

---

## **O movimento de descentralização curricular: as percepções dos professores do Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia sobre a Gestão Flexível do Currículo**

✘ **Carlos Januário**

Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa

✘ **Júlia Sousa Santos**

Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia

### **Resumo**

Qual o compromisso dos professores do Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia com o Projecto de Gestão Flexível do Currículo? O PGFC assumiu como focos a mudança para novas formas de gestão curricular, a criação de condições de maior sucesso escolar e o desenvolvimento profissional dos docentes, assente no trabalho colaborativo e no envolvimento da comunidade educativa na construção de projectos. Aplicou-se um questionário a todos os docentes e 4 entrevistas. Há sinais ténues e pontuais de indicadores de mudança preconizados pelo PGFC; os docentes manifestaram sentimentos contraditórios sobre as decisões curriculares tomadas a nível central e local; verificou-se a existência de trabalho colaborativo entre professores de diferentes áreas disciplinares e entre ciclos e níveis de ensino, com maior relevância para os 2º e 3º ciclos do EB; não houve nenhum factor que tivesse sido considerado de forma consensual como determinante na implementação e no sucesso do PGFC.

### **Palavras-chave**

Currículo, Gestão curricular, Descentralização curricular, Ensino básico

### **Abstract**

Which are the commitments of the Atouguia da Baleia Schools teachers' about the Flexible Management Curriculum Project (FMCP)? This project focused the change on new forms of curriculum management, searching more school success and teachers professional development, hold by collaborative work and by the involvement of the school community on projects design. We applied a questionnaire to all teachers and 4 interviews. We saw a low and accidental signs of change praised by the FMCP; teachers revealed contradictory feelings about curricular decisions taking by central and local level; it was verified a collaborative work between teachers of different areas and school levels, more relevant for those of the 2nd and 3rd levels of the elementary education; no factor that had been considered consensual as determinant to the implementation and the success of the FMCP.

### **Key-words**

Curriculum, Curriculum management, Curriculum decentralization, Elementary education

## 1. Introdução

Desde os anos 80 assistimos a uma mudança de política educativa e de discurso curricular, nomeadamente no que respeita ao poder de decisão por parte das escolas e dos professores (Morgado, 2000a; Pacheco, 2000). Esta mudança é verificada não só em Portugal como também na generalidade dos países ocidentais (Vonk, 1997; Morgado, 2000b; Roldão, 2003). Traduzido no reforço da autonomia das escolas e dos poderes regionais e locais, este movimento conduz-nos a uma das questões mais debatidas no quadro das actuais políticas educativas – a descentralização dos poderes do Estado<sup>1</sup>.

A descentralização implica a delegação de poderes e competências nos que estão no contexto de realização, o reconhecimento da escola como unidade básica do sistema, a valorização de modelos curriculares de aprendizagem contextualizados e a eleição do poder local e da comunidade como parceiros. Ora, o reconhecimento da escola como decisora privilegiada e a valorização de modelos curriculares de aprendizagem contextualizados leva à descentralização no campo curricular, tendo vindo a verificar-se formas de “*devolução de poderes não negligenciáveis*” (Afonso, 1999, p.60), de que a Gestão Flexível do Currículo (GFC) é um dos primeiros exemplos.

Reconhecendo que a uniformidade curricular não é consentânea com a diversidade social com que as escolas lidam, surge a necessidade de repensar o sistema escolar. Pretende-se que exista um currículo (re)construído localmente, afirmado crescentemente sobre a lógica do currículo nacional e centrado essencialmente na gestão diária do processo ensino-aprendizagem, para um ambiente de administração descentralizada, de uma escola autónoma e de uma concepção de professor construtor do currículo, e não apenas executor numa lógica *top-down*.

É no contexto político e teórico de descentralização curricular<sup>2</sup> que surge em 1996/97 o Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico (EB), iniciando o debate sobre o currículo neste nível de ensino e a sua gestão. O diagnóstico do sistema educativo revelado indicava:

1. Falta de articulação entre os diferentes ciclos do EB e destes com o Secundário;
2. Excessiva uniformização do currículo e das estratégias educativas;
3. Elevada carga horária para os alunos;
4. Programas com elevado número de disciplinas, sem contacto umas com as outras.

Como foco procurava-se a gestão diferenciada dos currículos, implicando mudanças ao nível das práticas e da cultura escolar, estando subjacente a necessidade de modificar a concepção de currículo vigente (entendido genericamente “*como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme*”). O Projecto de Gestão Flexível do Currículo (PGFC) visava “*promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares*” (Despacho nº 9590/99), com esperada repercussão nas aprendizagens dos alunos à saída do EB, apelando à tomada de decisão dos docentes e a formas de trabalho colegial, implicando a participação da comunidade educativa nos projectos curriculares da escola. Para concretizar estes objectivos as escolas elaboraram e implementaram projectos de GFC. No ano lectivo de 1997/98 participaram 10 escolas/ Agrupamentos, sendo 33 no ano seguinte.

Na origem, este movimento de descentralização curricular tem como cenário e como propaganda a valorização do professor que toma o lugar central na tomada de decisão. No entanto, e contraditoriamente, emergem em alguns países tendências de empobrecimento do papel do professor, que Apple (2008) explica como sendo produto da conexão entre duas dinâmicas que operam nas reformas educativas de tipo neoliberal: o mercado livre e o aumento da regulação e controlo (os *rankings* das escolas, o foco na eficiência da gestão ou a avaliação dos professores, são apenas três exemplos à mão), usando o lema “*toward a small strong state*”

As questões que orientaram este trabalho foram as seguintes:

1. A GFC contribuiu para alterar a concepção do professor na sua relação com o currículo? Pretendia-se perceber como os professores se posicionam em relação ao currículo, se como executores de algo determinado superiormente e a que são alheios, ou como construtores do currículo numa perspectiva de projecto (educativo, curricular e de turma).

2. Em que medida a implementação do PGFC produziu uma mudança nas representações dos professores? Quisemos perceber as alterações relacionadas com tomadas de decisão sobre o ensino e a aprendizagem, decorrentes do PGFC.

3. A implementação do PGFC produziu mudanças ao nível das representações sobre as atitudes e práticas nas relações entre professores? Pretendia-se questionar o trabalho colaborativo entre docentes e inter-áreas nas escolas e inter-ciclos e inter-escolas dentro do agrupamento.

4. Que tipo de constrangimentos se colocaram à escola e aos professores com o PGFC? Quisemos perceber quais as dificuldades, problemas ou questões com que os

professores se depararam na sua implementação.

Assim, pretendeu-se dar resposta às questões de pesquisa a partir das percepções dos professores do Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia e dos seus quadros de referência às questões de concepção, gestão e implementação curricular, e pretende reflectir sobre o tipo de mudanças verificadas e sobre as percepções dos professores acerca das questões curriculares no quadro de uma maior autonomia decisional.

## **2. Metodologia**

Seguiu-se um design combinando técnicas das duas tradições – quantitativa e qualitativa, e duas fases de pesquisa. A primeira fase, de carácter extensivo, considerou a população docente do Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia (incluindo a Educação Pré-escolar), com e sem componente lectiva (total de 139 docentes), e aplicou-se um questionário, apurando-se 110 questionários (79% de taxa de retorno).

Na construção do questionário houve dificuldades em elaborar questões tanto para Educadores de Infância como para os docentes dos vários ciclos do EB, face a características distintas (organização curricular, pedagógica e institucional, regime de docência e filiação disciplinar). A caracterização dos respondentes ao questionário é apresentada no Quadro 1.

Sobre as percepções docentes elaboram-se 36 questões fechadas, construídas a partir dos objectivos do PGFC enunciados no Despacho nº 9590/99 e das questões de partida, organizadas em cinco blocos temáticos: 1) Objectivos do PGFC; 2) Currículo; 3) Autonomia e flexibilidade curricular; 4) Atitudes e práticas do trabalho colaborativo; 5) Influência em tomada de decisões.

■ **Quadro 1. Caracterização da população respondente ao questionário (n=110)**

		n	%
<b>Género</b>	Feminino	89	80,9
	Masculino	21	19,1
<b>Idade</b>	21-25 anos	7	6,4
	26-30 anos	22	20,0
	31-35 anos	19	17,3
	36-40 anos	20	18,2
	41-45 anos	16	14,5
	+ de 46 anos	26	23,6
<b>Tempo de Serviço</b>	1-5 anos	23	20,9
	6-10 anos	23	20,9
	11-15 anos	11	10,0
	16-20 anos	22	20,0
	21-25 anos	11	10,0
	+ de 25 anos	20	18,2
<b>Habilitações literárias</b>	Mestrado	4	3,6
	Licenciatura	71	64,5
	Bacharelato	33	30,0
	Outra (Magistério Primário)	2	1,8
<b>Situação Profissional</b>	Contratado/Provisório	15	13,6
	Quadro Distrital de Vinculação/ Quadro de Zona Pedagógica	35	31,8
	Quadro Único/Quadro Geral/ QND	60	54,5
<b>Nível de Ensino</b>	Pré-Escolar	8	7,3
	1º CEB	46	41,8
	2º CEB	21	19,1
	3º CEB	35	31,8
<b>Grupo de Docência</b>	Pré-Escolar	9	8,2
	1º CEB	42	38,2
	Letras	20	18,2
	Ciências Humanas e Sociais	6	5,5
	Ciências Exactas e da Natureza e Tecnologias	19	17,3
	Expressões	14	12,7

Os dados obtidos foram objecto de tratamento estatístico, utilizando-se a frequência e medidas de tendência central, de dispersão e de associação. O questionário apresentou um alto valor de consistência interna (.86 de alfa de Cronbach).

Na segunda fase do estudo, qualitativa e de carácter descritivo, aprofundando os dados obtidos por questionário, foi elaborado um guião de entrevista a partir das questões de maior desvio-padrão, i.e., aquelas de menor consenso de opinião. Seleccionou-se uma amostra intencional de 4 docentes (Quadro 2), recorrendo à classificação hierárquica, com *cluster analysis* e análise discriminante, com a preocupação de incluir docentes de vários ciclos de ensino. Fizemos a pertença dos docentes em 4 grupos para determinar elementos característicos de cada grupo; por proximidade ao centróide, do grupo 1 seleccionou-se o elemento 7; do mesmo modo

seleccionou-se os elementos 73 e 54 do grupo 2; não se seleccionou o único elemento do grupo 3 por este se encontrar doente e do grupo 4 seleccionou-se o elemento 68.

■ **Quadro 2. Caracterização da amostra da entrevista**

	Género	Idade	Tempo de serviço	Habilitação Académica	Situação Profissional	Nível de Ensino	Grupo de Docência
<b>Entrevista 1</b>	F	30	1-5 anos	Licenciatura	Contratada	3º CEB	Expressões
<b>Entrevista 2</b>	M	37	6-10 anos	Licenciatura	QND	3º CEB	C. Exactas
<b>Entrevista 3</b>	F	47	+ 25 anos	Licenciatura	QND	2º CEB	Letras
<b>Entrevista 4</b>	F	51	+ 25 anos	Bacharelato	QG	1º CEB	-

As entrevistas foram sujeitas à técnica de análise de conteúdo, aplicando-se três sistemas de análise multidimensional: (a) Relação do professor com o currículo; (b) Projecto de Gestão Flexível do Currículo – conceitos, finalidades e factores relacionados; e (c) Atitudes e práticas de trabalho colaborativo.

**3. Resultados**

Apresentamos, de seguida, os resultados considerados mais significativos. No que respeita aos objectivos enunciados no Despacho nº 9590/99 (Quadro 3), aparece somente como consensual o facto do PGFC ter contribuído para uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas do EB.

■ **Quadro 3. Percepção sobre os 'Objectivos do Projecto de Gestão Flexível do Currículo'**

Questões	X±sd	Tempo de Serviço	Nível de Ensino
Com o Projecto de Gestão Flexível do Currículo houve uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas do ensino básico.	3.85±.86	Coef. de contingência (valor de P)	ns
Com o Projecto de Gestão Flexível do Currículo houve a criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens.	3.10±1.19		ns
Com o Projecto de Gestão Flexível do Currículo verificou-se um melhor desenvolvimento profissional dos docentes e da capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo.	2.90±1.13		.046
Com o Projecto de Gestão Flexível do Currículo houve uma maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais.			ns

Não foi consensual que o PGFC tenha criado condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens (não sendo indiferente o nível de ensino dos docentes), que se tenha promovido o desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo, apoiados em estruturas de trabalho colegial (não sendo indiferente o tempo de serviço dos docentes), e que tenha havido maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais.

Constatamos que os professores entendem fazer adaptação de objectivos, de competências e de conteúdos dos programas e, ainda, que deve existir um currículo nacional que define as competências básicas a adquirir pelos alunos à saída de cada nível ou ciclo de escolaridade, devendo ser o Ministério da Educação (ME) a defini-lo, bem como aos programas, devendo estes ser de cumprimento obrigatório.

Verificamos não ser indiferente o nível de ensino dos docentes inquiridos no que respeita à introdução de novos conteúdos, objectivos e competências, para além dos estipulados nos programas, enquanto que não é indiferente o tempo de serviço dos inquiridos quanto ao estabelecimento de objectivos e competências modificados dos programas, bem como a existência de um currículo nacional comum ao nível dos objectivos e das actividades de aprendizagem que permita a igualdade de acesso à educação por parte de todos os alunos (Quadro 4)

■ **Quadro 4. Percepção sobre o 'Currículo'**

<b>Questões</b>	<b>X±sd</b>		<b>Tempo de Serviço</b>	<b>Nível de Ensino</b>
É importante a existência de um currículo nacional que assegure as aprendizagens básicas fundamentais à saída de cada nível ou ciclo de escolaridade de forma a garantir a igualdade no acesso e sucesso escolares.	4.66±.61	<b>Coef. de contingência (valor de P)</b>	ns	ns
Compete ao Ministério da Educação definir as competências básicas a adquirir pelos alunos à saída de cada nível ou ciclo de escolaridade.	3.91±1.23		ns	ns
Os programas devem ser definidos pelo Ministério da Educação.	3.97±1.05		ns	ns
Os programas constituem uma referência vinculativa do que deve ser ensinado/aprendido.	3.76±1.02		ns	ns
Como professor, modifica e adapta os conteúdos do programa.	4.46±.57		ns	ns
Como professor, introduz conteúdos novos não existentes nos programas.	3.53±1.40		ns	.016
O aluno no final do ciclo de estudos deve dominar um conjunto de objectivos e de competências previamente determinado pelo Ministério da Educação.	4.28±.90		ns	ns
Como professor, estabelece objectivos e competências modificados e adaptados do programa.	4.24±.70		.032	ns
Como professor, estabelece outros objectivos e competências que não os referenciados nos programas.	3.50±1.30		ns	.031
Deve existir um currículo nacional comum ao nível dos objectivos e das actividades de aprendizagem que permita a igualdade de acesso à educação por parte de todos os alunos.	4.21±1.05		.034	ns

Na área 'autonomia e flexibilidade curricular' (Quadro 5), há grande consenso em entender o Projecto Educativo de Escola (PEE) como um instrumento importante para o Agrupamento de escolas (questão em que não é indiferente o tempo de serviço dos inquiridos), apesar de não haver concordância quanto à participação da comunidade educativa na sua elaboração (questão em que não é indiferente, quer o tempo de serviço dos docentes quer o nível de ensino), tendo sido apresentados projectos curriculares de acordo com o PEE (questão em que não é indiferente o nível de ensino dos inquiridos).



■ Quadro 5. Percepções sobre 'Autonomia e flexibilidade curricular'

Questões	X±sd		Tempo de Serviço	Nível de Ensino
Na sua opinião o Projecto Educativo de Escola é definidor da identidade do Agrupamento de Escolas.	3.77±.98	Coef. de contingência (valor de P)	.004	ns
Com a flexibilidade curricular, os professores têm a possibilidade de gerir os meios e recursos para pôr em prática as decisões que tomam na sala de aula.	3.63±1.16		.030	.000
A escola apresentou projectos curriculares de acordo com o Projecto Educativo de Escola.	4.00±.79		ns	.000
A flexibilidade curricular favoreceu o sucesso dos alunos.	3.27±1.10		.000	.000
Os princípios subjacentes à flexibilidade curricular são os que mais se adequam à diversidade pessoal e social com que a sua escola se defronta.	3.50±.94		ns	.000
A sua escola passou a ter mais autonomia para gerir os tempos, os espaços e os recursos.	3.25±1.13		ns	.000
A flexibilidade curricular permitiu dar uma maior unidade ao Ensino Básico e atenuar a separação entre níveis e ciclos de ensino.	3.27±1.16		.007	ns
A formação contínua é concebida e planeada pela escola ou pelo Agrupamento de Escolas.	3.12±1.07		ns	.009
A sequencialidade entre níveis e ciclos de ensino é uma preocupação importante no Agrupamento de Escolas.	4.02±.89		ns	ns
O Agrupamento de Escolas elaborou e realizou o Projecto Educativo de Escola com a participação dos pais e elementos da comunidade.	3.46±.94		.036	.012

Verificamos que no Agrupamento de escolas se valoriza a sequencialidade entre níveis e ciclos de ensino e que a flexibilidade curricular trouxe aos professores a possibilidade de gerir os meios e recursos para pôr em prática as decisões que tomam na sala de aula (questão em que não é indiferente nem o tempo de serviço nem o nível de ensino dos docentes inquiridos), embora não seja consensual que a escola tenha ganho autonomia para gerir tempos, espaços e recursos (questão em que não é indiferente o nível de ensino dos inquiridos).

Constatamos, por outro lado, existir divergência de opinião quanto à formação contínua ser concebida e planeada pela Escola ou Agrupamento (questão em que não é indiferente o nível de ensino dos inquiridos), e que a Escola tenha ganho autonomia para gerir tempos, espaços e recursos (questão em que não é indiferente o nível de ensino dos inquiridos).

Também não se apresenta claro para os professores que a flexibilidade curricular tenha favorecido o sucesso escolar dos alunos (questão a que não é indiferente nem o tempo de serviço nem o nível de ensino dos docentes inquiridos), que os seus princípios sejam os mais adequados à diversidade sociocultural da população escolar (questão em que não é indiferente o nível de ensino dos inquiridos) e que tenha havido maior unidade do EB, atenuando a separação entre níveis e ciclos de ensino (questão em que não é indiferente o tempo de serviço dos inquiridos).

Um aspecto importante a alcançar com o PGFC prendia-se com a mudança de práticas e atitudes quanto à forma de trabalho dos professores (Quadro 6). Os professores são relativamente consensuais ao entender o trabalho colaborativo como melhor resposta à diversidade sociocultural da população escolar (não sendo indiferente o nível de ensino dos inquiridos), e que no Agrupamento de Escolas se privilegia o trabalho colaborativo inter-áreas e que não é importante que o professor na docência esteja só na sala de aula.

Contudo, não é consensual que estejam contemplados nos horários tempos e espaços em comum, de forma a facilitar o trabalho colaborativo entre docentes de diferentes áreas disciplinares (não sendo indiferente para esta questão o nível de ensino dos inquiridos), bem como entre níveis e ciclos de ensino. Da mesma forma, não é consensual que no Agrupamento se trabalhe de forma colaborativa inter-níveis e ciclos de ensino e inter escolas, que as características próprias de cada nível ou ciclos de ensino dificultem a articulação entre eles (não sendo indiferente o tempo de serviço dos inquiridos) e que, com o PGFC, a Escola tenha passado a trabalhar em parceria com outras do Agrupamento.

■ **Quadro 6. Percepção sobre 'Atitudes e práticas de trabalho colaborativo'**

Questões	X±sd	Tempo de Serviço	Nível de Ensino
O trabalho colaborativo permitiu responder melhor à diversidade sócio-cultural da população escolar.	3.69±.81	ns	.041
Estão contemplados nos horários, tempos e espaços comuns, de forma a facilitar o trabalho cooperativo entre docentes de diferentes níveis e ciclos de ensino.	3.01±1.24	ns	ns
Estão contemplados nos horários, tempos e espaços comuns, de forma a facilitar o trabalho cooperativo entre docentes de diferentes áreas disciplinares.	3.27±1.26	ns	.006
Faz parte da forma de trabalhar na escola o trabalho colaborativo inter-áreas (ou com outros professores e técnicos).	3.85±1.09	ns	ns
Faz parte da forma de trabalhar na escola o trabalho wcolaborativo inter-níveis e ciclos de ensino.	3.28±1.17	ns	ns
Faz parte da forma de trabalhar na escola o trabalho colaborativo inter-escolas	3.39±1.14	ns	ns
As características próprias de cada nível ou ciclo de ensino dificultam a articulação entre eles.	2.69±1.21	.000	ns
Para a melhoria das práticas pedagógicas houve uma maior reflexão em equipa sobre o trabalho realizado.	3.63±1.05	ns	ns
Com a implementação do Projecto de Gestão Flexível do Currículo, a escola trabalha em parceria com outras escolas do Agrupamento.	3.50±1.07	ns	ns

Coef. de contingência (valor de P)

Quisemos também perceber, na opinião dos docentes inquiridos, qual a influência na tomada de decisões das diferentes pessoas, grupos e instituições que intervêm na vida escolar (Quadro 7). Constatamos que os professores, os órgãos de gestão do Agrupamento e as estruturas do ME são as entidades consideradas como tendo maior influência na tomada de decisão, enquanto que as entidades da comunidade, o pessoal não-docente e os encarregados de educação são os de menor influência.

■ **Quadro 7. Percepções sobre 'Influência em tomadas de decisão'**

Questões	X±sd	Tempo de Serviço	Nível de Ensino
Na vida do estabelecimento de ensino intervêm diferentes pessoas, grupos e instituições. Qual a influência das seguintes entidades nas decisões que se tomam nesta escola?			
a) Os professores	3.72±.49	ns	ns
b) Os auxiliares/funcionários	2.79±.82	ns	ns
c) Os alunos	3.13±.81	ns	.004
d) Você pessoalmente	3.06±.81	ns	.000
e) Os encarregados de educação	2.93±.72	ns	ns
f) Os coordenadores de ano/grupo	3.19±.82	.004	.000
g) O Conselho Executivo	3.61±.63	ns	.000
h) O Conselho Pedagógico	3.63±.57	.029	.000
i) O Ministério da Educação	3.35±.86	ns	.015
j) A Direcção Regional de Educação de Lisboa	3.29±.80	ns	ns
k) O Centro da Área Educativa do Oeste	3.33±.77	ns	ns
l) A Assembleia de Escola	2.94±.82	ns	ns
m) A autarquia local	2.54±.67	ns	ns
n) Outras instituições da comunidade	2.36±.66	ns	ns

Coef. de contingência (valor de P)

Verificamos que, apesar de serem os professores a deter maior influência na tomada de decisão, quando o professor é inquirido individualmente, este não considera ter tanta influência quanto os docentes considerados no geral. Esta pequena discrepância sugere que o papel e as funções desempenhadas individualmente não são inteiramente coerentes com o estatuto reconhecido enquanto professor. Nestas questões, não é indiferente o tempo de serviço dos docentes inquiridos acerca da influência pessoal do inquirido, dos coordenadores de ano/grupo e do Conselho Pedagógico. Do mesmo modo, também não é indiferente o nível de ensino dos docentes inquiridos acerca da influência que consideram que os alunos têm em decisões tomadas na escola, bem como a dos inquiridos pessoalmente, dos coordenadores de ano/grupo, do Conselho Pedagógico, do Conselho Executivo e do Ministério da Educação.

Acerca da influência pessoal dos professores (Quadro 8), esta parece ser maior nas decisões relativas à gestão da sua sala de aula, à avaliação dos alunos e às decisões sobre os projectos curriculares, e menor na organização do seu horário e na escolha dos órgãos de gestão. Nestas questões não é indiferente o tempo de serviço dos docentes e a sua influência pessoal na escolha dos órgãos de gestão; também não é indiferente o nível de ensino dos docentes e sua influência pessoal nas decisões tomadas na escola,

no que respeita à organização do seu grupo de alunos, ao projecto curricular para o seu grupo de alunos e à participação em projectos educativos.

■ **Quadro 8. Percepções sobre 'Influência em tomadas de decisão'**

Questões	X±sd		Tempo de Serviço	Nível de Ensino
Por favor avalie a influência pessoal que tem na tomada de decisões em relação:				
a) À organização do seu horário	2.49±1.02	Coef. de contingência (P)	ns	ns
b) À gestão da sua(s) sala(s) de aula	3.73±.47		ns	ns
c) À organização do grupo de alunos (turmas) que tem	3.13±1.00		ns	.001
d) À escolha dos órgãos de gestão	2.81±.88		.005	ns
e) Ao projecto curricular para o seu(s) grupo(s) de alunos	3.24±.70		ns	.042
f) À avaliação dos alunos	3.76±.43		ns	ns
g) À participação em projectos educativos (em termos gerais)	2.99±.67		ns	.002

Apresentamos, de seguida, os resultados obtidos com as entrevistas e em cada sistema de análise considerado.

No tema 'relação do professor com o currículo', todos os docentes concordam com a existência de um currículo nacional. É também consensual que o ME deva elaborar o currículo nacional e os programas, com a definição a nível nacional de competências básicas a alcançar pelos alunos nos finais de cada nível ou ciclo de ensino, com a possibilidade da escola os poder adequar. Os professores entendem que os programas contêm demasiados conteúdos e que os objectivos e conteúdos podem ser de carácter obrigatório, de referência mínima ou facultativos, referindo a adaptação local aos objectivos e conteúdos.

Acerca do conceito de GFC, os entrevistados parecem tê-lo interiorizado e estão capacitados a realizar uma gestão do currículo adequada às diferentes realidades, em ordem a uma diferenciação pedagógica.

Sobre a integração curricular e a sequencialidade inter-ciclos e níveis de ensino os professores encontram-se divididos. Quanto à unidade do EB, constatamos que as características dos diferentes ciclos e níveis de ensino dificultam a sua aproximação e que esta se verifica sobretudo entre o 2º e 3º ciclos do EB.

No que se refere às áreas curriculares não-disciplinares as opiniões dos docentes divergem, existindo oposição pelo carácter de obrigatoriedade (por retirar tempo às

áreas curriculares disciplinares, especialmente Língua Portuguesa e Matemática) e de concordância por poder vir a favorecer o sucesso escolar dos alunos.

O impacto percebido do PGFC é reduzido, quer seja considerado em geral, nos alunos ou no sucesso escolar. De entre os factores recenseados (como informação e formação, recursos humanos, recursos materiais e equipamentos, organização do tempo, dos espaços e do grupo de alunos e envolvimento da comunidade), somente o factor recursos materiais e equipamentos foi considerado como determinante no PGFC, seja pela sua presença seja, pela sua ausência.

Embora as diferenças que caracterizam os diferentes ciclos de ensino tornem difícil a sua articulação, verificamos ser uma prática corrente o trabalho colaborativo inter-áreas e que se concretiza sobretudo entre o 2º e 3º ciclos do EB, dada a partilha do mesmo espaço e o mesmo regime de docência. O trabalho colaborativo afectou as práticas quotidianas dos docentes de forma diferente e, ao nível do 1º ciclo do EB, foi sentido como um aumento de burocracia. No que respeita ao trabalho colaborativo na articulação entre escolas, constatámos não haver consistência de opiniões, percebendo-se uma não coesão do Agrupamento.

#### **4. Discussão**

Para concluir, assinalamos quatro pontos que ressaltam da análise efectuada, à luz das questões de partida:

1 - Conflito curricular entre o nacional e o local. Há sentimentos contraditórios entre querer que as decisões curriculares sejam tomadas a nível central e defender que devam ser tomadas localmente. Neste aspecto, verificamos a divisão das opiniões dos professores que se repartem entre responsabilizar o ME pelas decisões curriculares e aqueles que entendem que compete localmente aos professores e à escola adequar, contextualizar e diferenciar o currículo.

Estes resultados sugerem a existência de uma forte dependência curricular por parte dos professores em relação ao ME mas, também, que querem assumir maior autonomia no quadro das decisões locais, ao nível da intervenção no currículo.

2 - Encontramos sinais ténues e pontuais de indicadores consistentes de mudança preconizados com o PGFC. Constatamos que se começa a fazer uma gestão diferenciada do currículo (quando se faz alusão ao Projecto Curricular de Turma – ou seja, de diferenciação e de adequação curricular), verificamos mudanças ao nível do trabalho colaborativo, das tomadas de decisão sobre o Projecto Curricular e Educativo de Escola, que houve introdução de decisões quanto à gestão dos tempos, espaços e recursos, e que houve práticas reflexivas, conducentes a iniciativas de formação a

desenvolver na escola.

3 - Verifica-se trabalho colaborativo entre professores das diferentes áreas disciplinares e entre ciclos e níveis de ensino, com maior incidência entre o 2º e o 3º ciclos do EB havendo, pelo menos, uma maior compreensão do papel de cada um dos ciclos, e isso poderá ser imputado ao processo de debate e discussão que envolveu o PGFC.

O modo de trabalhar de forma colaborativa e articulada alterou o quotidiano dos professores, havendo menos isolacionismo, uma vez que a articulação passa pelos Departamentos Curriculares, implicando uma maior responsabilização na articulação ao nível da organização dos conteúdos e na sua abordagem e, também, maior disponibilidade de tempo e mais trabalho para os 2º e 3º ciclos do EB. Para o 1º ciclo do EB não houve alterações ao modo de trabalhar.

As características e especificidades próprias de cada ciclo de ensino são factores impeditivos para que haja uma maior aproximação. Constatamos que a aproximação percebida entre os 2º e 3º ciclos do EB se deve mais à organização pedagógica e curricular, à partilha de espaço físico e dos órgãos de estrutura pedagógica disciplinar (os Departamentos curriculares) e que a aproximação detectada entre o 1º ciclo do EB e os seguintes é pontual e ocasional; também não se verifica aproximação do 1º ciclo do EB e do Pré-escolar.

4 - Na inventariação de pontos críticos, somente o factor recursos materiais e equipamentos foi considerado de forma consensual como determinante ou muito valorizado na implementação e no (in)sucesso do PGFC.

Os recursos materiais e equipamentos foram determinantes na percepção de sucesso ou de insucesso. Já quanto aos restantes factores sinalizados (informação e formação, recursos humanos, organização dos espaços, organização do tempo, organização dos grupos e envolvimento da comunidade educativa), e pela leitura dos resultados obtidos, constatamos que há uma dificuldade real em imaginar outra forma de funcionamento, que não a existente, da escola que conhecemos.

## **Bibliografia**

- Afonso, N. (1999). A autonomia das escolas públicas: Exercício prospectivo de análise da política educativa. *Inovação*, 12 (3), 45-64.
- Apple, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2008). Curriculum planning: content, form, and politics of accountability. In F.M. Connely (Eds.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 25-44). Los Angeles: Sage.
- Morgado, J.C. (2000a). Indicadores de uma política curricular integrada. In J.A. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular* (pp.167-185). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J.C. (2000b). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: ASA.
- Pacheco, J.A. (2000). *Políticas educativas: o neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C.(2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Vonk, J.H.C. (1997). The changing social context of teaching in Western Europe. In B. Biddle, Th. Good, & I. Goodson (Eds.), *International handbook on teachers and Teaching* (pp. 985-1051). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Press.

---

## **Notas**

1 Este debate é extensivo, não só às políticas educativas, mas também à generalidade dos poderes do Estado e aos restantes sectores da administração pública, incluindo a particularidade da existência de duas Regiões Autónomas. No estudo de Vonk (1997), apenas dois países (Reino Unido e Holanda) são excepção à tendência do reforço da descentralização nas políticas educativas. No caso do Reino Unido (e só Inglaterra e Gales) é particularmente interessante analisar este movimento de recentralização curricular, após décadas de uma descentralização curricular aprofundada e emblemática.



2 Para alguns autores, trata-se apenas de uma característica de desconcentração ou, ainda, de aliviar a responsabilidade e o controlo que a centralização pressupõe, assinale-se; o campo das perspectivas neoliberais há-de acentuar a redução do papel do Estado neste processo (Apple, 1999), fruto da submissão da educação à economia como condição necessária para a prosperidade económica (Pacheco, 2000). Estas questões não serão aqui discutidas, mas apenas o quadro de referência da Gestão Flexível do Currículo e as respectivas orientações conceptuais dos docentes neste Agrupamento de Escolas.

**Correspondência**

Carlos Januário  
Faculdade de Motricidade Humana  
Estrada da Costa  
1495-129 Cruz Quebrada

[cjanuario@fmh.utl.pt](mailto:cjanuario@fmh.utl.pt)

