. Garantir a possibilidade de leitura da entrevista após a respectiva transcrição. Recolher dados pessoais e profissionais do entrevistado.	Grelha	Presidente do Conselho Executivo Presidente do Conselho Pedagógico Coordenador de Ciclo Coordenadores de Departamento Curricular Professores

Para nortear esta etapa do estudo definimos os objectivos: (1) informar o entrevistado sobre o trabalho de investigação; (2) asseverar da importância da sua participação para a concretização deste estudo; (3) assegurar a absoluta confidencialidade das informações prestadas; (4) garantir que, após a transcrição, lhe será enviada uma cópia da entrevista para analisar a conformidade das suas respostas; e (4) recolher dados pessoais e profissionais para a caracterização do docente. Como instrumento de registo dos dados, utilizamos uma grelha, extensiva a todos os docentes que compõe a amostra (anexo 3).

Simultaneamente, organizamos o guião da entrevista, cujos indicadores, bem como os referentes em que se fundamentaram, se encontram expressos no Quadro V.

QUADRO V – MATRIZ PARA O GUIÃO DA ENTREVISTA

Situação de Investigação	Operação de Investigação	Problemática	Referentes	Origem dos Referentes	Instrumento
O Papel do Professor na Construção do Currículo	Autonomia da Escola Investigar as opiniões e representações dos professores acerca dos conceitos "autonomia" e "autonomia curricular". Conhecer as concepções que mantêm sobre a importância do Projecto Educativo da Escola e do Regulamento Interno, e suas implicações ao nível da autonomia da escola.	Os conceitos subjacentes à autonomia da escola foram interiorizados pelos professores? Na opinião dos professores, onde se pode concretizar a autonomia curricular? A autonomia da escola concretiza-se através da construção de um Projecto Educativo e de um Regulamento Interno próprio? Estes trazem vantagens para a escola? O Projecto Educativo e o Regulamento Interno são instrumentos que permitem aos professores e às escolas tomarem decisões para além do prescrito nos normativos? Os professores julgam necessária uma maior margem de autonomia?	LBSE Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro Projecto Educativo da Escola Regulamento Interno Concepções de: Autonomia da escola; Autonomia curricular	Institucional Documentos Pedagógicos Teorias dos Investigadores	Inquérito por Entrevista

Situação de Investigação	Operação de Investigação	Problemática	Referentes	Origem dos Referentes	Instrumento
O Papel do Professor na Construção do Currículo	Organização e Gestão Curricular. Investigar as representações dos professores sobre a concretização do currículo ao nível da escola. Conhecer a perspectiva dos professores acerca do seu envolvimento na construção do currículo e de possíveis adaptações curriculares a serem realizadas pela escola.	Qual a percepção dos professores acerca do conceito currículo e a que nível julgam dever ser concebido? O que pensam os professores acerca da recente Reorganização Curricular do Ensino Básico? As escolas devem ter autonomia para introduzir disciplinas/áreas disciplinares e organizar os tempos lectivos dos planos curriculares? A quem atribuem os professores maiores competências para definir os planos curriculares? O Ministério da Educação deve definir um currículo mínimo comum, assim como o conjunto de aprendizagens e competências básicas a serem desenvolvidas pelos alunos do Ensino Básico? A gestão curricular flexível é uma circunstância fundamental para a construção da autonomia curricular do professor? A gestão curricular flexível traz vantagens para os alunos? O professor revê-se no papel de agente diferenciador/gestor do currículo? A que níveis? A gestão curricular flexível leva a uma mudança das práticas curriculares dos professores? Quais são as estruturas educativas da escola que devem ter maiores competências na organização do Projecto Curricular?	LBSE Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro Projecto Educativo da Escola Projecto Curricular de Escola Concepções de: Currículo; Desenvolvimento curricular; Reorganização Curricular.	Institucional Documentos Pedagógicos Teorias dos Investigadores	Inquérito por Entrevista

Situação de Investigação	Operação de Investigação	Problemática	Referentes	Origem dos Referentes	Instrumento
O Papel do Professor na Construção do Currículo	Práticas Curriculares Investigar o papel dos Departamentos Curriculares no desenvolvimento do currículo. Investigar as opções dos professores relativamente à planificação e desenvolvimento das actividades curriculares.	Os Departamentos Curriculares contribuíram para melhorar a coordenação e articulação curricuar? Com a formação dos Departamentos Curriculares mudaram-se as atitudes colaborativas dos professores? E as práticas curriculares? Os Departamentos Curriculares/Grupos Disciplinares têm capacidade para tomar decisões a nível curricular? Os professores consideram necessária a elaboração de Projectos Curriculares? Quem deve participar na sua construção, gestão e avaliação? Quais são as práticas curriculares que os professores privilegiam na planificação e desenvolvimento das actividades lectivas? Qual é a perspectiva do professor relativamente à discussão e troca de experiências pedagógicas e didácticas nas várias equipas educativas de que faz parte?	Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho Projecto Curricular de Escola; Projecto Curricular de Turma;	Institucional Documentos Pedagógicos	Inquérito por Entrevista

Como podemos observar pela análise do Quadro V, a matriz que serviu de base ao guião da entrevista organiza-se em torno dos seguintes itens: (1) situação de investigação; (2) operação de investigação; (3) problemática; (4) referentes; (5) origem dos referentes; e (6) instrumentos.

(1) A *situação de investigação* consiste, no âmbito deste trabalho, em identificar áreas que evidenciem o papel do professor tanto em termos de decisões como de práticas curriculares na escola. Nesta ordem de ideias, presumimos que se reconhecem à escola e aos professores funções que se

afastam do mero cumprimento de um currículo prescrito a nível nacional, isto é, funções apenas executivas.

Entendemos que a educação escolar não deve reduzir-se o papel de transmitir valores e saberes decretados de forma homogénea, de modo a serem reproduzidos, preservando uma determinada herança cultural padrão. Deve, pelo contrário, e de acordo com o previsto nos normativos, conceber um currículo onde haja espaço para componentes seleccionadas e organizadas pela escola, de modo a contextualizar as aprendizagens e a torná-las mais significativas para os alunos. Julgamos também que a escola deve ser pensada como um espaço de reflexão e de diálogo entre os vários actores, favorecendo a emergência de uma nova cultura escolar, cuja matriz é constituída pelas dimensões do ser, do estar, do fazer, do conviver, do comunicar, do aprender e do fazer aprender (Leite *et al*, 2001). Os professores são, nesse processo, agentes fundamentais na medida em que configuram práticas de gestão curricular indutoras de mudança e de melhoria da qualidade do ensino.

(2) A *operação de investigação* consiste, essencialmente, em definir e colocar aos professores uma série de questões acerca das suas práticas curriculares, a partir de três dimensões previamente definidas. (i) *autonomia da escola*, onde pretendemos investigar as opiniões e conhecer as representações dos professores acerca dos conceitos "autonomia" e "autonomia curricular", bem como das concepções que mantêm sobre a importância do Projecto Educativo da Escola, do Regulamento Interno e das suas implicações ao nível da autonomia da escola; (ii) *organização e gestão curricular*, onde se investigam as representações dos professores acerca da concretização do currículo ao nível da escola, bem como conhecer a perspectiva dos professores sobre o seu envolvimento na construção do currículo e de possíveis adaptações curriculares a serem realizadas pela escola; (iii) *práticas curriculares*, onde pretendemos investigar o papel dos Departamentos Curriculares no desenvolvimento do currículo e conhecer as opções dos professores relativamente à planificação e desenvolvimento das actividades curriculares.

(3) A *problemática* tem como propósito servir de ponto de partida para as questões do guião da entrevista.

(4) Os *referentes* seleccionados são aqueles que, de certo modo, enformam o papel do professor ao nível da escola: (i) a Lei de Bases do Sistema Educativo, considerado como um documento incontornável, uma vez que é o gerador de toda a política educativa; (ii) o decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio, que consagra o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, sendo através dele que se concretiza a possibilidade das escolas definirem a sua política educativa; (iii) o decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, que aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico, no qual está prevista a expansão do processo de autonomia das escolas, estabelecendo-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional visam adequá-lo ao contexto de cada escola; (iv) o despacho normativo 30/2001, de 19 de Julho, que determina as principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no Ensino Básico; (v) o projecto educativo de escola que formaliza as grandes intenções da política educativa e curricular, bem como as opções educativas da escola ou agrupamento de escolas e que deve contribuir para construir o seu papel formativo; (vi) o regulamento interno, que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como alguns direitos e deveres dos membros da comunidade escolar; (vii) o projecto curricular de escola que define, em função do currículo nacional e do projecto educativo de escola, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular; (viii) o projecto curricular de turma que define as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los às características dos alunos e ao contexto de cada turma, e (ix) as teorias dos investigadores que contribuem para a explicação e compreensão das concepções de currículo, desenvolvimento curricular, autonomia, reorganização curricular e projecto.

(5) Os *referentes* utilizados pertencem a contextos diversos: institucional (administração central); contexto local (documentos pedagógicos); e teorias dos investigadores.

(6) Nesta fase procedeu-se à construção do instrumento de recolha de dados (anexo 3).

O guião de entrevista teve como pressupostos, para além da matriz que apresentámos, a troca de impressões com um especialista na área do Desenvolvimento Curricular. De seguida, procedemos à sua testagem junto de um grupo de professores com características semelhantes aos docentes da amostra, pertencendo, no entanto, a escolas diferentes da seleccionada para o estudo. O objectivo era assegurar que as questões estavam redigidas de forma clara, eram bem compreendidas pelos inquiridos e que contribuíam para concretizar os objectivos que tinham estado na base da sua construção. Acresce o facto de, para além de ajudar a verificar se as respostas não se afastariam significativamente dos propósitos do estudo, esta etapa da investigação contribuiu também para podermos exercitar a forma de conduzir a entrevista (Quivy e Campenhoudt, 1998). A todos os professores que concorreram para a validação do guião da entrevista foi dada a possibilidade de fazerem observações relativas ao teor e à forma da entrevista. Após a realização desta, consideraram que as questões colocadas eram, de algum modo, complexas, sobretudo pela abrangência de assuntos que sugeriam. Da testagem resultaram, então, algumas alterações que se reflectiram em termos de desdobramento de algumas das questões que inicialmente tínhamos construído.

O guião teve como finalidade central orientar as entrevistas de forma análoga. Todavia, no decurso das entrevistas as questões foram, por vezes, colocadas em função das respostas dadas pelos entrevistados de modo a podermos explorar e compreender melhor as informações por eles transmitidas.

4.2. A Análise de Documentação

A análise de documentação foi efectuada de forma transversal a este percurso investigativo, à medida que se tornava necessário obter informação pertinente para cada uma das fases do estudo. Essa análise centrou-se, prioritariamente, no estudo de alguns normativos e de documentos pedagógicos elaborados pela escola (Regulamento Interno, Projecto Educativo de Escola e Projecto Curricular de Escola).

5. Processo de Recolha de Dados

Para a recolha de dados, encetamos alguns procedimentos que passamos a referir ao longo deste segmento do trabalho.

Os primeiros contactos com a escola foram desenvolvidos durante o mês de Abril de 2004 e tiveram como objectivo verificar a disponibilidade desta para participar no estudo que pretendíamos realizar.

Depois de obtida a respectiva autorização, foi marcado um primeiro encontro com o Presidente da Comissão Executiva Instaladora, fundamentalmente para explicar o objectivo do estudo, pedir a colaboração do órgão de gestão da escola e dos professores, garantir a necessária confidencialidade relativamente à escola e aos participantes na investigação e solicitar autorização para analisar alguns documentos pedagógicos da escola (Regulamento Interno, Projecto Educativo de Escola e Projecto Curricular de Escola).

Para formalizar este contacto, redigimos e enviamos uma carta (anexo 1) ao Presidente da Comissão Executiva Instaladora a solicitar a adesão da escola ao presente projecto de investigação, à qual anexamos uma declaração do Orientador Científico da Dissertação de Mestrado.

Posteriormente, a cada um dos docentes da amostra foi entregue uma carta (anexo 2) em que se explicava o objectivo da investigação, se solicitava colaboração e garantia a confidencialidade das respostas e das informações a ser fornecidas. Pretendíamos, assim, sensibilizar cada um dos sujeitos

participantes, para a natureza da investigação, em geral, e para a temática do estudo, em particular.

O horário da entrevista foi combinado, caso a caso, entre o entrevistador e o entrevistado, de acordo com a disponibilidade deste. Apesar destes procedimentos, não foi possível garantir e realizar todas as entrevistas previstas inicialmente, num total de vinte e duas, uma vez que alguns dos docentes evitaram fazê-lo, demonstrando algum desconforto relativamente ao tipo de colaboração (entrevista) e, especialmente, aos temas a serem abordados. De modo a garantir a realização das entrevistas foi necessário, nalguns casos, recorrer a duas ou três marcações sucessivas, para conseguir as dezassete entrevistas, concedidas pelos elementos que compõem a amostra do estudo.

O processo de recolha de dados teve início em 11 de Maio de 2004 e ficou concluído a 29 de Junho do mesmo ano.

Todas as entrevistas foram precedidas por um lapso de tempo reservado para a apresentação, o preenchimento de uma grelha de caracterização do entrevistado e uma alusão à descrição do projecto, à natureza da participação solicitada, à explicitação das questões éticas e à divulgação da estrutura da entrevista.

As entrevistas foram gravadas em suporte áudio na sua totalidade, tendo havido apenas uma docente que começou por rejeitar essa possibilidade, acabando, contudo, por concordar. Estas decorreram numa sala junto à biblioteca, que serve de apoio aos professores, com excepção das entrevistas efectuadas ao Presidente da Comissão Executiva Instaladora e a uma das docentes, entrevistas essas que decorreram numa sala anexa ao Conselho Executivo. No decurso das entrevistas foram raras as interrupções, tendo havido alguma perturbação durante os intervalos entre os tempos lectivos, em grande parte originada pela presença de alunos junto do edifício, não tendo sido possível, no entanto, arranjar outro local.

As gravações das entrevistas foram integralmente transcritas, respeitando-se algumas incongruências gramaticais próprias do discurso oral,

as repetições e as pausas, totalizando no final 163 páginas, que constam dos anexos a esta dissertação (anexo 4).

Depois de transcritas enviámos, por correio, uma cópia a cada professor, para que validasse a transcrição da sua entrevista, acompanhada de uma carta onde informávamos da possibilidade de procederem às alterações que julgassem necessárias. Definimos um período de tempo razoável para a sua restituição, e anexámos um envelope devidamente endereçado e selado para a devolução da mesma. Dos dezassete entrevistados apenas oito devolveram os textos, embora excedessem o prazo fixado. Destes, quatro optaram por não efectuar qualquer rectificação, enquanto os quatro restantes devolveram os textos com correcções formais, não de conteúdo, que desejavam introduzir na versão original por considerarem que tinham utilizado uma linguagem oral que não gostavam de ver escrita.

6. Modelo de Análise de Dados

Todas as entrevistas foram sujeitas a uma análise de conteúdo por um processo de categorização, de forma análoga ao que é proposto por Bardin (1977).

Como salienta este autor, a prática da análise de conteúdo organiza-se, sobretudo, em torno de um processo de categorização. A criação de categorias é um método "de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género", de acordo com critérios determinados antecipadamente (*Idem, Ibidem*:117). Uma categoria é basicamente composta por um termo chave que indica o significado central do conceito que se quer aprender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito.

Para Bardin (*Ibidem*:119), a categorização pode ter origem através de dois processos opostos: (a) por "caixas", onde o sistema de categorias é definido previamente, repartindo-se as unidades de registo por estas da melhor maneira possível; (b) por "milha", onde o sistema de categorias não é definido antecipadamente, resultando da classificação gradual dos elementos.

Para este trabalho, o sistema de categorias e subcategorias de codificação resultou da combinação destes dois processos, ou seja, da utilização de categorias definidas previamente e de categorias emergentes, embora estas em número mais reduzido que aquelas.

Os critérios que presidiram à categorização tiveram por base a bibliografia consultada, os objectivos da investigação, a matriz para o guião da entrevista e a adequação das categorias ao conteúdo das mesmas, resultando as categorias emergentes do próprio trabalho exploratório dos dados.

Como suporte à análise de conteúdo, decidimos tomar como unidade de registo o tema, entendido como a "unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado" e que pode significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido (Bardin, 1977:105). Como unidade de contexto, consideramos as respostas dos entrevistados às questões que lhes eram colocadas.

As entrevistas são analisadas através das técnicas de recorte (escolha das unidades) e agregação (escolha das categorias) dos dados brutos do texto, permitindo assim uma descrição das características do conteúdo.

Depois de uma primeira *leitura flutuante* das várias entrevistas desenvolvemos uma lista preliminar de categorias e subcategorias de codificação em função das dimensões previamente definidas no guião da entrevista e das categorias emergentes dos dados. Posteriormente, e de acordo com as orientações de Bogdan e Biklen (1994:233), atribuímos a cada uma delas uma abreviatura. De seguida, voltamos a percorrer as entrevistas e, à medida que as íamos lendo, fomos marcando com as abreviaturas correspondentes às categorias de codificação, tudo o que os entrevistados haviam declarado acerca de cada tópico.

Após este trabalho prévio, adoptámos a técnica de recorte e colagem com o auxílio do computador. Para o efeito, construímos um quadro para cada categoria e agrupámos, em cada um, todas as afirmações feitas pelos entrevistados que possuíam indicadores relativos a cada uma das categorias de codificação (anexo 4).

Segundo Vala (1986), uma vez construídas, as categorias de análise de conteúdo devem ser sujeitas a um teste de validade interna. Isto é, o investigador deve procurar assegurar-se da sua exaustividade (todas as unidades de registo podem ser colocadas numa das categorias) e exclusividade (uma mesma unidade de registo só pode caber numa categoria).

Bardin (1977), por sua vez, refere que um conjunto de categoria boas, deve possuir determinadas qualidades: a exclusão mútua (cada elemento não pode existir em mais do que uma divisão); a homogeneidade (um único princípio de classificação deve governar a sua organização); a pertinência (está adaptada ao material de análise escolhido e pertence ao quadro teórico definido); objectividade e fidelidade (as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises); a produtividade (fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos).

Deste modo, procurámos que todas as unidades de registo fossem colocadas numa das categorias de codificação e, simultaneamente, tivemos o cuidado de verificar que cada unidade de registo seria colocada somente numa categoria.

Quanto à validade e fidelidade da categorização, quer ao nível da sua designação, quer ao nível do seu conteúdo, foram discutidas com especialistas na área do Desenvolvimento Curricular e introduzidas as alterações consideradas essenciais.

No Quadro VI apresentamos as categorias e subcategorias utilizadas para a análise de conteúdo.

QUADRO VI – SISTEMA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS PARA A ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Dimensão Autonomia da Escola		Dimensão Organização e Gestão Curricular	Dimensão Práticas Curriculares		
CATEGORIA	CATEGORIA	CATEGORIA	CATEGORIA	CATEGORIA	CATEGORIA
Conceito de Autonomia	**Autonomia Curricular**	**Gestão Flexível**	**Departamentos Curriculares**	**Grupos Disciplinares**	**Desempenho do Professor**
Representações dos Professores	Conceito de Currículo	Reorganização Curricular	Articulação Curricular	Programação Curricular	Planificação Curricular
Instrumentos de Autonomia	Conceito de Autonomia Curricular	Planos Curriculares	Integração Curricular	Atitudes Colaborativas	Materiais Didácticos
	Projecto Curricular	Contextualização do Currículo			Avaliação
	Decisões Curriculares				

Relativamente aos documentos pedagógicos da escola (Regulamento Interno, Projecto Educativo de Escola e Projecto Curricular de Escola) realizamos apenas uma leitura global, na medida em que não constituía o *corpus* da nossa investigação, servindo, unicamente, como documentos de confirmação dos dados fornecidos pelo Presidente da Comissão Executiva Instaladora.

Parte III

Apresentação e Discussão dos Resultados

1. Descrição e Análise dos Resultados

Importa, neste momento, conhecer as opiniões dos professores que participaram no nosso projecto de investigação acerca do conceito de autonomia curricular, da importância que atribuem ao projecto educativo e ao regulamento interno da escola, bem como das suas implicações ao nível da autonomia da escola, do envolvimento dos professores na construção do currículo e de possíveis adaptações curriculares a serem realizadas pela escola, do papel dos departamentos curriculares no desenvolvimento do currículo e, por último, das opções dos professores relativamente à planificação e desenvolvimento das actividades curriculares. A partir daí, as principais influências das políticas educativas ao nível das práticas curriculares quotidianas, do papel que os docentes desempenham na gestão/realização do currículo e das capacidades de decisão curricular que assumem ao nível das estruturas intermédias da escola.

Não queremos terminar esta pequena introdução sem referir que, intencionalmente, nos socorremos das opiniões de muito poucos autores para a elaboração do presente capítulo.

Para a apresentação e discussão dos resultados organizámos este capítulo em torno das seguintes categorias de análise: (i) conceito de autonomia; (ii) autonomia curricular; (iii) gestão flexível; (iv) departamentos curriculares; (v) grupos disciplinares; e (vi) desempenho dos professores.

Conceito de Autonomia

Para análise do conceito de autonomia recorremos às declarações proferidas pelos professores relativamente à autonomia da escola e à(s) forma(s) como esta se poderá manifestar, à importância da realização do projecto educativo de escola e do regulamento interno e do seu contributo para a construção da autonomia da escola.

No que se refere à autonomia da escola, bem como à(s) forma(s) como se poderá manifestar, as opiniões dos professores dividem-se. Alguns não têm opinião formada a esse respeito:

> "Não sei… Não tenho uma opinião bem formada" (P1)
>
> "Não tenho uma ideia…!" (P16)

Outros, embora reconheçam que a escola tem sido sucessivamente bombardeada com estímulos para assumir uma postura autónoma, defendem que uma administração centralizada poderia ajudar a resolver alguns dos seus problemas:

> "Eu acho que [*a escola*] deve estar dependente da tutela" (P15)

Existem ainda os que consideram que a autonomia se expressa, no domínio pedagógico, através da construção de projectos adequados a cada contexto escolar, projectos esses que favorecem a coordenação das actuações de todos os elementos que compõe a comunidade educativa onde estão inseridos. Tais professores, que formam o grupo maioritário dos docentes que constituem a amostra, afirmam que:

> **"**A autonomia da escola pode manifestar-se através do projecto educativo e do projecto curricular de escola, que devem ser elaborados de acordo com a zona onde a escola está inserida, …" (P5)
>
> "Na organização do currículo, do projecto educativo, na organização dos próprios tempos lectivos, tudo o que é decidido pela escola." (P6)
>
> **"…**a ideia que eu tenho de autonomia da escola, é que a escola pode estabelecer projectos diferentes das outras escolas em função das características que a região tem." (P8)

Questionados sobre o interesse de cada escola construir o seu projecto educativo e as vantagens que o mesmo poderá trazer para a instituição, os professores são unânimes em considerar que se trata de um documento importante, porque nele se reflectem as especificidades sociais do meio onde a escola está inserida, se procura atender às necessidades da própria escola e, sobretudo, às características e necessidades dos alunos. Consideram-no uma peça chave do quotidiano organizacional da escola, uma vez que espelha a consciencialização da instituição e do universo social a que pertence. Além disso, o projecto educativo contribui para a construção da autonomia da escola

e dá sentido ao conceito participação, uma vez que deve envolver a comunidade educativa tanto na sua concepção como na sua operacionalização. A esse propósito, as afirmações dos docentes inquiridos são sintomáticas:

> **"**Acho que sim, porque ao ficar no papel a caracterização da escola e do meio envolvente, bem como o regulamento interno, facilita o funcionamento global da mesma e ainda a aferição de critérios adaptados à realidade. Numa escola tudo deve funcionar a partir do projecto educativo. […] Um projecto educativo, se for bem elaborado, retrata de modo fiel a escola e o meio socio-económico em questão. Sendo assim, todos saem a ganhar principalmente os alunos. O projecto educativo é o B.I. de uma escola." (P5)
>
> **"…**vantagens para os alunos, porque eu considero que ele [projecto educativo] é feito tendo em conta o tipo de alunos que temos!" (P6)
>
> **"**Concordo com a necessidade [de um Projecto Educativo], pois pode ser a base estruturada para uma maior autonomia. […] Acho que sim, em termos de sistematização de ideias, de matrizes, de organização e funcionamento da escola." (P8)

Os professores referem-se, ainda, ao projecto educativo de escola como um instrumento que pode, e deve contribuir para dar forma à acção educativa, já que deve englobar informações e/ou opções acerca das aprendizagens consideradas prioritárias na escola. No que se refere a essa possibilidade, os docentes são peremptórios:

> **"**Sim, porque cada escola tem uma realidade social que tem que se ter em conta, […] em termos de práticas de ensinar e de aprender. Eu já passei por escolas onde há coisas que se podem fazer porque estão num determinado meio e que fazem muito sentido para aqueles alunos, mas que não fazem sentido ou não há necessidade de as realizar noutras escolas, noutros meios, em que os alunos são diferentes!" (P6)
>
> "Acho que sim. Cada uma das escolas deve ter [um projecto educativo] consoante as suas especificidades. […] tem muito a ver com o ambiente onde ela se encontra, com o ambiente social, tem a ver um pouco com tudo e acho que cada escola deve ter o seu próprio projecto educativo. Serve para melhorar todas as condições ou tentar melhorar aquilo que tem a ver com o processo ensino/aprendizagem." (P12)

Porém, os benefícios significativos que podem advir da concepção e execução do projecto educativo de escola não impedem que um dos professores inquiridos saliente algumas dificuldades, sobretudo ao nível da sua concretização:

> "Em teoria concordo, mas acho um bocadinho difícil por em prática ou então eu ainda não sei exactamente o que é que se pretende ou o que é o projecto educativo! […] Para essa autonomia que é pretendida ser muito mais concreta e não ser só no papel é preciso tomar mais decisões em aspectos mais concretos e não só naqueles burocráticos.";
>
> "Acho que é ainda muito cedo […] ou ainda não se foi ao encontro daquilo que é pretendido […] O projecto educativo era importante para poder adequar às necessidades e às motivações dos alunos, da escola e do meio onde eles estão inseridos. Deveria ser o principal objectivo a atingir!" (P2)

Um outro inconveniente resulta do facto de muitos professores conceptualizarem o projecto educativo de escola numa perspectiva normativa, isto é, como um instrumento regulador de atitudes e procedimentos, declarando:

> "…eu acho que sim. Se é um projecto é um documento e o documento tem sempre utilidade. É lá que tem regras, leis, acho … é sempre importante!" (P3)
>
> "…É importante, são bases que têm de ser seguidas, nas quais temos que nos apoiar […] Para a escola em si trouxe, para nós professores também. Os alunos muitas vezes esquecem-se que há um projecto educativo nas escolas e que têm direitos e deveres, e que têm de cumprir determinadas normas." (P4)
>
> "Traz [vantagens], nem que seja para os alunos estarem cientes que existem regras, que sabem que estão ali para serem cumpridas…" (P7)

No que diz respeito ao regulamento interno da escola, tornou-se importante ouvir as opiniões dos professores, uma vez que nele se definem tanto o regime de funcionamento da escola, como os direitos e deveres a que estão vinculados os diferentes elementos da comunidade escolar. Quanto ao papel deste documento em termos organizacionais, e à semelhança do que alguns pensam acerca do projecto educativo, as declarações dos professores valorizam sobretudo as suas funções normativa e reguladora, bem como a sua importância em termos de uniformização de um conjunto de regras que devem orientar a vida no interior da escola, o que podemos verificar através das seguintes afirmações:

> "Concordo, […]. Acho que há uma uniformização. […] Fundamental para os miúdos perceberem realmente que há regras a cumprir, há direitos, há deveres, que é assim que eles também têm que fazer lá fora." (P2)
>
> "Eu acho que o regulamento interno ajuda numa série de coisas. A escola como instituição tem que ter um mínimo de normas e estas

> normas não são só normas de bom comportamento para os meninos, são normas de funcionamento, são uma referência para caminharmos todos mais ou menos no mesmo sentido. Portanto, seria uma referência para todas as pessoas, principalmente para os professores, terem mais ou menos o mesmo tipo de objectivo, não é bem objectivos que eu quero dizer, de actuação em relação aos miúdos […] (P6)

> "…nós somos uma comunidade, estamos todos a trabalhar, tem que se saber mais ou menos o rumo que se leva para tentar resolver ou atingir determinados objectivos! Eu acho que é preciso regras quer para os subordinados, quer para os chefes, num sítio onde não há regras ninguém sabe aquilo que faz, tudo é permitido ou tudo é penalizado. Acho que as pessoas têm que saber mesmo as regras que existem. […] " (P10)

Por outro lado, os professores admitem, ainda, que o regulamento interno pode ser um meio fundamental para a construção da autonomia da escola, uma vez que deve ser da competência exclusiva de cada escola. Assim se compreende que alguns dos docentes inquiridos tenham chegado a afirmar que existiria maior promoção de autonomia se o regulamento interno fosse decidido, essencialmente, em função dos interesses da escola:

> " […] É um dos instrumentos da autonomia da escola." (P8)

> " […] em relação à autonomia sim, […] Eu acredito que sim, que seria maior se a própria escola fizesse esse regulamento, tudo!" (P9)

> " […] promovia maior autonomia [se fosse decidido apenas em função dos interesses da escola]. Acho que devemos sempre seguir as normas, no entanto a escola deve ter a possibilidade de, não digo contornar, mas adaptar ao seu meio e ao tipo de alunos, ao tipo de professores, ao tipo de ambiente da escola, porque as escolas não são iguais!" (P12)

Porém, o facto dos docentes considerarem o regulamento interno um instrumento básico na construção da autonomia da escola não impede que alguns deles concordem, em simultâneo, ser importante seguir as normas provenientes da administração central para a sua elaboração, ainda que sujeitas a uma interpretação local. Uma posição que denota a ambiguidade que os professores revelam neste domínio:

> "Eu acho que é necessário virem orientações. […] deve haver um tronco comum a nível nacional e depois são pequenos ajustamentos associados às condições físicas da escola, à personalidade das pessoas que estão à frente da escola, ao tipo de alunos que frequentam a escola, é assim que devem ser feitas as flutuações." (P2)

> "Há padrões que devem ser respeitados e cumpridos de Norte a Sul do país. Sim à autonomia, mas tendo sempre em conta o tal tronco comum. Um regulamento é um conjunto de regras dirigido a alguém.

> Parece-me que essas regras não devem ser muito diferentes de escola para escola a noção do que está certo e o que está errado não pode mudar muito de escola para escola!" (P5)
>
> […] ter linhas orientadoras para elaborar o regulamento interno ajuda e é preferível que essas linhas venham do Ministério, e termos sempre, como eu disse à bocado, aquele espaço de manobra e podermos adaptar consoante as condições espaciais, do pessoal da escola e dos alunos." (P7)

Em suma, podemos concluir que, no que se refere à autonomia da escola, os professores ainda não têm uma posição muito esclarecida, nem unânime. Isto é, perfilham o discurso da autonomia, valorizam a construção do projecto educativo e do regulamento interno de escola mas acabam por valorizar também outros aspectos que a inviabilizam.

Autonomia Curricular

Esta categoria de análise compreende as posições assumidas pelos professores relativamente às seguintes temáticas: conceito de currículo, prescrição de um currículo mínimo comum pela administração central, autonomia curricular da escola e principais contextos em que se pode manifestar, importância atribuída à construção de projectos curriculares, entendidos como a capacidade da escola recontextualizar decisões tomadas ao nível da administração central, concretamente no domínio da *territorialização* dos programas.

As opiniões dos professores acerca do conceito currículo abrangem perspectivas diferentes, que oscilam entre aqueles que o definem como um conjunto de aprendizagens formais organizadas pela escola e explicitadas num programa constituído por objectivos, conteúdos e actividades educativas a desenvolver a nível disciplinar, não disciplinar e/ou extra-curricular:

> "O currículo da escola é tudo o que é dado aos alunos formalmente, todas as aprendizagens. Tudo o que eles aprendem no recreio não faz parte do currículo. Do currículo faz parte todas as aprendizagens que ele faz dentro das áreas disciplinares ou não disciplinares, orientadas pelo professor dentro da sala de aula. O resto é aprendizagem, mas não faz parte do currículo!" (P2)

e os que consideram o currículo como sendo a totalidade das experiências vividas na escola:

> "…o currículo […] comporta as actividades e experiências que vamos tendo ao longo, neste caso, da vida escolar, quer sejamos alunos quer sejamos professores, que nos ajudam a desenvolver em várias áreas e que nos preparam para a vida activa." (P7)

Os professores defendem também a existência de um currículo mínimo comum a nível nacional, pois consideram que dessa forma ficam definidas, à partida, as experiências educativas destinadas a todos os alunos de um mesmo nível de ensino. Admitem, no entanto, que esse currículo mínimo pode sofrer adaptações progressivas partindo de um nível macro até um nível micro, ou seja, um currículo nacional que possa moldar-se a cada contexto, procurando responder às necessidades e características de cada escola e de cada turma. A este propósito referem:

> "Eu acho que o currículo da escola devia partir de um currículo nacional […]. Deveria haver o tal tronco comum, eu acho importante, a nível nacional, depois haveria, eventualmente, a regionalização em alguns aspectos e depois, eventualmente, nas escolas haver nova adaptação que tenha a ver com a gestão autónoma das escolas. Concordo que a partir do currículo nacional possa haver uma contextualização!" (P2)

> "Acho que deveria ter três etapas. Uma etapa nacional e depois, cada região devia poder adaptar à sua região e depois, cada escola poder adaptar à especificidade da escola. […] Total autonomia não, acho que seria uma anarquia completa!" (P1)

Consideram, todavia, que cabe ao Ministério da Educação continuar a definir os planos curriculares, ou seja, o conjunto de disciplinas/áreas disciplinares comuns para os alunos que frequentam o Ensino Básico:

> "Eu acho que deve haver um tronco comum." (P7)

> "Concordo em absoluto [com a definição de um currículo mínimo comum]. Mais, julgo indispensável." (P17)

Do mesmo modo, defendem que as aprendizagens e as competências básicas a serem desenvolvidas pelos alunos do Ensino Básico devem ser definidas pela tutela, desde que encaradas como competências mais gerais, mas que, por esse facto, não deixam de ser fundamentais para os alunos se integrarem e viverem em sociedade:

> "…As competências mais específicas devem estar no projecto educativo da escola, agora as gerais penso que devem ser definidas ao nível do Ministério da Educação!" (P1)

> "Penso que sim. As competências básicas devem ser direccionadas para os alunos de todo o país; devem ser um ponto de partida, uma referência. […] " (P5)

> "Depende das competências que sejam apresentadas, não é, mas se são básicas parte-se do princípio que qualquer cidadão terá de desenvolver esses conhecimentos, capacidades, atitudes e valores. Nesse sentido concordo perfeitamente que todos os cidadãos têm de estar no mesmo ponto de partida!" (P8)

A autonomia curricular, da esfera de competências dos professores, é vista como a capacidade da escola participar activamente na (re)construção curricular, isto é, na gestão dos planos curriculares, programas e actividades, na definição dos critérios de avaliação e orientação, no acompanhamento dos alunos, na gestão dos espaços e tempos curriculares, bem como na introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para o desenvolvimento integral dos alunos. Um conceito que não se coaduna com a ideia de simples execução do que é decidido pela administração central. É neste sentido que os professores consideram existir uma relativa autonomia nas escolas, declarando que esta se manifesta sobretudo no contexto da gestão curricular, nomeadamente no que diz respeito à sequencialização e operacionalização dos conteúdos programáticos:

> "Penso que sim, tem alguma autonomia. Eu penso que essa autonomia tem a ver um bocadinho com as práticas curriculares. Na gestão dos programas curriculares, apesar de terem um tronco comum, penso que em algumas disciplinas se está a ir ao encontro dos interesses dos alunos e das necessidades deles." (P2)

> "Existe sim [autonomia]! Talvez nas práticas curriculares, nomeadamente na introdução da Música no 3º ciclo, por exemplo, é uma opção da escola." (P9)

> "A forma como cada grupo disciplinar, como o próprio executivo planeia as actividades, os grupos fazem a ordenação do currículo, acho que basicamente reflecte-se mais nesse campo, ao nível das práticas escolares, isto é, da […] gestão do currículo!" (P13)

Porém, surgem opiniões discordantes, sobretudo quando a escola, ao distribuir a carga horária das disciplinas, não atende às expectativas de alguns professores, como salienta um dos docentes:

> "Sim, embora não em todos os aspectos. Acho, inclusivamente que nem toda a autonomia interessa à escola. Por exemplo, no que diz respeito ao desenho curricular, a minha escola contemplou uma das disciplinas que lecciono apenas com um bloco e meio, o que considero muito pouco, tendo em conte que o Programa Nacional não sofreu qualquer alteração. É impossível ensinar os mesmos conteúdos em menos tempo." (P5)

Os professores afirmam que dispõem de alguma autonomia, principalmente ao nível da sala de aula, uma vez que decidem como ensinar, podendo contextualizar o programa às situações específicas dos alunos:

> "…eu nunca me deparei com nenhuma situação em que eu quisesse desenvolver algum projecto, decidir alguma coisa, que não me fosse permitido, por isso não lhe posso responder nem sim nem não. […] eu acho que a margem de autonomia que nós temos em prática de sala de aula é suficiente." (P6)

> **"**Acho que cada professor exerce a sua autonomia, independentemente do que esteja escrito nos papéis. Individualmente, um professor, na sala de aula, acaba por fazer o que pensa ser melhor para os seus alunos. A adaptação de conteúdos e estratégias sempre se fez, de acordo com o perfil das turmas. Isto é autonomia." (P8)

A menção a uma autonomia excessiva do professor na operacionalização das suas práticas curriculares, na opinião de um dos docentes, surge no quadro de uma ampla autonomia funcional, apesar de referenciais impostos que considera não limitarem a sua acção:

> "Não [os professores não necessitam de uma margem maior de autonomia]. A que tem já é mais do que suficiente, sinceramente! Eu até acho que já é demasiada, a autonomia! É assim, o professor pode, na sua aula, usar as estratégias que quer. Pode, eventualmente, usar aquelas que não são tão, como é que eu hei-de dizer, não são tão adequadas, talvez! Portanto, eu acho que um professor já tem autonomia de 'fazer o que quer', entre aspas, na sua aula! Eu até achava que, de vez em quando, haver alguém devia entrar nas salas e fazer uma avaliação do trabalho do professor! Eu sei que isso é muito desagradável e sei que muitos colegas achariam ridícula uma coisa dessas, mas eu acho que os professores já têm muita autonomia, sinceramente!" (P9)

O projecto curricular de escola é um instrumento de trabalho elaborado pelos professores e que visa adequar o currículo proposto a nível nacional a um contexto escolar específico. Além de envolver os professores da escola, o projecto curricular dá sentido e orienta a sua acção educativa, permite concretizar o projecto educativo de escola e tomar decisões acerca da organização das diferentes áreas e disciplinas, dentro dos limites estabelecidos pelo currículo nacional, bem como definir as prioridades que a escola estabelece para a sua acção.

Os professores concordam que os Órgãos de Administração e Gestão da Escola, concretamente o Conselho Pedagógico e o Conselho Executivo,

devem ter competência para organizar o Projecto Curricular de Escola. Contudo, referem as estruturas de articulação curricular (departamentos curriculares e grupos disciplinares), como tendo um papel decisivo na sua concepção.

Quanto à importância que atribuem à existência de um projecto curricular de escola e às vantagens que este pode comportar em termos educativos, as opiniões dividem-se. Um número significativo de professores valoriza a concepção deste instrumento, idealizando-o como um conjunto de opções e de prioridades de aprendizagem a serem tomadas pela escola, bem como os modos de as pôr em prática:

> "Sim, acho muito importante pois desse modo a escola funciona segundo os mesmos critérios." (P5)
>
> **"**Eu penso que traz vantagens para a escola. Tem a vantagem de estabelecer uniformidade de critérios e actuação na escola." (P8)

Outros professores julgam pouco importante, ou até dispensável, a construção de mais um documento pedagógico cujo propósito é o de contextualizar a acção educativa. Com a existência de um projecto educativo cuja prioridade consiste em formular prioridades de desenvolvimento pedagógico, de um regulamento interno que define o regime de funcionamento da escola e de um projecto curricular de turma que procura responder às especificidades da turma e permite articular a acção dos diversos professores, apesar de ter como referência o projecto curricular de escola, parece-lhes prescindível a elaboração deste. Esta atitude sugere que alguns professores têm vindo a manter uma visão desajustada, relativamente à função intrínseca de cada um destes instrumentos, e desarticulada quanto à forma como interagem. Desvalorizam, por isso, o papel do projecto curricular de escola como elo de ligação intermédio entre o currículo nacional e o projecto educativo, por um lado, e a planificação das actividades do professor, por outro:

> "O projecto curricular de escola talvez não seja fundamental. Tem vantagens, mas não acho que seja uma coisa imprescindível!" (P2)
>
> **"**Não acho muito importante. Já temos o projecto educativo, já temos o regulamento interno, fazemos os projectos curriculares de turma,

> porquê estar a fazer outro projecto global? Não acho que seja importante." (P7)
>
> "Se é necessário não me apercebi ainda. Logo, quanto a vantagens…" (P17)

Afirmam que a concepção do projecto curricular de escola deve ser da competência dos professores, mas consideram importante existirem contributos da comunidade educativa, uma posição aceitável se esses contributos forem interessantes para a melhoria da qualidade do ensino:

> **"**A elaboração deve ser de exclusiva responsabilidade dos professores, a não ser nos casos em que se introduzem áreas específicas que exigem a colaboração de instituições específicas, exteriores à escola." (P8)
>
> "Acho que é importante ter a participação da comunidade!" (P15)
>
> "Eu acho que, se calhar, era conveniente que houvesse outros intervenientes porque nem sempre nós conhecemos bem a realidade onde está a escola!" (P16)

No seguimento das declarações anteriores, não nos surpreende que os professores atribuam um papel relevante ao projecto curricular de turma e justifiquem a sua necessidade pelo facto de possibilitar um maior e melhor conhecimento dos alunos da turma, de permitir adequar a acção educativa a essas especificidades e de contribuir para articular a acção dos diversos professores da turma:

> "O projecto curricular de turma é diferente. É importante porque é através dele que nós conhecemos os problemas reais da turma - se há casos de doenças, quais são as actividades que eles fazem fora da escola - portanto, permite um melhor conhecimento dos alunos, sem dúvida!" (P3)
>
> "É muito importante. Para mim talvez o mais importante de todos os projectos. É fundamental que todos os elementos de um conselho de turma conheçam com rigor a turma com a qual trabalham." (P5)
>
> **"**É muito importante na medida em que para aquela turma, para aqueles alunos, é preciso que sejam desenvolvidas determinadas competências e que todos os professores trabalhem no mesmo sentido, haja, inclusive, interdisciplinaridade!" (P6)

Entendem que na elaboração do projecto curricular de turma, para além dos professores, poderão participar os pais/encarregados de educação e alunos, desde que tal se afigure como necessário:

> "A forma como está a ser feito é a forma ideal, portanto, é o conselho de turma, todos os professores da turma, o representante dos pais e

> o professor do ensino especial que eventualmente faça o acompanhamento com o director de turma." (P2)
>
> "Os professores. O conselho de turma tem sempre um representante dos encarregados de educação que pode também contribuir e tem sempre dois alunos que também estão presentes nas reuniões que fazemos para o efeito, por isso, acho que estão todos representados os professores os alunos e os encarregados de educação." (P6)

Consideram que os projectos curriculares devem respeitar as finalidades e os objectivos dos programas em vigor, mas não de modo exclusivo, isto é, devem atender a outros aspectos que se julguem fundamentais para o desenvolvimento dos alunos:

> **"**Deve respeitar, mas não tem necessariamente que estar só condicionado aos programas, mas deve respeitar uma vez que eles são uma base para todas as escolas." (P6)

Os professores defendem a existência de programas comuns definidos a nível central, embora as opiniões divirjam no que diz respeito à sua execução. Uns entendem que a escola se deve limitar a cumpri-los:

> "Não, porque isso iria gerar uma polémica muito grande […]. Num País destes com tantas escolas e cada escola a escolher os programas, de certeza que criava desigualdades ou então […] os exames tinham que ser também feitos por escola, se não depois existiam escolas que tinham dado algumas matérias e outras escolas não." (P7)

Outros reconhecem vantagens na adaptação dos programas às características da escola e dos alunos, defendendo alguma flexibilidade e capacidade de decisão de que o professor deve dispor em termos de gestão e selecção das actividades didácticas. Contudo, justificam a necessidade de uma base comum de conhecimentos para todos os alunos do mesmo nível de ensino, ou seja, uma certa uniformização programática mínima, pelo facto de estes realizarem provas a nível nacional e garantir, de alguma forma, uma certa equidade de oportunidades relativamente a esta medida:

> **"**Acho que deve haver um tronco comum e a partir daí, as escolas poderiam decidir sobre o que consideram mais importante para os seus alunos, mas com muito, muito cuidado! Com este tipo de liberdade corre-se o risco de criarem situações de desigualdade, de injustiça perante os alunos. Por exemplo, pensemos nas provas aferidas, globais, exames… se as provas são elaboradas para todo o país, todos os alunos têm, obrigatoriamente, o mesmo direito à mesma preparação." (P5)

> "Acho que sim. Seria uma forma de praticar uma autonomia mais eficaz. […] Teria de existir sempre uma base geral, não é, mas cada escola teria [também] a possibilidade de trabalhar mais ou menos determinados temas e conteúdos, mais relacionados com o meio socio-económico e cultural envolvente. Para zonas diferentes e alunos diferentes, currículos diferentes, respeitando um tronco comum." (P8)

Esta posição ambígua dos professores volta a ser evidente quando admitem que a escola pode introduzir componentes regionais e locais nos planos curriculares mas, ao mesmo tempo, afirmam que tal introdução não deve alterar o desenho curricular de âmbito nacional:

> "Esta é uma questão complexa. E se é verdade que, ocasionalmente […] possam existir vantagens em alguma capacidade de decisão quanto aos programas das disciplinas, designadamente na introdução de componentes regionais ou locais, não parece ser menos verdade a vantagem que poderá existir com a existência de currículos definidos a nível central. […] " (P17)

Em suma, as posições assumidas até ao momento pelos professores são interessantes. Por um lado, reconhecem a necessidade de terem capacidade para tomarem decisões na gestão e operacionalização do currículo, se tais decisões contribuírem para o benefício dos alunos. Isto é, assumem que a autonomia curricular é necessária para poderem adaptar e contextualizar o currículo.

Por outro, ao estarem permanentemente a escudar-se no currículo nacional, mesmo que na forma de currículo mínimo obrigatório, deixam-nos a sensação de que esta autonomia se encontra ainda num estado débil, sendo facilmente hipotecada a determinadas decisões de âmbito nacional, sem as quais muitos professores, provavelmente, se sentiriam desprotegidos. Assim se compreende, como refere Morgado (2000a), que a autonomia não possa dissociar-se da *maturidade curricular dos professores*, entendida como capacidade ponderada de tomar decisões e determinação para correr riscos, qualidades que exigem preparação científica e pedagógica capazes de proporcionar segurança para assumir mudanças ao longo do processo de desenvolvimento curricular.

Gestão Flexível

Esta categoria reúne as declarações dos professores relativamente às alterações introduzidas pela Reorganização Curricular (em particular no que se refere às áreas curriculares não disciplinares), à capacidade da escola ter autonomia para introduzir disciplinas e/ou áreas disciplinares nos planos curriculares dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, para organizar os seus tempos lectivos e para contextualizar o currículo, bem como às mudanças que todo este processo encerra.

As opiniões sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico incidem sobretudo ao nível da organização das áreas curriculares não disciplinares, da carga horária e da duração dos tempos lectivos.

De um modo geral os professores manifestam-se de forma positiva relativamente à integração de áreas curriculares não disciplinares como componentes obrigatórias do currículo. Não deixam, contudo, de manifestar algum descontentamento quanto à sua operacionalização, sobretudo por considerarem que não houve uma formação prévia dos docentes para trabalharem essas áreas com os alunos:

> "Eu acho que as ideias à partida eram boas, nomeadamente as áreas curriculares não disciplinares. […] Não estou a ver serem aproveitadas na sua plenitude, nomeadamente o estudo acompanhado. Lançaram-se para as escolas as áreas curriculares não disciplinares, mas não houve muita orientação sobre o que devem fazer os professores, é um bocado a lei do desenrasca, não é? Todos os professores, qualquer que seja a sua área de formação, podem dar essas áreas curriculares, mas realmente não tiveram nenhuma orientação. No estudo acompanhado, enquanto há professores que estudam para os testes com os alunos, há outros que fazem outras actividades, outros dão acesso à informática. […] Acho interessante a área de projecto, fazerem o trabalho de projecto; mas, por exemplo, ao nível do 5º ano os alunos são pouco autónomos, não é um trabalho dos alunos, torna-se um trabalho muito do professor ajudante dos alunos, não é. Já em relação à formação cívica, acho que talvez seja a área curricular, pelo menos pela minha experiência, a que foi mais bem conseguida. Acho que é a que está mais de acordo com o que se pretendia. Apesar de tudo acho positivo (…) que são aspectos positivos." (P2)

Existem outros professores que, não deixando de reconhecer os benefícios que as áreas curriculares não disciplinares podem proporcionar aos alunos, consideram que algumas dessas áreas eram dispensáveis. Todavia fazem essa apreciação de forma indiferenciada, não existindo consenso quanto às áreas que consideram desnecessárias:

> […] das áreas curriculares não disciplinares o Estudo Acompanhado é uma área útil, pois serve para reforçar aspectos pouco desenvolvidos nos miúdos, nas turmas. Agora, por exemplo, a Formação Cívica já não me parece tão útil; aliás, eu acho que esta é uma opinião geral dos colegas; quando falamos entre nós, concluímos que a Formação Cívica, às vezes, acaba mais por ser utilizada para tratarmos de problemas relacionados com a nossa direcção de turma do que propriamente trabalhar competências a esse nível. Quanto à Área de Projecto, as opiniões são relativas, tanto pode dar para se fazer um magnífico trabalho se a turma colaborar como não […] A Formação Cívica é que, continuo a dizer, não me parece muito útil porque os valores e atitudes, que são competências a que se tenta dar sempre ênfase em Formação Cívica, já são trabalhadas nas outras disciplinas, até nos intervalos conseguimos contornar esses aspectos." (P7)

> "Tornou-se vantajoso. Por exemplo, uma área que foi criada de novo, que estávamos a precisar dela e que veio substituir a Área Escola, foi a Área de Projecto. Acho que essa área dá para os alunos trabalharem em grupo, desenvolverem a metodologia do trabalho de projecto, enquadrarem os vários saberes; acho que vale a pena. Relativamente à Formação Cívica, também acho que é necessária. […] Não considero que o Estudo Acompanhado deva ser obrigatório para alunos que passam a manhã connosco e de tarde passam-na com o explicador…" (P10)

> " […] Em relação às novas áreas curriculares acho que o Estudo Acompanhado está mal equacionado, não funciona, pelo menos por aquilo que eu tenho visto, […] há miúdos que aproveitam, mas são poucos porque aos restantes aquilo não lhes diz absolutamente nada! A Formação Cívica acho que é muito útil, tem é que ser trabalhada; dá espaço para debater, para lhes dar formação noutros assuntos que são, ao fim e ao cabo, aquilo que está definido para aquela disciplina. A Área de Projecto, que é uma substituição da Área Escola, penso que não tem grande utilidade porque, regra geral, é o que eu digo, se para uns que aproveitam bem até terá…, para outros miúdos não lhes diz absolutamente nada, não os motiva, não os incentiva a participar e, portanto, é um tempo perdido!..." (P13)

Existem ainda professores que não concordam com a inclusão das áreas curriculares não disciplinares no currículo escolar, principalmente por considerarem que são uma sobrecarga no horário dos alunos:

> "Na minha opinião a Reorganização Curricular não trouxe só vantagens, também trouxe desvantagens. A carga [horária] disciplinar dos alunos do 3º ciclo é demasiado pesada […]. Além disso, relativamente às áreas curriculares não disciplinares, penso que nem

> sempre atingem os objectivos que à partida são estabelecidos, em parte devido à falta de formação dos professores. […] ” (P5)
>
> “Para mim a reorganização e o aparecimento de novas áreas curriculares não disciplinares, criaram uma carga horária muito grande para os alunos. Acho que se devia ter pensado um bocadinho melhor porque, para além de todas as disciplinas que já têm, estas áreas ocupam demasiado os alunos. E, por exemplo, a Formação Cívica é interessante, mas acho que todos nós, professores, nas nossas aulas procuramos concretizar esses objectivos; portanto, não sei se realmente era necessário existir uma disciplina de Formação Cívica. O Estudo Acompanhado, já me parece mais interessante se… funcionar bem. […] ” (P12)

Não podemos deixar de referir que existem professores que exibem uma opinião negativa relativamente à Reorganização Curricular, afirmando nada ter trazido de novo:

> “…poucas ou nenhumas [vantagens na implementação da Reorganização Curricular]! Estas áreas curriculares não disciplinares não vieram acrescentar nada!” (P15)
>
> “Nenhumas, na minha opinião.” (P17)

Relativamente à carga horária e à duração dos tempos lectivos, a inovação mais recente esteve na organização do horário em blocos de noventa minutos, correspondendo cada bloco a uma única disciplina ou a dois períodos de quarenta e cinco minutos atribuídos a disciplinas diferentes. No que diz respeito a esta alteração, as opiniões dos professores dividem-se entre os que consideram esta mudança oportuna e os que a consideram desvantajosa.

Os primeiros valorizam, sobretudo, a possibilidade de disporem de mais tempo para desenvolverem melhor as actividades didácticas:

> **“**Na minha prática, enquanto professora, a principal vantagem [da Reorganização Curricular] foi a passagem das aulas de cinquenta para noventa minutos. A organização de tarefas durante as aulas é melhor; eu adaptei-me bem e acho que tenho mais rendimento. […] ” (P6)
>
> “…ao nível da [minha disciplina] prefiro muito mais aulas de noventa minutos mais quarenta e cinco, mesmo que os quarenta e cinco a nível prático seja um espaço pouco significativo; no entanto, para aulas teóricas acho que é bastante bom. […] Eu acho que essa mudança é um aspecto positivo, pelo menos na minha disciplina. […] O facto de não haver tantos intervalos também é uma grande vantagem e os intervalos serem maiores é outra; acho que nesse aspecto melhorou!” (P7)
>
> “…penso que trouxe vantagens [a Reorganização Curricular]! Eu acho os blocos de noventa minutos importantes porque os alunos aprendem um bocadinho mais.” (P11)

Para os restantes, o aumento da duração dos tempos lectivos, para blocos de noventa minutos, agravou a dificuldade dos alunos manterem um nível de concentração conveniente ao longo da aula, exigindo do professor mudanças nas suas práticas, tanto ao nível da planificação como da realização do processo de ensino-aprendizagem:

> "…Para os alunos, aulas de noventa minutos tornam-se um bocadinho mais maçadoras, por isso temos de as gerir de outra maneira; estavam estruturadas de uma determinada maneira e agora têm de ser estruturadas de maneira diferente. Acho que conseguia transmitir mais conhecimentos. Agora, sempre que o professor falta, está a ver, falta logo a dois blocos!" (P4)

> "Eu acho que os alunos ficaram com uma carga horária muito mais pesada. […] Blocos de noventa minutos, é bastante pesado tanto para o aluno como para o professor. Eu acho que estava bem como estava, cinquenta minutos. Os alunos, ao fim de sessenta minutos, já estão a ficar cansados. Por isso, o professor também tem de utilizar várias estratégias e isso obriga-o a mudar constantemente e a verificar…; tem de se fazer uma planificação da aula muito bem organizada, muito diferente do que fazia antes e a aula tem que ter uma parte mais calma e depois um pico… Exige do professor uma maior planificação, uma maior organização! […] Reduzir de cinquenta minutos para os quarenta e cinco também não foi positivo […] não dão para nada!" (P12)

Relativamente à matriz curricular, com a Reorganização Curricular, as escolas passaram a ter mais possibilidades de adaptarem o currículo proposto a nível nacional aos contextos locais, podendo oferecer temáticas que julguem úteis para o enriquecimento curricular. É deixada à escola alguma margem de decisão relativamente às cargas horárias, dentro de cada ciclo e de cada ano, de acordo com o desenho curricular predefinido pela administração central para os três ciclos.

Em relação a este assunto, há professores que pensam que as escolas devem ter autonomia para introduzir disciplinas e/ou áreas disciplinares nos planos curriculares do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, fundamentando essa possibilidade na necessidade de uma diferenciação pedagógica ao nível das opções curriculares. Defendem uma oferta escolar diversificada para além do que consideram o tronco comum curricular, sugerindo mesmo a criação de áreas pré-profissionalizantes:

> "Acho que devemos ter autonomia para introduzir algumas disciplinas, sem dispersar muito e sem sobrecarregar os alunos. No entanto, por exemplo, no que diz respeito ao ensino especial a

> autonomia devia ser maior, de modo a ajudarmos a integrar, realmente, os alunos na sociedade, nem que para isso devam ter aulas de culinária, estética, jardinagem, artesanato…" (P5)
>
> "Eu acho que sim, que isso seria muito vantajoso. Poder acrescentar ao tronco comum outros assuntos ou porque tivessem no corpo docente pessoas disponíveis ou porque os alunos se mostrassem interessados em… ou porque o próprio local onde elas estão inseridas pedissem no sentido de… imaginemos […] qualquer coisa relacionado com hotelaria, por exemplo, se nós pudéssemos inserir no currículo uma disciplina mais prática que os preparassem e eu estou a pensar naqueles alunos que só querem fazer o nono ano; …saem do nono ano porque não gostam da escola […] sem nada que os oriente, nada que os chame à atenção para a vida prática, para o trabalho!" (P6)
>
> "Eu acho que deve haver um tronco comum e, a partir das diferenças dos alunos e das opções dos alunos, deveria haver mais opções a nível de disciplinas para os alunos escolherem as disciplinas que tenham mais a ver com eles." (P12)

Os que discordam desta posição defendem a existência um desenho curricular comum para todos os alunos do mesmo nível de ensino:

> "Eu não sei até que ponto isso pode trazer diferenças. O currículo comum é um currículo com continuidade, mesmo agora que estamos em agrupamento. […] Com currículos diferentes, não sei até que ponto isso poderia trazer divergências entre escolas!" (P4)

De um modo geral, no que diz respeito à organização dos tempos lectivos nos planos curriculares, os professores admitem que as escolas deviam ter mais autonomia. A excepção surge quando os docentes sentem que a disciplina que leccionam pode ficar prejudicada com a carga lectiva atribuída relativamente a outras ou a anos anteriores, como afirma um dos docentes:

> "Há disparidade! Há escolas, como no nosso caso, em que a disciplina que lecciono tem seis horas, noutras são sete. Se os alunos são avaliados em relação ao mesmo programa pode haver disparidades muito grandes e a culpa não é deles porque determinadas escolas optaram por privilegiar outra área qualquer!" (P16)

Com a gestão flexível do currículo a escola passou a ser idealizada como um centro de decisão educativa e de gestão curricular diferenciada e contextualizada, dada a multiplicidade social e a dissemelhança de contextos. Deste mesmo modo, o professor assume o papel de decisor e gestor do processo curricular, procurando desenvolver um conjunto estruturado de aprendizagens significativas a serem alcançadas pelos alunos.

Relativamente aos órgãos que devem ter maior poder de decisão curricular, os professores consideram que o órgão com maiores competências ao nível da gestão curricular é o Conselho Pedagógico, justificando essa posição pelo facto de nele estarem representadas todos os grupos disciplinares e/ou disciplinas e as Estruturas de Orientação Educativa da escola:

> **"**Eu acho que isso pode ser definido pelo conselho pedagógico onde estão os representantes de todos os departamentos e onde pode chegar a voz de todos os grupos disciplinares e de todos os professores. Um assunto pode ser discutido em grupo, depois em departamento e depois chegar a conselho pedagógico." (P6)

Os docentes acreditam que o processo de gestão flexível do currículo é uma condição essencial para a construção da autonomia curricular do professor:

> "…acho que sim! Promove a autonomia do professor." (P6)

Crêem que lhes cabe assumir, numa lógica curricular flexível, o papel de diferenciadores do currículo na escola, nomeadamente ao nível da sala de aulas, na gestão de programas, das actividades educativas, da avaliação e da orientação e acompanhamento dos alunos:

> "Sim, porque os professores lidam com os alunos e são as pessoas que melhor os conhecem; e por isso têm mais facilidade em flexibilizar o currículo. Em todas [as áreas]." (P7)
>
> "Já o faz! Eu penso que sim! Em todas essas áreas. Já começa a fazê-lo!" (P16)

Consideram, ainda, que a gestão curricular flexível incentiva a mudança das práticas curriculares dos professores:

> "Pelo menos deveria levar [á mudança das práticas]. Ao pretender fazer a gestão do currículo, o professor, automaticamente, é obrigado a uma mudança nas práticas curriculares." (P5)
>
> "Leva [á mudança das práticas]. A partir do momento em que deixamos de nos guiar por um programa rígido, por um manual que está previamente organizado, somos nós a gerir a forma como vamos dar as aulas e com que base… Penso que sim, que leva a um resultado diferente…" (P13)

Além disso, acreditam que se a gestão flexível do currículo originar a mudança das práticas favorece o processo de aprendizagem dos alunos:

> "Eu acho que só traz vantagens para os alunos. Melhorar, diversificar e, sobretudo, ir ao encontro dos interesses deles. " (P2)

> **“**Traz. Eu acho que se o professor tiver autonomia para desenvolver seja o que for, dedica-se mais, compromete-se mais; é também uma questão de motivação. Se o professor estiver motivado a desenvolver qualquer coisa que ele próprio gosta, acho que vai levar a que os alunos se comprometam mais, se desenvolvam mais!” (P6)

Relativamente a esta dimensão de análise podemos, em jeito de síntese, concluir que a Reorganização Curricular do Ensino Básico, pese embora os benefícios que transportou, não é ainda uma mudança assumida por todos os professores, sobretudo quando as alterações a que “obriga” mexem com rotinas que se foram instalando há muito ou com medidas que interferem na sua carga horária. Particularmente a este nível, parece-nos prevalecer um certo corporativismo que dificulta mudanças que seriam benéficas para os alunos.

Importa ainda referir que, em relação às áreas curriculares, as opiniões se dividem, sobressaindo falta de sensibilização e de formação dos professores para a importância da sua implementação.

Departamentos Curriculares

Esta categoria compreende as posições dos professores relativamente aos progressos que sentiram no processo de coordenação e articulação curricular entre os grupos disciplinares de um mesmo departamento, as prováveis mudanças nas suas atitudes colaborativas e nas suas práticas curriculares, motivadas pela criação destas novas unidades organizacionais – os departamentos curriculares.

Quanto ao estatuto inovador dos departamentos, através do qual se pretende fomentar a articulação interdisciplinar, os professores mostram-se cépticos relativamente àquilo que poderia ser uma vantagem, sobretudo em termos de coordenação curricular:

> “Na minha opinião, agora é mais difícil passar todas as informações. O coordenador de departamento encontra-se muito mais sobrecarregado. A coordenação entre os grupos…, depende do coordenador, isso depende muito do coordenador. Há departamentos curriculares que funcionam muitíssimo bem, outros não funcionam tão bem e há outros que funcionam mal. Mas também não vejo grandes vantagens nisso, acho que foi mais um pró-forma!” (P5)

> "Acho que os Departamentos Curriculares não favorecem uma interligação mais efectiva entre os grupos. Estes continuam a trabalhar de forma estanque, na maioria dos casos. Na minha opinião o processo complicou-se e algumas informações perdem-se pelo caminho." (P8)

As opiniões emitidas não nos surpreendem. Já em trabalhos idênticos, Morgado (2003a) tinha verificado que a constituição dos Departamentos Curriculares não tinha contribuído para modificar de forma significativa as formas de trabalhar dos professores, que embora passassem a estar integrados numa unidade nova, de maiores dimensões, continuaram a identificar-se mais com o grupo disciplinar a que pertenciam.

Contudo, as opiniões são mais consensuais relativamente ao facto dos departamentos curriculares terem competência para implementar e desenvolver componentes curriculares da iniciativa da escola:

> "Penso que sim. Posso dar o caso desta escola, onde foi criada uma nova componente no âmbito do desporto – o futsal. Como é uma modalidade muito apreciada nesta localidade, a escola também organizou um torneio, com as regras do futsal, em que todas as turmas participaram, havendo uma introdução dessa nova modalidade que não fazia parte do programa." (P1)

No âmbito do desenvolvimento curricular, as práticas colaborativas dos professores ao nível dos departamentos curriculares podem ter um papel decisivo no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, ao contextualizarem o currículo de uma forma interdisciplinar, tornam as aprendizagens mais significativas para os alunos, contribuindo desse modo para promover o seu interesse pelas matérias em estudo e o seu sucesso educativo. Este exercício implicaria um nível mais elevado de interacção profissional, concretamente, no que se refere ao aumento da frequência de actividades, teóricas e práticas, conjuntas.

Relativamente a essa possibilidade, verifica-se que os professores manifestam alguma descrença relativamente a uma evolução nas suas atitudes colaborativas ao nível dos departamentos curriculares, com reflexos nas suas práticas curriculares. Argumentam que estes não têm proporcionado condições para uma verdadeira mudança, manifestando também dificuldades de se exporem em grupo:

> "Ainda não, mas caminhamos para lá! Olhe é muito difícil! Eu posso contar a experiência que tive este ano, que no início do ano tentamos numa reunião com o grupo mais próximo, tentamos articular conteúdos e não conseguimos; portanto, isso significa que é difícil. Nós temos vontade, queremos mudar, mas nem todos querem e enquanto não existir uma vontade colectiva não vai ser fácil. As pessoas ainda funcionam um bocado assim: 'eu dou isto e não quero saber do que é que vocês dão'. […] Mas dá muito mais trabalho ter que programar uma aula em conjunto do que programar uma aula sozinha, não é? Se eu tiver que programar as minhas actividades em colaboração com outros professores estou a expor-me e as pessoas têm um bocado de dificuldade em expor-se, nesse aspecto!" (P10)

> "Também tenho a impressão que não! Digamos que, por exemplo, em termos de actividades se calhar até se conseguiu, a nível curricular penso que não! Eu acho que até se deveria caminhar nesse sentido, agora […] as mudanças nunca são rápidas nem imediatas, é preciso tempo para implementarem-se! Se calhar com o passar de um, dois anos ou três, as pessoas acabam por se adaptar e pensar que é assim; agora, para já, acho que não. Depois, lá está, tudo isso implica um esforço suplementar; nós juntarmos num departamento vários grupos, teria interesse do ponto de vista curricular se houvesse uma coordenação, eu dizer assim: 'eu vou dar isto aqui e dava-me jeito que tu desses isso antes…', mas isso para já não funciona. Não funciona essencialmente porque 'eu trato das minhas coisas, tu tratas das tuas e ele trata das dele', portanto falta aqui isso! A essa articulação ainda não chegamos!" (P13)

Pelo que diz respeito aos departamentos curriculares verifica-se que as finalidades que presidiram à sua implementação estão muito longe de ser concretizadas. Na verdade, esta forma de organização não produziu os níveis de coordenação e articulação curriculares que seriam desejáveis.

Grupos Disciplinares

Nesta categoria incluímos as declarações dos professores relativamente à programação curricular realizada ao nível do grupo disciplinar e à importância que atribuem a momentos de reflexão conjunta para discussão e troca de experiências de carácter pedagógico e didáctico.

De acordo com as afirmações dos professores, a programação das actividades didácticas é feita ao nível do grupo disciplinar, no início de cada ano lectivo, por ano de escolaridade. Posteriormente, fazem a planificação por unidades temáticas, planificações que são, por norma, discutidas pelos docentes que integram o grupo disciplinar:

> "No início do ano lectivo, elaboramos a planificação anual. Depois fazemos planificação a médio prazo, por unidades temáticas,

> inventariamos as capacidades a desenvolver para o primeiro, segundo e terceiro períodos. Estas planificações são feitas em grupo." (P4)
>
> "Sim. Há uma planificação anual, a longo prazo, feita no início do ano. Período a período, o grupo faz uma planificação a médio prazo, com a selecção de conteúdos e critérios a seguir, sempre com uma certa margem de autonomia do professor, que é livre de gerir os conteúdos e estratégias em função do perfil de cada turma e do seu plano de trabalhos. No fim do ano, procuramos que a planificação inicial tenha sido cumprida por todos." (P8)
>
> "Juntamo-nos, fazemos a planificação de acordo com o programa da disciplina, vemos as actividades que em conjunto podemos desenvolver e fazemos uma programação a longo prazo. Depois, estabelecemos o que vamos dar dentro de cada período e o que cada um faz… pronto, as actividades que depois se desenvolvem dentro da aula isso é decidido a nível individual." (P10)

Na opinião dos professores inquiridos, a maioria dos grupos disciplinares incluem nas suas programações estratégias específicas para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores por parte dos alunos. Quando questionados sobre esse facto afirmam que:

> "Sempre, sempre, o psicomotor, atitudes e valores!" (P1)
>
> "Contempla, a planificação contempla, a prática se calhar não, mas a planificação contempla! Discutimos e, teoricamente, pomos em prática. […] (P10)
>
> "Sim. Vamos reunindo e estão sempre a rever essa matéria e a conversar e a discutir a mudança de estratégias, pelo menos no nosso grupo funciona assim." (P12)

No entanto, continuam a existir grupos disciplinares cujos docentes trabalham as capacidades, as atitudes e os valores de uma forma mais individualizada:

> "Isso fica ao critério do professor, fica ao critério de cada um." (P3)
>
> "Não. A programação contempla apenas […] os conteúdos disciplinares. A parte que se refere às capacidades e às atitudes, é decidida […] à medida que vamos dando as aulas, avaliando, falando com os alunos, temos sempre em atenção esses itens!" (P7)

Os professores consideram que as instruções e/ou orientações metodológicas do Ministério da Educação não são fundamentais para a gestão dos programas ao nível do grupo disciplinar, embora as vejam como uma indicação importante:

> "Não. São tidas em conta, mas depois têm que ser adaptadas às situações reais!" (P4)

> "…Podem indicar algum caminho, agora fundamentais não são!" (P12)
>
> "Não! Quer dizer, não são fundamentais; podem ser, quando muito, uma orientação, mas fundamentais não!" (P13)
>
> "São importantes, mas não fundamentais!" (P14)

Não deixa de ser curioso que os professores não considerem fundamentais as orientações do Ministério da Educação. Sabemos que nem sempre as práticas se equivalem aos discursos que proferem, uma vez que essas orientações, bem como os programas das disciplinas, continuam a decidir muito do que são as práticas curriculares nas escolas.

Quanto à introdução de conteúdos que não estão previstos nos programas disciplinares, as opiniões dos professores abrangem perspectivas diferentes, que oscilam entre os que admitem introduzi-los sempre que se justifique e os que afirmam não ser possível fazê-lo. Relativamente aos primeiros, estes afirmam que:

> **"**Não é costume. Faz-se quando o perfil, as características da turma o exigem, às vezes em consequência de algum acontecimento extraordinário." (P8)
>
> "Eu faço isso muitas vezes porque tenho uma experiência mais alargada de um País onde me desloco muitas vezes; tenho um conhecimento, digamos, mais actual de alguns costumes, hábitos e quando estou a dar as aulas, muitas vezes, paro para fazer referências a aspectos que eu conheço e que não vêm nos manuais!" (P12)
>
> "Sim, temas actuais, por exemplo, estudos de caso…! Mesmo nos manuais vêem estudos de caso do País, o que nós tentamos fazer, muitas vezes, é pegar nesse estudo e adaptá-lo!" (P16)
>
> "Por vezes, se se justificar e, designadamente, se estes conteúdos contribuírem para a aquisição das aprendizagens que são propostas nos programas." (P17)

Por parte dos que consideram não ser possível introduzir conteúdos que não estejam previstos nos programas disciplinares prescritos pelo Ministério da Educação, constatamos que:

> "Quando não há tempo, sequer, para cumprir o que foi planificado, não nos podemos dar ao luxo de introduzir novos conteúdos." (P5)
>
> **"**Não, que não estejam nos programas não. Que não estejam nos manuais que são adoptados, isso é comum, agora que não estejam nos programas não." (P6)
>
> "Todos os conteúdos que nós introduzimos aqui na escola vêem no programa do Ministério. O que fizemos aqui foi antecipar a

> abordagem de uma actividade relativamente ao ano em que estava previsto." (P7)

Os docentes defendem que a selecção de alguns conteúdos, a aferição de critérios e a coordenação da acção dos professores são aspectos positivos que emergem da programação ao nível do grupo disciplinar:

> "A ponderação, a análise, a discussão e principalmente a aferição de critérios [são aspectos que trabalhamos no âmbito do grupo disciplinar]." (P5)
>
> **"**A aferição de conteúdos e critérios, às vezes de estratégias." (P8)
>
> "Essencialmente, em termos de actividades que desenvolvemos, dos conteúdos que leccionamos, estarmos todas em sintonia, […] nunca há grandes atrasos, nunca há grandes disparidades de umas para as outras! […] (P13)
>
> "É o facto de se trocarem ideias e sabermos que, embora os ritmos e formas de abordagem padeçam de alguma subjectividade, todos trabalham segundo uma orientação comum." (P17)

Os professores posicionam-se de forma diferente quando questionados acerca da flexibilidade dos programas oficiais e da possibilidade de uma adaptação ao contexto real de cada escola, de cada turma e das necessidades dos alunos. Há os que declaram que os programas permitem que o professor utilize a autonomia relativa que detém para alterar os conteúdos e as formas de os trabalhar com os alunos, adaptando-os assim às suas necessidades:

> "Permitem alguma adaptação ao tipo de alunos das turmas que temos. Portanto, permitem alguma flexibilidade." (P4)
>
> **"**Olhe, eu acho que podemos. No entanto, no meu caso, acho que seria demasiado ambicioso nós conseguirmos cumprir o programa todo, mas adaptamos de forma a desenvolver as competências essenciais. Portanto, o programa permite seleccionar conteúdos de maneira a desenvolver as competências essenciais." (P6)
>
> "As escolas não são iguais, os alunos não são iguais…! A partir daquele programa o grupo adapta… tem liberdade e autonomia do grupo para adaptar aos seus alunos." (P12)

Existem professores que consideram muito difícil conseguir alguma flexibilidade, uma vez que os programas são extensos, sendo impossível cumpri-los. Por outro lado, afirmam que faltam, por vezes, os equipamentos necessários para uma plena execução dos programas:

> "Dizer que os programas do Ministério da Educação são flexíveis é, em minha opinião, pura demagogia. Se os programas não forem cumpridos os alunos serão prejudicados nos exames nacionais. No que diz respeito a uma das disciplinas que lecciono o programa

> nacional continua extenso, não sendo, de todo, possível pô-lo em prática apenas com um bloco e meio de aulas por semana." (P5)
>
> "São ambiciosos! E, depois, é assim: nem sempre temos materiais para executar o que eles nos pedem! Portanto, a partir desse momento deixam de ser flexíveis porque se não há orçamento, não conseguimos fazer a maior parte das coisas, não é possível realizar experiências como seria desejável; principalmente as disciplinas menos concretas são dadas muito teoricamente!" (P13)

Existem ainda os que, numa posição mais inflexível, defendem uma uniformização programática entre os docentes, considerando que se deviam cumprir os programas da mesma forma:

> "São para ser cumpridos como vêm!" (P3)
>
> "Eu acho que seguimos o Ministério da Educação. É vontade do grupo seguir os programas do Ministério da Educação." (P11)
>
> "Eu também, na minha disciplina, não sei bem que flexibilidade podia haver!" (P15)

No que se prende com a importância dos momentos de reflexão conjunta ao nível dos conselhos de turma, para discussão e troca de experiências de carácter pedagógico, os professores consideram-nos valiosos, embora coloquem algumas reticências relativamente à consecução dos objectivos que se perseguem:

> "Acho muito importante, embora ainda não tenhamos conseguido atingir, na minha opinião, um funcionamento pleno entre os vários elementos do conselho de turma. Mesmo na construção do plano curricular de turma o professor continua a ter uma participação muito individual. Já se deram, no entanto, passos importantes." (P8)

Relativamente a uma dinâmica idêntica dentro dos grupos disciplinares, os inquiridos afirmam que é essencial haver troca de experiências de carácter pedagógico e didáctico:

> "Seria, seria muito vantajoso. Para mim, tudo o que for trabalho de grupo acho que só temos a aprender com essa troca de experiências. No entanto, tenho tido experiências negativas, porque encontro pessoas que dificilmente trabalham em grupo. E o que eu acho é que os professores vão ser obrigados a trabalhar em grupo, porque se trabalharem como estão a trabalhar o insucesso vai ser cada vez maior!" (P10)

As declarações dos professores sobre o trabalho que realizam no âmbito do seu grupo disciplinar e/ou do conselho de turma permitem-nos verificar que, de um modo geral, valorizam prioritariamente os trabalhos de programação e

de planificação que executam ao nível da estrutura disciplinar a que pertencem – quer na definição de estratégias, quer no desenvolvimento de capacidades e competências pelos alunos. Quanto à introdução de conteúdos não previstos nos programas, as opiniões dividem-se entre os que consideram ser uma prática comum e os que defendem que o programa é para cumprir, sendo essa a sua principal preocupação. Uma divisão de opiniões que se reforça em termos de flexibilização curricular.

Desempenho dos professores

Esta categoria engloba as afirmações dos professores relativamente à importância que atribuem à planificação curricular, assim como aos referentes e procedimentos mais utilizados nesse processo, à importância que consignam à utilização do manual escolar, bem como de outros materiais didácticos, na planificação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e, ainda, à avaliação dos alunos nesse processo.

Quanto à planificação os professores consideram-na fundamental para a sua prática docente:

> "Conheço poucas excepções de bons professores que consigam trabalhar sem planificar. Pessoalmente, não consigo fazê-lo." (P8)
>
> "Considero essencial. É a única maneira de saber o que se anda a fazer e saber o que avaliar […] " (P10)

Não deixando de reconhecer a necessidade de ter em conta o programa oficial numa programação mínima idêntica para todos os professores, defendem que devem ter autonomia para seguir as suas próprias orientações e para fazer as adaptações que julgarem necessárias:

> "Tendo de ensinar os mesmos conteúdos, podemos, no entanto, fazê-lo usufruindo de alguma liberdade para seguir as nossas próprias orientações. Mas, há que ter cuidado, não esquecendo o mínimo que é proposto no programa oficial!" (P5)
>
> "Deve seguir o programa oficial, mas ter alguma liberdade para seguir as suas próprias orientações." (P6)
>
> "Deve, na minha opinião, fazer integrar orientações próprias, sempre que complementam e não contrariam as orientações do Ministério da Educação." (P17)

No fundo, o que os professores defendem é a possibilidade da planificação contemplar actividades de diversificação curricular. De resto, uma intenção louvável que visa melhorar a qualidade do ensino que ministram.

Relativamente aos tipos de planificação didáctica que elaboram, a maioria dos docentes afirma que as organiza a nível *macro* (anual), a nível *meso* (unidades temáticas/período) e a nível *micro* (diária/semanal):

> "Inicialmente elaboro uma planificação anual. A partir dela organizo a planificação por período – primeiro período, segundo período, terceiro período – e, só depois, conforme as turmas, vou fazendo a planificação diária. Mas é fundamental fazer a planificação diária […] embora não seja feita de uma forma muito formal, nem com instrumentos muito elaborados, é fundamental porque, por vezes, há conteúdos que são básicos e que achamos que os alunos vão aprender à primeira e, no entanto, não é isso que acontece. Por isso acho que a planificação diária é necessária." (P6)

> "Todas! Eu tenho uma anual, depois faço por período e depois ainda vou dividindo e vou planificando sempre as minhas aulas. Muitas vezes não respeito – isto foi uma coisa que eu aprendi no estágio – não respeito totalmente a minha planificação diária, porque surgem temas ou questões que os alunos colocam e que me fazem sair daquilo que eu tinha previsto. Depois, claro, vou ter que continuar e acabar a minha planificação na aula seguinte!" (P12)

Contudo, existem docentes que utilizam preferencialmente a planificação por unidades didácticas ou por período:

> "Utilizo sempre por unidades didácticas. Quando as turmas são mais complicadas ou têm menos apetência ou, ainda, porque têm apetência a mais, então planifico aula a aula." (P2)

> "Por unidade. […] Eu geralmente trabalho por unidade temática. Sei mais ou menos o programa e quanto tempo disponho para gerir aquela unidade." (P4)

Os professores afirmam recorrer com frequência a planos escritos para prepararem as suas actividades didácticas, atribuindo à planificação um papel de orientação e de previsão das actividades a realizar na sala de aulas, de modo a adequar o processo didáctico aos alunos:

> "Geralmente, por unidade didáctica tenho um plano escrito, o que é que eu julgo que aquela turma poderá eventualmente atingir. Quando as turmas são mais complicadas faço um plano mental de cada aula." (P2)

> "Normalmente planifico as aulas de semana a semana, não ao ponto de especificar muitos objectivos porque os considero inerentes aos conteúdos. Os conteúdos e as estratégias são preparados e reajustados aula a aula. Os planos que faço são escritos." (P8)

Existem professores que afirmam utilizarem apenas um guião mental, embora valorizem a planificação didáctica de forma idêntica aos restantes:

> "Mentalmente." (P1)
>
> "Não, não, mentalmente." (P3)

Questionados sobre a necessidade da planificação ter em conta o nível de conhecimento dos alunos, os docentes afirmam que:

> "Geralmente, começo sempre da mesma maneira. Só quando as turmas são realmente fora de série, tanto pela positiva como pela negativa, então aí é que faço adaptações!" (P2)
>
> "Os conhecimentos dos alunos têm muita importância. Faço sempre um teste diagnóstico." (P15)

O mesmo se passa relativamente ao(s) ritmo(s) de aprendizagem dos alunos. Os professores consideram que o plano de aula deve ser, sempre que possível, alterado em função do ritmo de aprendizagem dos alunos ou quando surjam dificuldades que não tenham sido previstas:

> "Não, deve alterar sempre e de turma para turma. Altera-se sempre, nunca se dá a mesma coisa da mesma maneira, os alunos são diferentes." (P3)
>
> "Claro. Quantas vezes eu penso abordar um assunto e não consigo, até porque eles intervêm, suscitam outras questões, uma pessoa depois acaba por falar sobre elas e, portanto, não estamos ali só a seguir o manual!" (P4)
>
> "Sim, sempre. Se não o professor não está lá a fazer nada! Se o aluno não acompanhar, o professor não vai estar lá a trabalhar para si próprio!" (P10)

No que diz respeito à utilização do manual escolar, os professores consideram-no um importante auxiliar na planificação e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, embora afirmem que se trata de um instrumento de consulta:

> "Eu geralmente utilizo o manual da disciplina como um instrumento de consulta. Aliás, por vezes, não concordo com as orientações que vêem no manual." (P7)
>
> "Utilizo o manual na planificação […] como o nosso manual não é de carácter obrigatório, vistas as condições sócio-económicas dos alunos, não exijo que todos o tenham. Esta decisão obriga a que, por vezes, tire acetatos ou fotocópias do manual, que são importantes para eles conseguirem visualizar conteúdos da matéria!" (P14)
>
> "É importante! Utilizo na planificação e durante as aulas. Portanto, o manual tem muitos exercícios e quase nunca faço fichas de trabalho porque não é necessário, tem muita variedade de exercícios!" (P15)

Ainda no que se refere à planificação, muitos professores que utilizam o manual escolar na preparação das suas aulas, consideram-no como a principal fonte de selecção de conteúdos e de actividades didácticas:

> "Basicamente não utilizo outros porque os manuais trazem, sobretudo na minha disciplina, uma quantidade grande de actividades que já é preciso gerir muito bem para conseguirmos fazer!" (P4)

> "Nas minhas aulas utilizo bastante o quadro, partindo do princípio que os alunos aperfeiçoam a escrita, escrevendo. Utilizo os acetatos que o manual traz, as gravações áudio… não vale a pena inventar o que está inventado… Já tenho utilizado pequenas apresentações em *Power Point* criadas por mim ou pelo Centro de Recursos da escola." (P8)

Apesar disso, existem docentes que afirmam que, sempre que consideram oportuno, recorrem a materiais que constroem ou construídos no grupo disciplinar/departamento a que pertencem:

> "Hoje em dia, os manuais trazem tanto material didáctico que já não sentimos tanta necessidade de recorrer a outros materiais. Mesmo assim, por vezes, ainda é necessário recorrer a eles. Esses materiais são elaborados pelo próprio professor e por vezes são partilhados." (P5)

> "…quando há qualquer conteúdo que no manual não está de uma forma clara ou que não vai de encontro àquilo que eu quero desenvolver com os alunos utilizo materiais feitos por mim e que vão ao encontro daquilo que eu acho mais importante, por exemplo acetatos, outros livros, no caso de músicas tiradas dos próprios CD." (P6)

> "Textos, fichas de trabalho, acetatos. Quem os elabora? Ou são materiais do Departamento, elaborados no passado ou pelo Coordenador actual, ou materiais elaborados por mim ou, então, seleccionados de outros materiais, livros variados." (P17)

Para além da sua importância em termos de planificação didáctica, muitos professores consideram o manual escolar fundamental na realização do próprio processo de ensino-aprendizagem, principalmente por ser o instrumento de trabalho a que todos os alunos têm acesso. Defendem também a sua rentabilização, de modo a justificar o investimento feito pelas famílias:

> "Na realização da aula eu acho que o manual é fundamental. É fundamental os alunos têm de ter uma base de apoio e hoje há manuais muitíssimo bem feitos, com visualizações de imagens, com sugestões que nós muitas vezes, por muito que se fale, não conseguimos torná-los reais, o que os manuais fazem facilmente. Acho que o manual deve permanecer na aula." (P4)

> "Sei que há duas correntes antagónicas sobre o assunto. Pessoalmente penso que os manuais escolares são um importante

> auxiliar na planificação e desenvolvimento do processo. Se os alunos gastam tanto dinheiro em livros e se eles, à partida, foram objecto de uma criteriosa selecção por parte dos professores, não há razões para não se utilizarem. Além disso, vêm enriquecidos com muitos materiais que facilitam a realização do processo de ensino-aprendizagem. Não quer dizer que esporadicamente não se usem materiais extra por diversas razões." (P8)
>
> "Para a planificação têm alguma importância, uma vez que se sabe serem quase a única referência para os alunos. Naturalmente que o professor tem outras referências. Para a realização do processo de ensino-aprendizagem é essencial, pois é um instrumento constantemente utilizado pelos alunos, que, deste modo, justificam a sua aquisição." (P17)

Em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos, os professores afirmam atribuir uma grande importância à avaliação formativa, fazendo-a com regularidade ao longo do ano lectivo, através de observação directa ou da aplicação de fichas de trabalho. Algumas vezes registam a informação de modo mais formal, outras não realizam quaisquer registos. Recorrem também à avaliação diagnóstica, com o objectivo de averiguar o nível de conhecimentos e aptidões, no início de novas aprendizagens. E procedem a uma avaliação sumativa de modo a verificarem os resultados conseguidos no processo de ensino-aprendizagem:

> "Utilizei a observação directa numa aula específica para avaliação. Ultimamente, utilizo sempre a avaliação contínua. Em cada aula registo tudo o que observei ou quase tudo o que observei ou o que consegui observar em relação às progressões pedagógicas que os alunos estão a desenvolver." (P2)
>
> "Utilizo a avaliação diagnóstica, depois a seguir a todas as mini unidades, unidades intermédias, faço sempre uma ficha de recapitulação para ver se os alunos entenderam ou não. Antes do teste fazem sempre uma ficha, chamo-lhe ficha formativa, com todos os aspectos que demos naquela unidade, que geralmente vão sair no teste ou na ficha de avaliação sumativa. Não costumo proceder a revisões; os alunos trabalham muito por fichas, muitos exercícios. Por isso, recorro a avaliações de diversos tipos: diagnóstica, formativa e sumativa." (P12)
>
> "A diagnóstica, a sumativa, a formativa sem registo! Observação directa, a gente vai-se apercebendo quem está a fazer os exercícios e quem não está, quem está a fazer certo e quem não está!" (P15)

Os professores consideram que têm autonomia ao nível da avaliação dos alunos, embora uma autonomia condicionada pelos critérios definidos ao nível da escola e pela estrutura determinada pelo Ministério da Educação, relativamente aos momentos e às formas de avaliação:

> "Se pudesse largar uma parte da minha profissão seria precisamente a que diz respeito à avaliação. Os professores têm autonomia na avaliação dos alunos, mas dentro dos critérios estabelecidos pela escola." (P5)
>
> "Sim, tendo em conta os critérios base definidos pela escola." (P8)
>
> "Se calhar não, porque nós acabamos por estar sempre obrigados àqueles momentos da avaliação, não é, e se calhar essa altura até não será a melhor para o aluno, mas tem que ser, tem que se classificar!" (P13)

Quando questionados acerca das possibilidades de que dispõem para poderem praticar a avaliação formativa, os docentes respondem que têm essa tarefa dificultada devido ao número elevado de alunos por turma e ao imperativo de concluírem os programas que, de uma forma geral, consideram extensos:

> "Nós temos muitos alunos nas salas de aula… é difícil coordenar uma avaliação dos alunos mais aprofundada. Dentro do possível, vamos atendendo, no dia-a-dia, àquilo que podemos para fundamentar a avaliação. As condições não são as ideais, quer dizer, turmas mais pequenas se calhar era muito melhor!" (P4)
>
> "Bem, nem por isso. As aulas não são muitas e precisamos do tempo para concluir os programas. Por outro lado, as turmas também são grandes!" (P6)
>
> "Não tenho a certeza de que tenham condições. Isso exige mais tempo gasto com a avaliação em detrimento do avanço relativamente à aquisição de conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões. Será necessário um equilíbrio." (P8)

Para além da avaliação sumativa, mais situada no domínio dos conhecimentos, os professores dizem privilegiar as atitudes e os valores, atribuindo também importância à motivação dos alunos, à regularidade e à intensidade do seu esforço, à forma de abordarem as tarefas e à responsabilidade que evidenciam no cumprimento das mesmas:

> "A participação, o empenho, a assiduidade, as faltas de material!" (P7)
>
> "Tenho muito em conta as atitudes, o empenho, a organização, a responsabilidade e o esforço para fazer melhor." (P8)
>
> "A participação nas aulas, o interesse, a colaboração com os colegas…!" (P10)
>
> "O empenho, a motivação deles na aula. Eu dou muito valor à motivação e ao empenho de cada aluno." (P11)

Embora admitam que o principal responsável pela avaliação é o professor, os docentes prevêem, no entanto, a participação dos alunos nesse

processo através da sua auto-avaliação, utilizando para isso uma série de itens que definem em conjunto com eles, bem como os objectivos de aprendizagem, favorecendo assim a participação no processo de aprendizagem e a responsabilização pelas suas próprias actividades:

> "Sim, através de um contrato pedagógico feito no início do ano lectivo entre o professor e os alunos. Eles conhecem-no bem e a auto-avaliação que realizam fica muito próximo da minha avaliação." (P6)
>
> "Sim, a planificação anual prevê um contrato pedagógico de avaliação para cada período. O contrato é negociado com os alunos e no final de cada período podem autoavaliar-se verificando o que cumpriram, o que não cumpriram, consequentemente o que devem melhorar." (P8)

Em síntese, os aspectos que inventariámos para averiguar o desempenho dos professores permitem-nos concluir que, de um modo geral, cumprem alguns procedimentos que visam uma melhoria profissional.

No que se refere à planificação curricular assumem tratar-se de uma tarefa fundamental para estruturar a sua actividade, embora nem todos defendam que não devem subjugar-se apenas ao programa oficial, prescrito pelo Ministério da Educação. Alguns afirmam mesmo que a planificação só fará sentido se contribuir para proporcionar actividades diversificadas que possam atender a todos os alunos.

No que se refere à utilização do manual escolar, as afirmações dos professores deixam transparecer a sua dependência em relação a este recurso didáctico. Alguns afirmam mesmo que é, praticamente, o único recurso que utilizam com os alunos. Trata-se de uma situação preocupante se tivermos em conta o que Morgado (2004:49) refere a esse respeito, ao sublinhar que se os professores se limitarem "a implementar aquilo que outros decidiram e organizaram", em vez de se assenhorarem dos instrumentos curriculares que utilizam, acabarão, inevitavelmente, "por ficar reféns deles".

No campo da avaliação, os aspectos mais evidenciados são a autonomia que afirmam possuir nesse processo, embora tendo de atender aos critérios definidos tanto a nível do Ministério da Educação como ao nível da escola, e a negociação de alguns critérios com os alunos, como forma de os responsabilizar pelo seu percurso educativo. Um aspecto interessante, se

tivermos em conta a importância que a avaliação assume no processo ensino-aprendizagem e o seu contributo para o sucesso dos estudantes.

A importância da avaliação é, sem dúvida, determinante, uma vez que, como salienta Álvarez Méndez (2002:11), “a qualidade de avaliação das aprendizagens” é um dos instrumentos mais poderosos que “o professor e os alunos dispõem para melhorar o ensino e a aprendizagem”.

Conclusão

Partindo de um conjunto de aspectos que nos parecem cruciais em termos de ensino-aprendizagem, procurámos ao longo deste trabalho analisar o papel do professor na (re)construção do currículo ao nível da escola e da sala de aulas.

Antes de enumerar algumas considerações, que aqui designamos por conclusões, importa realçar que temos consciência de que este estudo apresenta algumas limitações que se prendem, entre outros aspectos, com o facto de se tratar de uma primeira investigação, com o seu carácter exploratório, com as características da amostra em estudo e com as limitações temporais a que este trabalho se encontrava sujeito. Não pretendemos, por isso, tirar quaisquer conclusões categóricas e generalizáveis. Aliás, a nossa principal preocupação foi a de realizar uma investigação de natureza qualitativa, baseada numa abordagem interpretativa, que nos permitisse estudar a autonomia curricular e compreender, em contexto, de que forma os docentes concebem as suas práticas pedagógicas. Convém ainda referir que, embora com as limitações inerentes a um estudo deste género, procurámos que os critérios definidos conferissem legitimidade metodológica a este processo de investigação.

Mais do que apresentar soluções definitivas, este estudo procurou apenas contribuir para problematizar uma realidade que se está a viver nas escolas portuguesas, podendo originar novas pistas de investigação para trabalhos futuros.

Em jeito de conclusão, impõe-se pois realçar alguns dos aspectos que nos parecem relevantes e que, mais do que meras conclusões, se configuram como linhas de força que nortearam este percurso investigativo e que esperamos ajudem a (re)estruturar e/ou modificar o nosso pensamento pedagógico, enquanto educadores.

Tal como afirmámos atrás, com base nos objectivos que definimos para este trabalho, consideramos ser de salientar quatro aspectos fundamentais desta análise:

- Representações dos professores sobre a autonomia curricular;

- O papel do professor na gestão do currículo;
- Capacidade de decisão curricular ao nível das estruturas intermédias;
- Reflexos da autonomia curricular no desempenho do professor.

No que se refere à autonomia da escola, bem como aos instrumentos que concorrem para a sua construção, os professores revelam uma posição ambígua. Isto é, por um lado, consideram que o Projecto Educativo e o Regulamento Interno de Escola são ferramentas básicas para a construção da autonomia da escola e, por outro, valorizam positivamente um conjunto de aspectos que a inviabilizam.

O mesmo se passa no que toca à autonomia curricular, vista como a capacidade da escola participar activamente na (re)construção do currículo, através de uma postura deliberativa e recorrendo, se necessário, à introdução de temáticas não previstas, uma vez que muitos professores defendem o cumprimento dos programas oficiais de forma uniforme, remetendo-se ao papel de meros executores daquilo que lhes é prescrito pelo Ministério da Educação.

Se, por um lado, assumem que a autonomia curricular é necessária para poderem adaptar e contextualizar o currículo, por outro, defendem a existência de um currículo nacional uniformizante, ainda que o façam de forma resguardada – a existência de um currículo mínimo obrigatório.

Estas posturas parecem evidenciar que a autonomia curricular se encontra ainda numa fase embrionária e, por isso, muito dependente de decisões tomadas ao nível da administração central, o que de alguma forma lhes proporciona segurança e conforto profissionais mas inviabiliza uma postura verdadeiramente autónoma.

Os docentes acreditam que o processo de gestão flexível do currículo é uma condição essencial para a construção da autonomia curricular do professor, competindo-lhes o papel de gerirem e diferenciarem o currículo na escola. No entanto, e reforçando a ideia de dependência relativamente àquilo que lhes é prescrito, consideram que cabe ao Ministério da Educação definir os

planos e as orientações curriculares para os alunos que frequentam o Ensino Básico.

No que diz respeito aos departamentos curriculares, constata-se que os propósitos que nortearam a sua implementação estão longe de serem conseguidos. Isto é, esta nova forma de organização não produziu os níveis de proficiência desejáveis em termos de coordenação e articulação curriculares. Esse exercício implicaria um nível mais elevado de interacção profissional, com reflexos nas práticas curriculares conjuntas, o que não se verifica, existindo, até, alguma descrença quanto a uma evolução positiva nas atitudes colaborativas dos docentes ao nível dessas estruturas.

Relativamente às dinâmicas que os professores desenvolvem dentro dos grupos disciplinares, observámos que, de um modo geral, valorizam prioritariamente os trabalhos de programação e/ou de planificação que executam ao nível da estrutura disciplinar a que pertencem. As opiniões divergem relativamente à introdução, ou não, de conteúdos não previstos nos programas, revelando também aqui limitações no usufruto de alguma autonomia que possam deter.

No que diz respeito ao desempenho dos professores, pudemos verificar que os docentes, na sua maioria, desenvolvem práticas curriculares que visam o aperfeiçoamento profissional, traduzindo-se, por isso, numa melhoria das aprendizagens dos alunos.

No entanto, a postura dos professores relativamente a diferentes procedimentos denota, mais uma vez, a posição ambígua que os caracteriza.

No que concerne à planificação curricular, apenas alguns professores defendem que devem ter autonomia para tomarem as decisões que julguem necessárias e seguirem as suas próprias orientações. Outros defendem a aplicação do programa oficial prescrito pelo Ministério da Educação, da forma mais fidedigna possível.

No que diz respeito à utilização do manual escolar, os professores consideram-no um importante, se não o único, recurso na planificação e no

desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, deixando transparecer a sua significativa dependência em relação a este material curricular.

Quanto à avaliação, os professores afirmam possuir autonomia nesse processo, não deixando de referir que tal autonomia se encontra subjugada aos critérios definidos tanto a nível do Ministério da Educação, como ao nível da escola. Na verdade, os professores dispõem de alguma margem de autonomia, mas apenas no espaço que lhes é cedido e delineado pelo Ministério da Educação.

Por tudo o que ficou dito ao longo deste trabalho, podemos afiançar que existe ainda um longo caminho a percorrer para fazer da escola um espaço de referência pedagógica, cultural e social e, sobretudo, um espaço de decisão dos actores que aí trabalham. Vive-se hoje nas escolas portuguesas num clima de autonomia retórica, isto é, uma autonomia que reflecte mais a vontade da administração central se desfazer de um conjunto de responsabilidades do que em conceder competências efectivas de decisão aos professores e às escolas. Só que, a construção da autonomia, independentemente de requerer uma outra postura da administração central e uma participação empenhada dos vários quadrantes sociais que, de forma directa ou indirecta, interagem com a escola, dependerá, em última análise, do envolvimento e da vontade dos professores.

Os resultados deste estudo permitem-nos deixar algumas questões em aberto que poderão constituir pontos de partida para novas investigações. Será pertinente o desenvolvimento de pesquisas que em termos de metodologia:

- Envolvessem um maior número de sujeitos possibilitando uma maior consistência ao nível dos resultados;

- Diversificassem os instrumentos de recolha de dados para permitir a triangulação dos dados, procedimento considerado decisivo para garantir a fiabilidade do estudo;

Relativamente ao questionamento desta temática que:

- Aprofundassem as concepções dos professores acerca da autonomia curricular e a sua relação com a construção de projectos;

- Problematizassem o papel dos professores na concepção e desenvolvimento do currículo na escola.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, L.; FREIRE T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.

ALVES, M. P. (2001). *O Papel do Pensamento do Professor nas suas Práticas de Avaliação.* Tese apresentada para a obtenção do grau de doutor em Educação na especialidade em Desenvolvimento Curricular. Original não publicado. Braga: IEP/Universidade do Minho (policopiado).

ALVES, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada.* Porto: Porto Editora.

BARBIER, J. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.

BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BEANE, J. (2000). Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. *In* José Augusto Pacheco, José Carlos Morgado e Isabel Carvalho Viana (orgs.), *Políticas Curriculares: Caminhos de Flexibilização e Integração*. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho, pp.45-61.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

BORG, W.; GALL, M. (1996). *Educational research: An introduction*. New York: Longman Publishers USA.

CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, A.; DIOGO, F. (1994) *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). *Proposta Global de Reforma – Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação.

CORTEZÃO, L.; LEITE, C.; PACHECO, J. A. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

COSTA, J. A. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola.* Lisboa: Texto Editora.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico.* Lisboa: ME-DEB.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2000a). *Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DEB.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2000b). *Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Lisboa: ME-DEB.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2001a). *Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: ME-DEB.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2001b). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: ME-DEB.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: ME-DEB.

DICIOPÉDIA 99. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.

FIGARI, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.

FLORES, M. A.; FLORES, M. (1998). O Professor Agente de Inovação Curricular. *In* José Augusto Pacheco, João Menelau Peraskeva e Ana Maria Silva (orgs.), *Reflexão e Inovação Curricular*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho, pp.79-99.

FLORES, M. A. e FLORES, M. (2000). Do Currículo Uniforme à Flexibilização Curricular: algumas reflexões. *In* José Augusto Pacheco, José Carlos Morgado e Isabel Carvalho Viana (orgs.), *Políticas Curriculares: Caminhos de Flexibilização e Integração*. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho, pp.83-92.

FORMOSINHO, J. (1999). De Serviço do Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a Escola Portuguesa. *In* João Formosinho *et al*, *Comunidades Educativas: novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho, pp.26-69.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática.* Oeiras: Celta Editora.

GIMENO, J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO, J. (1995). Consciência da acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In* A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 63-92.

GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed.

LEITE, C.; GOMES, L.; FERNANDES, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.

LEITE, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEITE, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições Asa.

LIMA, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: IEP/Universidade do Minho.

MORGADO, J. C. (1998). *A (Des) Construção da Autonomia Curricula*r. Dissertação de Mestrado. Braga: IEP/Universidade do Minho (policopiado).

MORGADO, J. C. (2000a). *A (Des) Construção da Autonomia Curricular.* Porto: Edições Asa.

MORGADO, J. C. (2000b). A Integração Curricular no Ensino Básico: certezas e possibilidades. *In* José Augusto Pacheco, José Carlos Morgado e Isabel Carvalho Viana (orgs.), *Políticas Curriculares: Caminhos de Flexibilização e Integração*. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho, pp.93-101.

MORGADO, J. C. (2003a). *Processos e Práticas de (re) construção da Autonomia Curricula*r. Tese de Doutoramento. Braga: IEP/Universidade do Minho (policopiado).

MORGADO, J. C. (2003b). Projecto Curricular e Autonomia da Escola: possibilidades e constrangimentos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Vol.10, N.º8, pp.335-344.

MORGADO, J. C. (2004). *Manuais Escolares: contributo para uma análise.* Porto: Porto Editora.

MORGADO, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente.* Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (2000a). Tendências de descentralização das políticas curriculares*. In* José Augusto Pacheco (Org.), *Políticas Educativas. O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, pp.91-107.

PACHECO, J. A. (2000b). Flexibilização Curricular: algumas interrogações*. In* José Augusto Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, pp.127-145.

PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (2003). *Escritos Curriculares I*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C. (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.

PARASKEVA, J. M. (1998a). Projectos de Reflexão Curricular Participada: uma abordagem deliberativa do currículo. *In* José Augusto Pacheco, João Menelau Paraskeva e Ana Maria Silva (orgs.), *Reflexão e Inovação Curricular*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho, pp.135-156.

PARASKEVA, J. M. (1998b). *A Dinâmica dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*. Dissertação de Mestrado. Braga: IEP/Universidade do Minho (policopiado).

PARASKEVA, J. M.; MORGADO, J. C. (1998). Autonomia Curricular: uma nova ferramenta ideológica. *In* José Augusto Pacheco, João Menelau Paraskeva e Ana Maria Silva (orgs.), *Reflexão e Inovação Curricular*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho, pp.107-126.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RIBEIRO, A. C. (1995). *Desenvolvimento Curricular.* Lisboa: Texto Editora.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME – DEB.

SARMENTO, M. (1996). *A Escola e as Autonomias.* Cadernos Pedagógicos, n.º 9. Porto: Edições Asa.

SARMENTO, M. (1998). Autonomia, Práticas de Regulação das Escolas e Regulamento Interno. *In* Fernando Diogo (Org.) e Manuel Jacinto Sarmento, *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas.* Cadernos Pedagógicos, n.º 37. Porto: Edições Asa, pp.13-23.

SOUSA FERNANDES, A. (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário: evolução do Sistema Educativo Português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho (policopiado).

SOUSA SANTOS, B. (1999). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

TUCKMAN, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo. *In* Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp.101-128.

VARELA de FREITAS, C. (1997) *Gestão e Avaliação de Projectos nas Escolas*. Lisboa: ME – IIE.

VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: IEP/Universidade do Minho.

VILAR, A. M. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Porto: Edições Asa.

ZABALZA, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Referências Normativas

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

Regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário.

Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos Estabelecimentos Públicos dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho

Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no Ensino Básico