



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Olinda Maria Silva Azevedo

**A Gestão Curricular Intermédia como  
impulsionadora de sucesso escolar.  
Um caso em estudo no 2.º Ciclo do  
Ensino Básico.**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Olinda Maria Silva Azevedo

**A Gestão Curricular Intermédia como  
impulsionadora de sucesso escolar.  
Um caso em estudo no 2.º Ciclo do  
Ensino Básico.**

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

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Isabel Maria da  
Torre Carvalho Viana**

Abril de 2011

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

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

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

## **Agradecimentos**

Aos meus filhos, Ricardo e Catarina, pela infinita compreensão das ausências da mãe, imprescindíveis à conquista desta etapa da minha vida.

Ao Frasco, pelo apoio imensurável, pelo carinho que me deu, por ter estado sempre comigo nos momentos em que mais precisei e pela sua presença ao lado dos nossos filhos.

À minha orientadora, Doutora Isabel Viana, pela competência com que orientou esta minha dissertação e o tempo que me dedicou, transmitindo-me os melhores e mais úteis ensinamentos, com muita paciência, lucidez e confiança.

Aos meus pais, pelo incentivo que sempre me deram.

Aos meus sogros, Lourdes e Eugénio, pela compreensão e pelo tempo dedicado aos meus filhos e ao meu marido nas minhas ausências.

Às minhas colegas e amigas da DREN, Sílvia Vigário, Joaquina Carvalho, Lurdes Oliveira e Ana Xavier, pelo apoio, debate de ideias e pelo espírito de entreaajuda.

A todos os que me brindaram com apoio e colaboração.



## **Resumo**

O núcleo da nossa investigação incide na acção da gestão curricular intermédia como impulsora do sucesso escolar no 2.º CEB. Esta, numa perspectiva interpretativa e crítica, procura desvendar as práticas da gestão curricular intermédia adequadas, assim como a acção dos responsáveis que operacionalizam nos contextos, todo um conjunto de orientações programáticas emanadas do Currículo Nacional, enquadrada na especificidade interventiva das práticas pedagógicas.

Introduzimos uma reflexão em torno da situação actual da escola como organização e espaço de tomada de decisões, onde estes agentes, muitas vezes, se confrontam com a rigidez de diplomas legais que teimam em definir e limitar a sua acção. Estes promotores das práticas pedagógicas encontram-se, deste modo, confrontados com um currículo nacional oriundo da Administração Central, o qual impõe à escola todo um conjunto de constrangimentos a dificultar a adaptação adequada do currículo à singularidade da escola.

Na senda deste enquadramento, adoptamos como contexto empírico do nosso estudo um Agrupamento de Escolas pertencente ao distrito de Braga. Apoiado nos procedimentos de análise de Bardin (2008), este estudo contempla uma análise documental e de conteúdo, produzida em torno dos dados recolhidos junto dos órgãos de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa, nomeadamente o Projecto Educativo e o Projecto Curricular do Agrupamento, enquanto documentos orientadores da acção educativa e a aplicação de questionários aos Directores de Turma, ao Conselho Pedagógico e aos Coordenadores de Departamento Curricular. Assim, o nosso estudo insere-se numa metodologia de cariz qualitativo, com uma abordagem quantitativa, numa lógica de “estudo de caso” num caso em estudo onde se privilegia o método descritivo e interpretativo.

Mediante os dados recolhidos através dos diversos instrumentos, seguindo os princípios de Bogdan & Biklen (1994), parece-nos pertinente salientar que a participação activa traduz o envolvimento e conhecimento generalizado dos documentos orientadores da acção educativa, tal como a prossecução das suas finalidades enquanto resultado de um trabalho interactivo entre pares e não de um processo isolado. Percebemos que o currículo é monitorizado através da supervisão, colaboração, coordenação e liderança. Destacamos a realização de actividades em sala de estudo, apoio pedagógico acrescido e actividades de enriquecimento curricular como medidas que surtem efeito positivo no sucesso escolar dos alunos, em si geradoras de inclusão.

Analizamos também constrangimentos e potencialidades que limitam ou possibilitam práticas de gestão curricular intermédia orientadas para o sucesso escolar, sem esquecer o conceito de gestão curricular intermédia no quadro de acção do desenvolvimento curricular.



## **Abstract**

This study focuses on intermediate curricular management at a transitional as promoter of academic success in the second cycle of the Portuguese compulsory education system. Furthermore we aim to critically analyze intermediate curricular management procedures, as well as decision makers' strategies regarding the National Curriculum guidelines and its effects on the specific pedagogical practices.

Considering the current status of the School as an organization and seat of decision making, we realize that the agents involved are often confronted with rigid legal diplomas, which outline and limit their scope of action. The National Curriculum, put forth by the Central Administration, imposes upon the school a whole set of constraints hampering the curricular adaptation to the uniqueness of the school reality.

Within this framework, we considered the empirical context of this study a School Cluster located in the municipality of Braga. Supported in Bardin's analysis procedures (2008) this study comprises content analysis produced from data provided by school pedagogic coordination and supervision bodies, namely the School Cluster Educational and Curricular Projects while documents containing guidelines regarding the educational practice, and questionnaires addressed to form teachers, Pedagogical Board and Coordinators of the Curricular Departments. Thus, the present study case is a qualitative study which has followed a quantitative approach thereby adopting a "case study" methodology which follows a descriptive and interpretative method.

Using the data collected via the different instruments according to the Bogdan & Biklen's principles (1994) it seems pertinent to note that active input reflects involvement and widespread knowledge of the above mentioned documents, i.e. the pursuit of its aims as result of peer interactive work and not as an isolated process.

We realized that the curriculum is monitored through supervision and teamwork, coordination and leadership. We highlight the implementation of activities in the study support room, additional pedagogical support and several of curriculum enrichment activities, all of which have had positive effects on pupils' school results and, per se, are promoters of inclusion.

Moreover we analyzed the constraints and potentialities which limit or enable intermediate curricular management focussed on academic success, not overlooking to frame the concept of intermediate curricular management within the curricular development context.



Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract.....	vii
Lista dos anexos .....	xiii
Lista de siglas.....	xiv
Lista de abreviaturas.....	xv
Índice de figuras .....	xv
Índice de gráficos.....	xvi
Introdução .....	17
Capítulo I – Caracterização do estudo .....	23
Apresentação.....	23
1.1. Problemática do estudo.....	23
1.2. Questões e objectivos.....	25
Síntese .....	28
Capítulo II – Enquadramento teórico .....	29
Apresentação.....	29
1. Enquadramento Político-legal .....	30
2. Autonomia e gestão curricular .....	33
3. Gestão curricular e projecto.....	37
4. Estruturas de Orientação Educativa e Supervisão Pedagógica .....	41
5. Currículo.....	46
6. Flexibilidade curricular.....	51
7. A escola no século XXI .....	55
8. Autonomia e liderança.....	68

9. Planos de Recuperação .....	73
10. Sucesso escolar e sucesso educativo.....	75
Capítulo III - Metodologia do estudo .....	83
Apresentação .....	83
1. Natureza do estudo .....	83
2. Um caso em estudo .....	85
3. Opções metodológicas.....	86
3.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	87
3.2. Construção e validação dos instrumentos .....	91
3.3. Inquérito por questionário.....	93
3.4. Estrutura do questionário .....	95
3.5. Aplicação dos questionários.....	97
3.6. Análise documental .....	98
3.7. Análise de dados.....	101
4. Apresentação e caracterização do local de estudo.....	103
4.1. Contexto socioeconómico em que se insere o Agrupamento de Escolas .....	103
4.2. Corpo discente .....	105
4.3. Corpo docente .....	105
4.4. Administração e gestão .....	105
4.5. Estruturas de orientação educativa do AE Z .....	108
4.6. Serviços de apoio técnico .....	109
4.7. Instalações físicas .....	110
5. Caracterização dos participantes no nosso estudo .....	111
6. Questões de ética na investigação .....	113
7. Credibilidade do estudo .....	114
Síntese.....	115

Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados.....	117
Apresentação.....	117
1. O impacto dos documentos orientadores da acção educativa.....	119
2. A colaboração é um princípio das lógicas corporativas.....	123
3. O trabalho em articulação de jusante a montante.....	124
4. A adesão do Agrupamento aos desideratos dos documentos Político-legais.....	125
5. Programa em acção – 5.º ano de escolaridade.....	126
6. A gestão curricular na senda do sucesso escolar.....	128
7. Plano estratégico para o sucesso.....	143
8. Os constrangimentos redutores da acção educativa.....	149
Considerações Finais.....	155
1. Limitações do estudo.....	159
2. Investigação futura.....	160
Referências bibliográficas.....	163
Anexos.....	175



## **Lista dos anexos**

**Anexo I** – Protocolo

**Anexo II** – Plano das actividades desenvolvidas no AE Z

**Anexo III** – Estrutura do questionário – Conselho Pedagógico

**Anexo IV** – Estrutura do questionário – Directores de Turma

**Anexo V** - Estrutura do questionário – Coordenadores de Departamento Curricular

**Anexo VI** - Questionário a aplicar – Directores de Turma

**Anexo VII** – Questionário a aplicar – Conselho Pedagógico

**Anexo VIII** – Questionário a aplicar – Coordenadores de Departamento Curricular

**Anexo IX** – Caracterização profissional dos participantes do nosso estudo

**Anexo X** – Tabelas resultantes da análise dos questionários – Participação/colaboração das estruturas de gestão intermédia nos documentos orientadores da acção educativa

**Anexo XI** – Tabelas resultantes da análise dos questionários – Projecto Educativo do Agrupamento

**Anexo XII** – Tabelas resultantes da análise dos questionários – Projecto Curricular do Agrupamento

**Anexo XIII** – Tabelas resultantes da análise dos questionários – O Conselho Pedagógico

**Anexo XIV** – Tabelas resultantes da análise dos questionários – O Coordenadores de Departamento

**Anexo XV** – Tabelas resultantes da análise dos questionários – Conselhos de Turma / Directores de Turma

**Anexo XVI** – Tabelas resultantes da análise dos questionários – Os DT's e os PCT's

**Anexo XVII** – Tabelas resultantes da análise dos questionários – Os DT's e Planos de Recuperação

**Anexo XVIII** – Tabelas resultantes da análise dos questionários – Constrangimentos da acção da gestão intermédia

**Anexo XIX** – Cumprimento / Não cumprimento dos conteúdos programáticos – 1.º período

**Anexo XX** – Cumprimento / Não cumprimento dos conteúdos programáticos – 2.º período

**Anexo XI** – Cumprimento / Não cumprimento dos conteúdos programáticos – 3.º período

## **Lista de siglas**

AE – Agrupamento de Escolas

CA – Conselho Administrativo

CDC – Coordenador de Departamento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CG – Conselho Geral

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pedagógico

CT – Conselho de Turma

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DP – Departamento Curricular

DREN – Direcção Regional de Educação do Norte

DSAPOE – Direcção de Serviços de Apoio Pedagógico e Orientação Escolar (DREN)

DT – Director de Turma

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EE – Encarregados de Educação

GAAE – Gabinete de Apoio à Autonomia das Escolas (DREN)

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

IGE – Inspeção-Geral da Educação

IIEP – International Institute for Educational Planning

ME – Ministério da Educação

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

MISI – Sistema de Informação do Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAA – Plano Anual de Actividades

PCA – Projecto Curricular de Agrupamento  
PCT – Projecto Curricular de Turma  
PISA - Programme for International Student Assessment  
PR – Planos de Recuperação  
RIA – Regulamento Interno do Agrupamento  
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

### **Lista de abreviaturas**

N.º - Número

### **Índice de figuras**

Figura 1 – Documentos do AE Z - análise documental .....	88
Figura 2 – Documentos do AE Z - análise de conteúdo .....	89
Figura 3 – Projecto Educativo do AE Z.....	120
Figura 4 – Projecto Curricular do AE Z.....	122
Figura 5 – Plano Anual de Actividades do AE Z.....	123
Figura 6 – Constrangimentos identificados .....	150

### **Índice de tabelas**

Tabela 1 – Dados sociodemográficos dos participantes do estudo .....	111
Tabela 2 – Modalidades Implementadas nos Planos de Recuperação .....	146

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1 – Participantes no estudo .....	98
Gráfico 2 – Resultados escolares do 5.º ano - 1.º período .....	147
Gráfico 3 – Resultados escolares do 5.º ano - 2.º período .....	148
Gráfico 4 – Resultados escolares do 5.º ano - 3.º período .....	148

## **Índice de quadros**

Quadro 1 – Acção do Conselho Pedagógico do AE Z .....	131
Quadro 1b (continuação) – Acção do Conselho Pedagógico do AE Z .....	132
Quadro 2 – Acção dos Coordenadores de Departamento Curricular do AE Z .....	135
Quadro 3 – Acção dos Directores de Turma no AE Z .....	138
Quadro 4 – Acção considerada relevante para a promoção do sucesso escolar - DT's .....	140
Quadro 5 – Acção considerada relevante para a promoção do sucesso escolar – CP .....	141
Quadro 6 – Constrangimentos identificados .....	151

## **Introdução**

A multiplicidade de funções inerentes à escola com os seus problemas complexos que vão emergindo, a constante implementação de reformas que não conseguem atingir os seus propósitos, a dificuldade de comunicação entre o poder central e o regional, passando para a escola, a escassez de recursos humanos, a heterogeneidade de pessoal docente e o descontentamento deste relativo às políticas penalizadoras do estatuto da carreira docente, constituem os principais condicionalismos para a implementação das ditas reformas.

Salientando a escola como instituição social educativa, entendemos que esta tem um papel primordial na construção do indivíduo, conhecedor de si mesmo, dos outros e da sociedade em que está inserido.

À escola não cabe um simples papel, mas uma multiplicidade deles, todos em sintonia e em articulação com uma sociedade em constante desenvolvimento, na qual os alunos se inserem. Debelar assimetrias sociais, democratizar e intervir, exigem à escola uma atenção redobrada ao que se passa à sua volta, sem confinar o seu papel ao cumprimento de normas “unívocas e impositivas”. Como? Pela negociação, pelo Projecto Educativo, pela avaliação sistemática e pela articulação entre os implicados neste processo. A este respeito Apple (2001, p. 190) refere que “o estado não necessita simplesmente de controlar aquilo que se vai sucedendo, necessita também de consentimento” e da implicação de todos os actores educativos.

De facto, o sistema educativo apresenta-se dividido pela diversidade entre as escolas públicas e privadas, constituindo as suas próprias redes, pelos órgãos gestores regionais e locais; pelas diferentes escolas e, dependente destas os órgãos de gestão articulados com as estruturas de orientação educativa intermédia, da diversidade das turmas marcadas pela singularidade da identidade dos professores e, por fim, pelos diferentes grupos de alunos, com maior ou menor adesão às regras e objectivos da escola.

O modelo organizacional das escolas, na vertente pedagógica em vigor, carece também de análise e avaliação, no sentido de se encontrarem os seus pontos fortes e fracos para se promoverem correcções e reajustamentos conducentes ao sucesso escolar por meio de uma gestão eficaz e eficiente de um currículo flexível, com lideranças fortes, com uma autonomia pró-activa investida de inovação, de mudança e promotora de espaços de reflexão.

Com o propósito de tornar claro o conceito de gestão intermédia, (Formosinho, 1985, citado por Sá, 1997, p. 7) apresentam-nos da seguinte forma:

As estruturas pedagógicas de gestão intermédia compreendem a coordenação das actividades dos professores da mesma disciplina (coordenação intra-disciplinar vertical) e a coordenação das actividades dos professores do mesmo agrupamento de alunos (coordenação interdisciplinar horizontal). A designação intermédia decorre do facto de se situar entre a gestão geral ou de topo (conselho directivo e conselho pedagógico) e o nível de ensino em contacto com os alunos e os pais.

O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, no seu artigo 31.º, decreta a acção do Conselho Pedagógico (CP) como órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. O art.º 42.º do mesmo diploma define as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas como forma de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, assumindo aqui especial relevo a Coordenação de Departamento Curricular (CDC) que, conforme o n.º2 do art.º40º do referido Decreto-Lei, tem a competência da articulação e gestão curricular. No enquadramento do mesmo normativo determina o art.º44º a atribuição aos directores de turma (DT's) da coordenação curricular do Conselho de Turma (CT).

No contexto da actual organização pedagógica dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas, a atribuição de novas responsabilidades às estruturas de orientação educativa e o desempenho de cargos assentes numa lógica de supervisão e liderança, realiza-se no âmbito do estímulo e da partilha, do desenvolvimento e cooperação, da responsabilização, do dinamismo e da liderança. Desta forma, o nosso estudo pretende perceber de que forma a acção do Conselho Pedagógico, dos Coordenadores de Departamento Curricular e dos Directores de Turma, impulsiona o sucesso escolar dos alunos do 2.º CEB de um agrupamento de escolas, que denominamos de Agrupamento de Escolas Z (AE Z), pertencente ao distrito de Braga.

Como Fullan & Hargreaves (2001, p. 63) aludem, “para perceber o *modo como* os professores ensinam, é importante compreender (...) circunstâncias e o *contexto* em que trabalham.”

Os autores supracitados evidenciam a importância do contexto em que os professores trabalham. Vamos dissecar a ideia: temos, por um lado, a Administração Central reflectida na legislação define directivas que obrigam a um determinado modelo de acção, por outro, impõe-se

a gestão curricular intermédia das escolas condicionada a vários normativos, tais como: o Projecto Educativo (PEA); Projecto Curricular de Agrupamento (PCA); o Regulamento Interno (RI); Planos Anual/Plurianual de Actividades (PAA); Relatórios de Actividades, de Auto-avaliação e os Projectos Curriculares de Turma (PCT), constituem os principais instrumentos pedagógicos a legitimar a acção da gestão curricular na escola. Numa outra perspectiva, cada escola insere-se num determinado meio social, cultural, económico e demográfico com particularidades específicas a ter também em atenção na acção da escola e, sobretudo dos docentes. Acresce ainda a Direcção (lato senso) das escolas que, pelas características da sua liderança e acção, confere também às escolas a sua singularidade, do que resulta uma cultura própria de escola em que os professores se integram.

Pensamos que os diversos factores que interferem na escola, sejam eles endógenos ou exógenos, determinam também a sua identidade, o que lhe exige as escolhas para a melhor gestão curricular a aplicar. Sobre esta matéria, Roldão (1999, p.13) refere que “(...) de facto, em toda e qualquer prática educativa escolar está sempre presente um determinado modo de concretizar uma opção de gestão curricular”.

Entendemos que o sucesso escolar resulta de diversos factores interventivos, onde julgamos ser relevante a acção harmoniosa e articulada entre todos os actores envolvidos. Como Day (2004, p. 32) afirma, “ sabemos que o sucesso é, muitas vezes, condicionado por um vasto conjunto de factores”. Não será uma evidência justificativa, perante um aluno, ou um grupo de alunos e mediante um diagnóstico, antever sem quaisquer dúvidas o sucesso, uma vez que o contrário pode também acontecer. Para além dos meios legalmente estipulados, que critérios deverão ser definidos pela escola para a implementação dos planos de desenvolvimento, dos planos de recuperação e dos planos de acompanhamento para os alunos e em que momentos deverão ser aplicados?

Sobre os factores que interferem no sucesso escolar, Leite (2009, p. 39) salienta que “o sucesso depende de muitos outros factores” e expõe várias condicionantes, como “a organização da escola e do currículo escolar, o clima vivenciado, os modos de trabalho pedagógico que são adoptados, a perseverança dos alunos, o apoio das famílias, todos eles têm importância.”

A mesma autora (*Ibidem*) complementa o pensamento e refere que “as escolas, sozinhas, não conseguem mudar, embora as escolas tenham uma grande responsabilidade neste assunto.” As ideias da autora remetem-nos para a importância da interacção entre a acção da escola como

organização e as envolventes que estão para aquém e para além da mesma, e que todas têm importância relevante no sucesso escolar. Um clima de escola propício a uma agradável relação pessoal potencia sobremaneira a motivação dos alunos, facilitando a acção educativa. A escola pressupõe também uma atenção à vida dos alunos no seio das suas famílias, promovendo a participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola, propiciando espaços de articulação e colaboração entre a educação que os alunos recebem em contexto familiar e a acção educativa da responsabilidade da escola. Também, sendo na escola que se desenvolve o processo ensino/aprendizagem, esta não pode isolar-se e ignorar as envolventes que cruzam na acção educativa.

Este cenário traz à discussão/reflexão questões várias, nomeadamente as que emergem da gestão curricular intermédia, implicadas em “(...) novas formas de liderança, baseadas num profissionalismo interactivo e numa perspectiva de formação de professores, enquanto processo contínuo, que se desenvolve ao longo da carreira” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 33). Os professores são, por inerência das suas funções, os principais agentes na implementação curricular, que naturalmente dinamizam o currículo nas suas disciplinas, adaptando, ajustando e moldando os conteúdos, as actividades, metodologias de trabalho e estratégias de remediação à realidade de cada turma, no geral, e, individualmente, à especificidade de cada aluno.

Actualmente, presenciamos uma preocupação acrescida por parte dos responsáveis do Ministério da Educação (ME) em dotar os profissionais da educação de conhecimentos específicos ao desempenho dos cargos de supervisão e orientação educativa, alargando desta forma o seu campo de acção. A activação destas potencialidades observa-se no recente Estatuto da Carreira Docente (ECD), nomeadamente no n.º 6 do artigo n.º 35 do Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, que estipula o seguinte:

Os docentes dos dois últimos escalões da carreira, desde que detentores de formação especializada, podem candidatar-se, com possibilidade de renúncia a produzir efeitos no termo de cada ano escolar, a uma especialização funcional para o exercício exclusivo ou predominante das funções de supervisão pedagógica, gestão da formação, desenvolvimento curricular, avaliação do desempenho e administração escolar (...).

Apesar da especialização funcional estar prevista, até ao presente momento não está regulamentada por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação, o que, desde já, constitui um constrangimento às expectativas dos professores.

Pretendemos, através dos nossos participantes, sentir o pulsar da escola, na medida em que os cargos e funções de supervisão e orientação educativa que desempenham ajudam a perspectivar novos conhecimentos sobre a sua própria acção, nomeadamente o DT como gestor /coordenador do desenvolvimento curricular, os docentes do CP e os CDC como garantes da coordenação e supervisão escolar e a estes últimos, acresce ainda a função de monitorização do currículo.

Os actores educativos em evidência são os principais responsáveis pela gestão curricular intermédia e, no âmbito deste caso em estudo, iremos compreender a confluência entre dois factores, ou seja, entre a sua acção e o sucesso escolar dos alunos. Neste sentido, a prática educacional será o indicador que permitirá mediar os espaços de decisão.

Com base no que referimos, as **questões** que surgem neste estudo são:

- ❖ De que forma a acção do Conselho Pedagógico impulsiona o sucesso escolar dos alunos do 2.º CEB?
- ❖ Como se adequam os Conselhos de Turma aos contextos e operacionalizam as orientações programáticas do Currículo Nacional?
- ❖ De que forma as estruturas de gestão curricular intermédia se adequam para o cumprimento dos normativos legais?

De acordo com estas questões, emergem os seguintes **objectivos**:

- ❖ Problematizar o conceito de gestão curricular intermédia no quadro de acção do desenvolvimento curricular;
- ❖ Compreender a relação existente entre a gestão curricular intermédia e a melhoria dos resultados escolares dos alunos do 2.º CEB;
- ❖ Analisar constrangimentos e potencialidades que limitam ou possibilitam práticas de gestão intermédia orientadas para o sucesso escolar;
- ❖ Identificar linhas de acção que substanciam práticas de gestão curricular orientadas para o sucesso escolar no âmbito das estruturas de gestão intermédia.

Atendendo a que o nosso trabalho de investigação incide sobre o AE Z, consubstancia um caso em estudo com características de um estudo de caso e constitui um trabalho de campo sistemático e contínuo, não se justificou uma permanência prolongada no local que constitui o nosso objecto de estudo, embora seja professora deste Agrupamento de Escolas (neste momento a exercer funções técnico-pedagógicas na Direcção Regional de Educação do Norte - DREN).

Feito então o preâmbulo introdutório, passamos a apresentar os passos dados no decurso do estudo.

No que concerne à organização do trabalho, podemos referir que esta se estrutura em quatro capítulos. Assim, apresentamos em sùmula:

**Capítulo I** – Caracterização do estudo – Neste capítulo apresentamos a problemática do estudo, constituindo este a base essencial para a nossa investigação, na medida em que envolve o interesse na sua escolha, incidindo na acção das estruturas de gestão curricular intermédia como impulsionadoras do sucesso escolar dos alunos do 2.º CEB do AE Z. Definimos o objecto e os objectivos da nossa investigação, seleccionamos as técnicas de recolha de dados através da aplicação dos métodos mais ajustados, ou seja, a análise documental, de conteúdo e inquéritos por questionário aplicados a doze professores do CP, a nove DT e a quatro CDC.

**Capítulo II** – Enquadramento teórico – Neste capítulo apresentamos o quadro teórico que norteia este estudo. Da leitura efectuada, apresentamos um quadro de referencialização, que nos levará à operacionalização de todo o processo.

**Capítulo III** – Metodologia do estudo – Neste capítulo, o trabalho empírico é apresentado, assim como todas as opções metodológicas. No sentido de perceber a acção dos responsáveis pela orientação educativa, seleccionamos os intervenientes para o presente estudo e foi mobilizada uma metodologia de investigação de cariz qualitativa com carácter descritiva, a que acresce também uma abordagem quantitativa.

**Capítulo IV** - Apresentação e análise dos resultados - Neste capítulo apresentamos e discutimos os dados recolhidos, previamente delineados e considerados imprescindíveis para a compreensão da problemática em estudo. Assim, os temas e quadros apresentam as dimensões de análise, categorias e indicadores ou enunciados, que emergiram da análise dos dados e tiveram o cuidado de compreender e evidenciar a forma como os professores sentem e experienciam o seu papel como gestores curriculares intermédios.

As considerações finais - pretendem ser uma síntese do trabalho realizado, a que nos concedemos a liberdade de tecer alguns comentários finais sem, no entanto, desrespeitarmos os limites do âmbito da nossa investigação. Apresentamos, ainda, as limitações e potencialidades do trabalho e sugestões para uma futura investigação, no âmbito de indução de melhorias na gestão curricular intermédia e na acção educativa.

## **Capítulo I – Caracterização do estudo**

### **Apresentação**

Na caracterização do estudo apresentamos a problemática do mesmo, na perspectiva da escola como o espaço onde se realiza o processo ensino/aprendizagem, o espaço de tomada de decisões, o espaço de partilha e de integração, com a finalidade de desenvolver competências e saberes nos alunos, ou seja, promover o sucesso escolar.

Apresentamos também as questões e os objectivos para o nosso estudo. As questões e os objectivos que a seguir expomos levam-nos a aventar as finalidades que podem ter repercussão, a curto e médio prazo.

#### **1.1. Problemática do estudo**

A escola de hoje está atenta às mudanças sociais, económicas e culturais onde assumem relevância os meios de comunicação e de informação, para ela própria se ajustar, devidamente enquadrada, num novo paradigma curricular. As famílias, as comunidades sociais envolventes e a sociedade de comunicação e informação, constituem fonte de conhecimentos que os alunos levam para a escola. Se esta escola pretende dar a devida resposta com eficiência e porque estamos perante a escola de massas, parece-nos quase inevitável a mudança e a reformulação do currículo no sentido de se adaptar às circunstâncias e ao contexto dos novos tempos. Esta mudança pressupõe a inovação nos conceitos de ensinar e aprender. Daqui decorre a premissa, *o que ensinar? O que interessa aos nossos alunos?* Será necessário encontrar estratégias consentâneas entre as necessidades da vida moderna e os saberes necessários para a enfrentar.

Somos de parecer que a gestão do currículo acontece na escola, no entanto, a sua génese legal resulta das políticas educativas. Ao longo dos tempos avultam novos paradigmas a dar resposta às realidades sociais emergentes, que, como refere Morgado (2005, pp. 271-272):

Em termos curriculares, os reflexos destas mudanças foram imediatos. De um paradigma curricular de âmbito exclusivamente nacional, construído numa lógica centralizadora e em que ao Estado incumbia decidir e

“distribuir” a educação dos cidadãos, onde o currículo era tido como um conjunto de objectivos e de conteúdos previamente definidos que a escola deveria concretizar, procura caminhar-se para um novo paradigma curricular, fruto de uma ruptura que resultou essencialmente da rápida massificação escolar, do aumento da complexidade do próprio tecido social (a diversidade e a heterogeneidade são agora as principais características da população da escola) e da incapacidade do Estado continuar a decidir e a gerir centralmente a Educação.

Face ao que antecede, e de acordo com a perspectiva do autor (*Ibidem*), a diversidade e a heterogeneidade da população escolar não se compadecem com as decisões e gestão do currículo centralizadas no Estado. Percebemos que a escola tem de decidir e gerir com mais autonomia, porque a ela cabe dar resposta à educação e ensino nos contextos em que se insere. Perspectivando a elaboração do currículo como instrumento do desenvolvimento dos alunos nas dimensões pessoal e social, entendemos que é um caminho possível, mas que ainda se encontra em fase muito incipiente. A propósito, Bean (2000, p. 45) já reflecte esta necessidade quando refere “todavia, no século XX os activistas sociais defendiam que as escolas deveriam e poderiam servir propósitos e interesses sociais (...)”.

Com o modelo em prática, a gestão do currículo por parte dos responsáveis (CP e as estruturas de orientação educativa – DT, CDC) das escolas é a base essencial como contributo da melhoria da qualidade das aprendizagens. Sabemos que a escola actual é acessível a todos os cidadãos, pelo que tem como grande objectivo dar resposta às necessidades da sociedade. A propósito, Roldão (2005, p. 11) refere: “a generalização do acesso universal à escola na segunda metade do século XX, e o facto de as sociedades actuais no mundo ocidental se caracterizarem por uma crescente diversidade e multiculturalidade, confrontam as escolas com novos problemas de adequação e eficácia de resposta curricular face a públicos diferenciados.”

Pensamos que as políticas educativas nacionais, ainda que pretendam responder às necessidades da sociedade, não contemplam a heterogeneidade regional e suas envolventes e não se dirigem às características organizacionais e aos meios comunitários em que as escolas se inserem. Revestem-se de uniformidade que, por vezes, se aproxima do unanimismo. Entendemos que esta questão origina pontos de conflito entre a escola e o poder político. Acresce a este conflito o carácter obrigatório do cumprimento dos normativos legais. Procuramos, desta forma, indicadores que permitam relacionar a acção e os espaços de decisão dos nossos actores com o sucesso escolar.

A presente investigação procura compreender a acção da gestão curricular intermédia como impulsionadora do sucesso escolar dos alunos no 2.º CEB. Para o efeito, julgamos necessário

saber como os DT's operacionalizam as orientações programáticas do Currículo Nacional e se nesta conjuntura as estruturas de gestão curricular intermédia se adequam à conformidade com as normas legais.

## **1.2. Questões e objectivos**

Identificado o problema do nosso caso em estudo, e colocada a questão essencial para a qual pretendemos obter respostas, cabe aqui apontar as questões e objectivos do mesmo. As questões e objectivos que a seguir apresentamos levam-nos a alvitrar as finalidades que podem ter repercussão a curto e médio prazo. Porém, os resultados da nossa investigação podem constituir o sentir do AE Z onde se realiza o nosso estudo e, atendendo à uniformidade dos problemas com que as escolas se deparam, ser uma informação no que respeita às decisões das políticas educativas a caminho da autonomia das escolas.

Em sentido lato, julgamos que há necessidade de aprofundar o estudo da gestão curricular intermédia, de jusante a montante, pela sua acção impulsionadora do sucesso escolar. Esta investigação incide principalmente na gestão curricular como processo de tomada de decisão e de cumprimento dos normativos legais. Estas decisões decorrem do desenvolvimento da acção, da avaliação e da redefinição, como menciona Roldão (1999, p. 39) “transpondo este processo para o campo curricular e para a vida das escolas e dos sistemas educativos, identificam-se as mesmas dimensões. Mais uma vez, não se trata de nada de novo, já que toda a acção educativa é um processo de gestão e de permanente tomada de decisões”.

Percebemos que a emergência de sucessivas reformas curriculares não permitiu a consolidação do pretendido modelo eficaz e eficiente. A este propósito, Vicente (2004, p. 133) refere que um dos problemas das reformas é que “não conseguem chegar aos actores educativos, envolvê-los, mudando a cultura das escolas.” Quando aqui se diz modelo eficaz não significa que se proponha um modelo curricular estático, uma vez que consideramos que o currículo e a sua gestão são produto de um processo dinâmico em constante actualização, resultante da evolução do conhecimento adaptado ao desenvolvimento social, cultural e económico. A este respeito, Pacheco (2001, p. 63) refere:

Porém, e porque o currículo também é um espaço de conflitos onde se entrecruzam lógicas bem diferentes, será sempre polémico aplicar ao mundo da escolaridade um conjunto de pressupostos prévios que não

reflectam a natureza dessa mesma escolaridade e não ponderem a função social, política e cultural da educação.

Pretendemos compreender as lógicas das acções desenvolvidas pelo público-alvo do nosso estudo, quer ao nível do cumprimento dos normativos legais, quer ao nível das decisões e implementação de estratégias e desenvolvimento de projectos para o sucesso do ciclo de escolaridade em apreço, no âmbito da autonomia da escola e se os mesmos são considerados na implementação do currículo.

Como Esteves (2008, p. 79-80) refere, “formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação. Estas questões relacionam-se entre si e articulam-se com os propósitos e os tópicos de investigação”.

Assim, os nossos propósitos têm em conta, por um lado, a percepção da gestão intermédia no sucesso escolar dos alunos e, por outro, o perfil do professor como pessoa e como profissional. Ainda a ter em conta, as dimensões que, segundo a autora, ao referir-se ao papel dos docentes, provêm “(...)das observações que o professor efectua sobre a vida escolar, os dilemas que a prática tão frequentemente lhe coloca, as aspirações para melhorar o ensino e obter satisfação profissional.”

De acordo com o que antecede, circunscrito o problema alvo deste estudo, o mesmo inclui questões de investigação que a seguir se formulam:

- ❖ De que forma a acção do Conselho Pedagógico impulsiona o sucesso escolar dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico?
- ❖ Como se adequam os Conselhos de Turma aos contextos e operacionalizam as orientações programáticas do Currículo Nacional?
- ❖ De que forma as estruturas de gestão curricular intermédia se adequam para o cumprimento dos normativos legais?

Considerando que a aplicação das medidas promotoras de sucesso escolar, delineadas e propostas pelos CDC, pelos docentes do CP e pelos DT's, enquadradas na sua autonomia e o que está determinado nos normativos em vigor, são geradoras do sucesso escolar dos alunos do 2.º CEB, é nossa intenção compreender essa acção, no âmbito da aplicação do questionário, da análise documental e de conteúdo.

Ao longo deste trabalho, outras questões se levantam: será que a acção destes tem influência no sucesso dos alunos? Será que as medidas que aprovam em sede própria têm o

resultado esperado? Reconhecendo as responsabilidades dos docentes com estes cargos ligados à gestão intermédia, foi-lhes aplicado um questionário para se pronunciarem sobre a percepção que têm da sua acção enquanto CDC, DT's ou docentes do CP, ao nível da participação e elaboração dos documentos orientadores da acção educativa (PEA, PCA e PAA), ao nível das funções e dos cargos que ocupam e dos constrangimentos ou obstáculos que enfrentam no desempenho das suas funções.

É um estudo descritivo, pelo que pretendemos averiguar se essas percepções estão relacionadas com as variáveis implicadas nos questionários, caracterizadas pela faixa etária e sexo a que pertencem, as habilitações académicas que possuem e pelo facto de serem desempenhadas preferencialmente pelos detentores de formação especializada, pela situação profissional e disciplinas que lecciona, pelo n.º de alunos atribuídos, pelo tempo de serviço que possuem aliado à experiência profissional e aos cargos de gestão intermédia que desempenham. Com a recolha de toda esta informação, quer através da aplicação dos questionários, quer da análise documental e de conteúdo, procuraremos compreender as relações e associações das respostas dadas e as características individuais de cada inquirido, apresentando os cruzamentos efectivados a esse nível. A corroborar esta ideia, Lima (1995, p. 35) menciona que os inquéritos permitem “recolherem e tratarem a informação de forma estandardizada, com vista a assegurar a comparabilidade dos elementos apurados (...)”. Refere o mesmo autor (*Idem*, p. 38) que é fundamental:

A pertinência dos instrumentos de pesquisa em relação à informação desejada e dos dados procurados quanto aos objectivos do inquérito. A adopção dum método adequado à realidade que se pretende analisar e o uso correcto das técnicas escolhidas. A obtenção de informações estandardizadas, para permitir a comparação entre os resultados obtidos sobre cada unidade abrangida no inquérito quantitativo.

Como os objectivos emergem das questões e as mesmas permitem delimitar o âmbito do estudo, identificamos como objectivos deste caso em estudo:

- ❖ Problematizar o conceito de gestão curricular intermédia no quadro de acção do desenvolvimento curricular, principalmente no 2.º Ciclo do Ensino Básico.
- ❖ Compreender a relação existente entre a gestão curricular intermédia e a melhoria dos resultados escolares dos alunos do 2.º CEB.
- ❖ Analisar constrangimentos e potencialidades que limitam ou possibilitam práticas de gestão curricular intermédia orientadas para o sucesso escolar.

- ❖ Identificar linhas de acção que consubstanciam práticas de gestão curricular orientadas para o sucesso escolar no âmbito das estruturas de gestão intermédia.

### **Síntese**

Definidas as questões e os objectivos, tentaremos abordá-los pela sequência procedimental e metodológica que se ajustam ao nosso estudo.

No cenário descrito, verificamos que existe um contexto muito próprio e em constante movimento, onde interagem, em simultâneo, vários factores. Consequentemente, questionamos se a acção dos responsáveis pela gestão curricular intermédia está a acompanhar, em tempo real, todas estas transformações. Ou, em consequência do cumprimento dos normativos legais, se está “presa” ao prescrito e não se adapta à sua envolvimento.

Neste sentido, abordaremos no capítulo seguinte o enquadramento teórico que se prende com a problemática deste caso em estudo.

## **Capítulo II – Enquadramento teórico**

### **Apresentação**

Podemos debruçar-nos sobre o papel da teoria num trabalho de investigação, tendo como referência que esta é a base de toda a problemática que lhe está subjacente. A partir de uma revisão de literatura, observamos o estado da arte e compreendemos quais as temáticas que estão a ser alvo de críticas, sugestões e estudo.

Considerando que este caso em estudo tem uma abordagem ao estudo de caso, salientamos que na perspectiva de Yin (2005, p. 54) “um bom pesquisador de estudo de caso deve-se esforçar para desenvolver essa estrutura teórica, não importando se o estudo tenha de ser explanatório, descritivo ou exploratório”.

Acrescenta ainda o mesmo autor (*ibidem*) que “a utilização da teoria, ao realizar estudos de caso, não apenas representa uma ajuda imensa na definição do projecto de pesquisa e na colecta de dados adequados, como também se torna o veículo principal para a generalização dos resultados do estudo de caso”. Esta perspectiva do autor vem de encontro ao nosso “estudo de caso”. Utilizamos a teoria subjacente às matérias que lhe estão presentes, tanto no que respeita à recolha dos dados aquando da pesquisa, como também podemos, de certo modo, obter a generalização dos resultados, respeitando as limitações decorrentes de uma investigação desta natureza.

Neste capítulo vamos situar o nosso estudo nos conceitos teóricos que lhe estão conexos, no sentido de problematizar as questões levantadas.

Seleccionamos, além do enquadramento Político-legal em que se insere a temática do nosso estudo, todo um conjunto de conceitos, tais como: autonomia e a gestão curricular; estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica; o currículo; flexibilidade curricular; planos de recuperação; sucesso escolar e sucesso educativo, bem como, uma abordagem à escola do século XXI.

## 1. Enquadramento Político-legal

Numa primeira instância, focalizaremos o enquadramento Político-legal que nos poderá ajudar na compreensão e nos fundamentos em que assentam as estruturas de gestão curricular intermédia. Como sabemos, e na sequência do processo de implementação de autonomia nas escolas básicas e secundárias, decorrentes da implementação do Decreto-lei n.º 115-A/98, o modelo organizacional da escola tem vindo a alterar-se, culminando com o actual Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que é um documento que nos permite compreender e situar a acção da gestão curricular intermédia no âmbito de uma nova estrutura organizacional.

O desempenho de cargos de gestão intermédia veio atribuir às estruturas de orientação educativa novas responsabilidades, conforme observámos na publicação dos mais recentes normativos legais. Assentes num raciocínio de gestão democrática, mas também ligado a uma noção de supervisão e liderança, o seu campo de acção reflecte um cenário de co-responsabilização, dinamismo, partilha e colaboração.

Está estipulado no artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, relativamente à articulação e gestão curricular que:

- A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.
- A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados e o número de docentes.
- O número de departamentos curriculares de cada agrupamento não pode exceder quatro nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, podendo atingir seis caso os agrupamentos integrem também a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.
- Os departamentos curriculares são coordenados por professores titulares, designados pelo director.
- O mandato dos coordenadores dos departamentos curriculares tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do director.

- Os coordenadores dos departamentos curriculares podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do director.

Temo-nos referido ao poder político como grande responsável das políticas educativas vertidas nos normativos legais que orientam o sistema educativo, pelo que entendemos aqui fazer referência sobretudo à legislação que trata as matérias do nosso estudo.

Com a publicação do novo Estatuto da Carreira Docente (ECD), e de acordo com o diploma legal supracitado, podemos observar que o novo modelo de gestão está centrado num director com poderes de promover a constituição das estruturas legalmente previstas, às quais confere atribuições e competências. Por seu lado estas estruturas dão cumprimento às disposições legais que regulam a gestão curricular.

No Despacho n.º 19308/2008, relativo à organização e gestão do currículo, o Ministério da Educação (ME) revela os princípios orientadores que observam a organização e a gestão do currículo, com o objectivo de colmatar quer a demasiada disciplinarização da função docente no 2.º CEB, quer alguns constrangimentos ao nível do cumprimento dos objectivos e das finalidades que presidem à criação das áreas curriculares não disciplinares. Estas orientações destinam-se aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas com ensino básico. Partindo do conceito previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE) que pressupõe o regime de professor por área no 2.º CEB para o desenvolvimento de áreas interdisciplinares de formação básica, veio permitir a redução do n.º de professores por turma, uma vez que um mesmo docente pode leccionar duas disciplinas, facilitando, desta forma o trabalho transversal e o cumprimento do PCT, que é considerado um instrumento decisivo para a regulação das aprendizagens e organização escolar.

Estipula o normativo referenciado anteriormente que o estudo acompanhado deve ser utilizado parcialmente no desenvolvimento do plano da matemática; no apoio a alunos com Língua Portuguesa Não Materna; na realização de actividades no âmbito da implementação do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 19 de Novembro, nomeadamente na aplicação dos Planos de Recuperação, de Desenvolvimento e de Acompanhamento.

Podemos constatar que a escola, no âmbito das suas competências e da sua autonomia, pode desenvolver projectos para a melhoria das situações de trabalho, assim como, promover a melhoria das aprendizagens criando condições para o sucesso escolar e educativo dos alunos. No entanto, a quantidade de normativos reguladores da sua acção dificulta a execução dos seus

ideais de gestão, tanto ao nível da gestão dos recursos humanos, como ao nível da gestão curricular. Podemos mencionar os Despachos da Organização do Ano Lectivo que todos os anos limitam e castram a intencionalidade de criar novas disposições e projectos de combate ao insucesso escolar.

O artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, regula a articulação e gestão curricular, salientando no seu n.º 1 que estas “devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos”. Entendemos que o legislador ao tratar a matéria sobre a articulação e gestão curricular, já dá abertura a um espaço de autonomia à escola, conferindo à escola a responsabilidade de *adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos*.

No n.º 2 do mesmo artigo, menciona que “a articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados e o número de docentes”. Neste artigo o legislador indica a estrutura curricular e sua composição a quem concede competência para assegurar a articulação e gestão curricular.

O ME, com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, redesenhou a instituição escolar no seu sistema organizacional, provendo-a de instrumentos de autonomia e conferindo-lhe também um estatuto de especificidade.

Este Decreto-Lei, que aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico emerge da necessidade de reorganizar, reformular e adaptar a escola à diversidade e heterogeneidade social, que segundo o seu preâmbulo refere o seguinte:

O Programa do Governo assume como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam.

O referido normativo legal contém o princípio orientador da coerência e da sequencialidade entre os Ciclos do Ensino Básico e deste com o Ensino Secundário. Determina, também, que as nossas escolas têm a responsabilidade de acautelar e garantir uma diversidade de ofertas curriculares, para que todos os alunos, de acordo com o contexto em que estão inseridos, adquiram as competências definidas para cada um dos ciclos.

Este normativo vem determinar que as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola poderão adequar-se ao contexto de cada turma. Nasce, então, o Projecto Curricular de Turma (PCT), elaborado, aprovado e avaliado em conselho de turma, ou conselho de docentes, conforme os ciclos. Este PCT surge como um testemunho clarificador dos desígnios da turma, que, cumprindo as orientações programáticas do Currículo Nacional, está adequado ao contexto real da turma e à especificidade de cada aluno.

O Projecto Curricular de Agrupamento (PCA) é um instrumento de desenvolvimento do Currículo Nacional, adequado ao contexto de cada Agrupamento. Sendo um documento de natureza eminentemente pedagógica surge como um instrumento de operacionalização do Projecto Educativo (PEA), onde constam os princípios orientadores e as metas educativas a atingir. Desta forma no PCA são definidas as prioridades curriculares que servem de referência para os PCT.

A concretização do Currículo Nacional e do PCA é feita através do PCT, que os adequa ao contexto de cada turma. Este documento será concebido, implementado e avaliado pelo respectivo Conselho de Turma, onde o Director de Turma assume o papel de coordenador.

As abordagens que a seguir fazemos dizem respeito aos conceitos nucleares que sustentam a base teórica do nosso estudo. A selecção dos mesmos decorre de critérios por nós definidos por entendermos que são os que estão mais presentes e perceptíveis no âmbito das temáticas que entroncam no objecto da nossa investigação.

## **2. Autonomia e gestão curricular**

As virtudes de um Estado de direito e legalidade onde são respeitados princípios, valores, direitos, liberdades e garantias, podem, por excesso, desvirtuar com constrangimentos determinadas áreas da sociedade por imposição da acção desta no progresso e desenvolvimento. Vejamos o caso da escola: por um lado, o legislador exige à escola a elaboração do seu próprio PEA e PCA, por outro lado, constrange o fundamento destas obrigações ao impor de forma quase irreduzível o cumprimento de um currículo nacional. Entendemos que cabe ao poder político traçar as orientações em sentido lato para uma educação geral e universal, sem que essas orientações

substituam o papel da escola na construção e implementação do seu próprio currículo, com autonomia e responsabilidade.

Na perspectiva que vimos apresentando, Pacheco (2008, p. 25) reforça esta ideia de forma mais eclética: “A autonomia curricular da escola insere-se na autonomia pedagógica...”. Quando nos referimos ao conceito de autonomia, situamo-nos ao nível da gestão curricular decorrente da autonomia pedagógica.

Ainda sobre a necessidade de autonomia na gestão curricular por parte das escolas, Marques (1999, p. 73) faz a seguinte observação: “a autonomia curricular pode incluir apenas adaptações do currículo aos contextos locais ou pode estender-se à criação, pelo estabelecimento de ensino, de currículos alternativos”. Entendemos, tal como o autor, que a escola ao dispor de recursos humanos especializados que integram órgãos e estruturas de gestão curricular intermédia podem exercer a autonomia pedagógica desde a sua gestão até às práticas em sede de sala de aula.

Como temos vindo a acentuar ao longo do trabalho, cada escola insere-se num meio específico, com contextos sociais, económicos e culturais próprios, razão pela qual deve caber à mesma gerir o currículo com autonomia, de forma a poder dar as respostas ajustadas às necessidades dos alunos enquanto elementos integrantes da sociedade. Neste sentido, questionamos se a escola estará adaptada e adequada à sociedade em que se insere, respeitando a multiculturalidade e a diversidade no sentido de promover a integração e o sucesso escolar de todos os alunos.

Esteves (2005, p. 141) considera que a autonomia da gestão curricular,

Deve concretizar-se através de formas, em certa medida diversificadas, de atribuição dos tempos de aprendizagem às diferentes disciplinas e, sobretudo, através da produção de projectos curriculares de escola e de turma que sejam sensíveis ao contexto específico, às características particulares dos alunos a quem cada escola serve e que, em consequência disso, representem uma reconstrução, em termos locais, do currículo nacional.

A mesma autora (*ibidem*) defende que: “impõe-se agora uma elevada capacidade de pensamento dialéctico por parte das escolas e dos professores de forma a conjugarem as directrizes do currículo nacional com as necessidades específicas do contexto”.

Ainda sobre esta matéria, Esteves (*Idem*, p. 143) considera que:

É urgente que nos entendamos sobre o que pode ser a autonomia curricular das escolas, até onde pode ou deve ir a flexibilidade na gestão do currículo, quais são as responsabilidades que cabem aos diversos

intervenientes num sistema curricular que (...) não deixou de ser centralizado nem se pensa que vá deixar de o ser.

Entendemos que a flexibilidade na gestão é um espaço de autonomia que vem dar singularidade a cada escola, debelando os constrangimentos resultantes de um currículo nacional rígido. Aqui, e indo de encontro ao nosso estudo, podemos aquilatar o desempenho dos vários intervenientes na gestão curricular.

A mesma autora (*Ibidem*) reconhece que “não sendo a autonomia de cada escola total, não exista uma margem de manobra relevante para a contextualização do currículo, para uma diferenciação curricular que, a fazer-se seria tão mínima que não valeria a pena o esforço.” De facto, cada aluno é um caso e muitos deles requerem a aplicação de estratégias específicas, com planos educativos individuais, pelo que se torna necessário implementar a diferenciação curricular, uma arte que carece de diagnóstico, identificação e sinalização dos casos problemáticos, com o intuito de otimizar o sucesso escolar dos alunos.

Nas citações que antecedem, a autora enfatiza o valor prático da autonomia através dos instrumentos ao dispor da escola – o PEA, o PCA e o PCT, assim como formas de acção estratégica – a flexibilidade na gestão do currículo e a diferenciação pedagógica – não relegando a intencionalidade do cumprimento ao currículo nacional, com os aludidos ajustamentos possíveis ao contexto da escola e por acção dos seus intervenientes.

Sobre o conceito de autonomia curricular, Marques (1999, pp. 72-73) refere que, “entende-se por autonomia curricular limitada a possibilidade de os estabelecimentos de ensino, isoladamente ou em associação, adaptarem o currículo nacional às necessidades e interesses das populações a quem servem, desde que se assegure o respeito pelos conteúdos e competências nucleares”.

Ainda Marques (*Idem*, p.73) alude: “a existência de um currículo nacional e de autonomias curriculares limitadas manifestas através da adaptação do currículo aos contextos locais, anda associada a mais igualdade de oportunidades educacionais”. O mesmo autor (*Ibidem*), menciona ainda que, em Portugal, não se justifica a implementação da autonomia curricular alargada ao país, pelo facto de ser um país homogéneo, cultural, étnico e linguístico de pequena dimensão, mas sim pontualmente em pequenas populações, como é o caso dos alunos com NEE.

Pelo que antecede, e para o autor, a aplicação prática da autonomia curricular reside no facto de as escolas adaptarem o currículo nacional *às necessidades e interesses das populações a*

*quem servem*, no entanto, reserva o dever de respeito do currículo nacional quanto aos conteúdos e competências *nucleares*. O mesmo autor entende que esta autonomia se prende essencialmente com o respeito pelo princípio de igualdade de *oportunidades educacionais*, entendendo até que, dada a homogeneidade cultural, étnica e linguística num país como o nosso, não se justifica a autonomia curricular de forma generalizada.

O conceito de autonomia curricular da escola prende-se com o facto de esta poder construir o seu próprio projecto curricular, respeitando o cumprimento das competências a adquirir pelos alunos, previstas no currículo nacional. Sobre este conceito, Roldão (1999, p. 18) refere que:

Como professor, não me lembro de ter tido muitas vezes oportunidade de tomar decisões de fundo sobre a acção educativa em que participava ou o projecto curricular da escola e responder por eles institucionalmente, embora reconheça ter decidido, como todos os professores, todos os dias sobre áreas essenciais para a aprendizagem dos meus alunos, para o bem e para o mal.

Tal como a autora, este é o sentir dos professores das nossas escolas quando constroem os projectos curriculares, limitados a um desenho pré estabelecido em normativos legais, que contêm as decisões de fundo da acção educativa.

Nesta perspectiva, a gestão curricular poderá ser considerada, como já foi referido, a arte que emana das políticas educativas que cabe ao poder político e, em parte, à escola decidirem pelas escolhas sobre o que ensinar em sintonia com os destinatários, o que se pretende com a aquisição de saberes e quais as competências a desenvolver, por parte dos discentes. É claro que esta gestão carece de meios de implementação de estratégias e instrumentos de regulação de resultados que favoreçam a indicação do sucesso e do insucesso escolar.

Ainda sobre a gestão curricular, Roldão (1999, p.25) refere a importância de “(...) gerir, isto é, decidir o que ensinar, o porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados”. Esta perspectiva da autora dá-nos uma visão simples e, ao mesmo tempo, eclética do que é a gestão curricular, ou seja, nas sete circunstâncias que apresenta envolve todas as características ou dimensões da gestão curricular.

Nesta óptica, a gestão curricular requer a articulação de diferentes níveis de decisão curricular num “(...) processo que implica um *continuum* de tomada de decisão a diferentes níveis e contextos” (Pacheco *et al.*, 2000, p. 111), de uma forma dinâmica e interactiva que permita a adequação do currículo nacional à realidade educativa onde este se vai desenvolver. Estas decisões decorrem do desenvolvimento da acção, da avaliação e da redefinição, como menciona Roldão (1999, p. 39), “transpondo este processo para o campo curricular e para a vida das

escolas e dos sistemas educativos, identificam-se as mesmas dimensões. Mais uma vez, não se trata de nada de novo, já que toda a acção educativa é um processo de gestão e de permanente tomada de decisões”.

A mesma autora (*Idem*, pp.18-19) define o seu entendimento relativo à acção de tomada de decisões da própria gestão curricular:

Trata-se sim de decidirmos nós, num campo de escolha balizado por normas mais abertas, o que consideramos melhor e mais adequado e porquê, de pôr em prática e ver se resulta de avaliar e modificar o que não está adequado. Trata-se afinal de passarmos a ser menos funcionários de um sistema que define todas as regras e tornarmo-nos cada vez mais gestores de decisões que não costumavam ser nossas – o que nos permitiu ser sobretudo críticos exteriores.

O registo da autora remete-nos para um conceito de gestão curricular mais profundo em que a tomada de decisão cabe à escola, fazendo as suas próprias escolhas adequadas à sua realidade, com competência para implementar práticas com autonomia, com possibilidade de flexibilizar o currículo e promover a diferenciação pedagógica. Mas será que estas escolhas da própria escola e das estruturas curriculares intermédias, baseadas nas decisões e na acção destas estruturas, resultam em sucesso escolar? Reflectindo sobre esta questão, a mesma autora entende que este poder de tomada de decisão se contrapõe aos limites e constrangimentos decorrentes de uma gestão de um sistema que define todas as regras.

Sobre os efeitos decorrentes dos procedimentos na gestão curricular, Roldão (2007, p. 1) considera que a “(...) gestão curricular envolve todo um conjunto de processos e de procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar”. Desta forma, os actores das estruturas de gestão intermédia são, nas palavras da autora, os “decisores influentes” e os “agentes e dinamizadores da política educativa global da escola”.

### **3. Gestão curricular e projecto**

A gestão curricular e projecto estão associados à autonomia da escola, no que respeita à adequação dos currículos às necessidades dos alunos e aos meios disponíveis na comunidade escolar, sendo que as escolhas exigem a intervenção activa por parte das estruturas de gestão curricular intermédia na promoção e no desenvolvimento profissional dos professores e no

crescimento pessoal dos alunos, na medida em que o exercício dessa autonomia proporciona o envolvimento de todos em processos de acção, de pesquisa, de organização de documentos e de materiais. Questionamos, assim, estas estruturas, de forma a perceber o sentido da sua autonomia numa acção dirigida à promoção do sucesso, ou seja, será que no âmbito da sua autonomia, recorrem a medidas inovadoras ou às disponíveis? Referimo-nos aqui às atitudes que capacitam os intervenientes no processo educativo para uma reflexão crítica sobre os procedimentos de ensinar e de aprender e para a progressiva mudança, sem, no entanto, desrespeitar as directrizes e orientações emanadas do poder político.

Entendemos que o conceito de projecto não é apenas um conjunto de intenções, mas fundamentalmente, a acção de todos os implicados na actividade educativa. A este propósito, Viana (2007, p. 46) esclarece, ao afirmar que “(...) uma prática baseada no Projecto propõe uma metodologia interactiva, assumida em grupo, pressupondo a implicação e valorização de todos os intervenientes quanto às expectativas e saberes.”

A escola não é uma instituição alheia às envolventes que também interferem na educação dos alunos, uma vez que a acção da mesma deve interagir com o meio onde se insere. A propósito a aludida autora (*Idem*, p. 47) salienta que:

A escola só pode conhecer, intervir, transformar o meio se interagir com ele e, por isso, não podendo continuar fechada sobre si própria tem de encontrar as condições para que se vivam Projectos. São eles que favorecem o desenvolvimento de indivíduos observadores, críticos, criativos, participantes activos na cidadania e na construção do seu próprio Projecto de Vida.

São eles que dão voz a uma intencionalidade, a um objectivo e a um rumo.

Os intervenientes na acção educativa da escola, incluem o corpo docente, os alunos, enfim, toda a comunidade educativa. A construção de um PEA resulta, em grande parte, da participação de toda essa comunidade, dando os seus contributos expressos pela intervenção directa em reuniões ou através de questionários que vão permitir a construção de um Projecto harmonizado ao contexto e finalidades específicas daquela escola. Esta participação construtiva é realçada pela mesma autora (*Ibidem*) quando salienta que “ à medida que a prática se desenvolve, os sujeitos formam-se. Tal acontece a par de reflexões, negociações, estudos, análises críticas às situações e problemas, dos quais resulta a construção de conhecimento e a elaboração de estratégias de intervenção assumidas pelos sujeitos.”

Entendemos o Projecto como documento orientador da acção educativa, permitindo adaptações ao currículo. Viana ainda se refere (*Idem*, p. 48) ao Projecto como “um espaço de

acção personalizado e um instrumento facilitador para o desenvolvimento do currículo”, remetendo-se para a cultura de projecto (*Idem*, p. 50), no âmbito da Reorganização Curricular e na concepção do currículo, como:

Projecto a trabalhar na escola, com base em processos de tomada de decisões partilhadas e negociadas, geradoras de um compromisso responsável, concretizado à medida que o professor e a escola procuram compreender as situações concretas que se apresentam no contexto de trabalho, de forma a poderem adequar às especificidades do mesmo.

O registo da autora dá-nos uma noção abrangente da cultura de projecto como meio dinâmico e facilitador da construção e gestão do currículo. Transpondo a ideia da autora, questionamos se os DT's, CDC e docentes do CP colaboraram na sua elaboração e se são conhecedores dos mesmos.

Noutra perspectiva, a escola tem ao seu alcance a aplicação da transversalidade da aprendizagem como uma forma de organizar e gerir o currículo em volta de competências e saberes multidisciplinares, centrados em projectos que trespassam várias áreas curriculares. Nesta perspectiva, a diversidade curricular centrada nos limites de cada disciplina dá lugar a uma organização do currículo, integrador de saberes e competências. Neste enquadramento, Flores (2000, p. 86) refere: “defende-se a elaboração de projectos curriculares que, respeitando as orientações definidas a nível nacional e as prioridades locais, apostem na transversalidade da aprendizagem e na articulação horizontal e vertical do currículo (...)”.

Percebemos a escola como o reduto social com as melhores condições para se desenvolver o processo ensino/aprendizagem, em que a sala de aula avulta como o espaço singular onde aquele processo acontece. A mesma autora (*Ibidem*) refere que “o trabalho ao nível da turma surge como espaço privilegiado”, uma vez que é lá que tudo acontece.

As ideias expressas pela autora (*Idem*, p. 90) sugerem que “a elaboração de projectos curriculares, assentes na articulação de conteúdos, estratégias, objectivos e formas de avaliação, numa lógica inter e transdisciplinar, favorecedora de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, será uma importante via para melhorar a qualidade da educação”. Este registo da autora remete-nos para a interactividade das áreas curriculares disciplinares, onde, por exemplo, a língua portuguesa trespassa todo o currículo.

Como salienta Leite (2003, p. 69): “O Projecto Curricular de Turma tem por referência o Projecto Curricular de Escola e é feito para responder à heterogeneidade da turma permitindo uma articulação entre áreas disciplinares e conteúdos, respeitando os alunos reais e articulando a

acção dos professores da turma”. Dos documentos orientadores de planeamento da acção educativa, nos quais prevalece como trave mestra o PEA, emerge ao nível da organização curricular o PCA. Este PCA, construído de acordo com as orientações gerais do PEA consubstancia o perfil curricular a que a escola se propõe dar cumprimento prático. Com base no PCA sucede o PCT que, depois de diagnosticada a turma, contempla a caracterização da mesma com o propósito de atender as necessidades de cada aluno e dá cumprimento ao plano curricular específico da turma. Este documento permite ainda articular a acção dos professores, possibilitando ajustamentos e reformulações, pelo que se trata de um projecto dinâmico.

Assim, o PCT operacionaliza as metas e as estratégias constantes no PEA e no PCA, e contempla todas as componentes do currículo, considerando a organização do ambiente educativo e as diferentes modalidades de avaliação das aprendizagens, a saber: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

No entanto, os projectos são criados pelos vários intervenientes com responsabilidades a diferentes níveis com o objectivo de encontrar as melhores soluções para combater o insucesso escolar. Referimo-nos aos diferentes níveis de intervenção, desde o nível da decisão política em que salientamos a avaliação dos alunos e consequentes regras de progressão e retenção dos mesmos. Para o efeito, há necessidade de uma maior autonomia e responsabilização da escola na gestão dos projectos, na gestão curricular e na gestão dos recursos humanos, com a finalidade do sucesso escolar dos alunos.

A escola de hoje desenvolve-se numa articulação sistémica, onde todos assumem a sua prestação com o compromisso de alcançar objectivos comuns. O professor é elemento de um grupo e de uma comunidade e desenvolve a sua acção numa organização que tem por finalidade fomentar o sucesso escolar pelo seu desempenho numa perspectiva integrada. A este propósito, Morgado (2005, p. 271) salienta “o espaço central de toda a acção educativa, e do professor, como elemento charneira em todo esse processo”. O mesmo autor (*Ibidem*) acrescenta ainda que “procurando não só confiar-lhe a contextualização, modelação ou enriquecimento do currículo proposto a nível nacional, como também mobilizar estruturas locais e dinamizar lógicas de inovação e eficácia que permitam responder aos desafios contemporâneos”. Concebemos também que de facto a escola é, por excelência, o reduto social privilegiado onde a acção educativa acontece pelas “mãos” dos docentes. No entanto, conforme Roldão (1999, p. 20) salienta, a responsabilidade dos professores fica acrescida quando “os saberes científicos e

pedagógicos continuam a ser identificadores do profissionalismo docente, mas com sentido bem diferente e num contexto totalmente diverso. Decisor sobre os saberes relevantes e as opções curriculares que a escola actual, exige (...)"

#### **4. Estruturas de Orientação Educativa e Supervisão Pedagógica**

As estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica exercem a gestão curricular intermédia das escolas. Este estudo prende-se com a essência dessa gestão curricular e com os actores que nela participam, em distintos níveis de intervenção. É neste âmbito que se pode equacionar a actuação dos docentes do CP e das estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica, nomeadamente a acção, os CDC e os DT's.

A gestão curricular pressupõe o envolvimento de todos os intervenientes, num conjunto de factores que passam por uma atitude de interacção e cooperação, pela acção desenvolvida de acordo com as competências específicas atribuídas. No nosso estudo analisamos de que forma se estabelecem ligações entre estas estruturas, que desempenham um papel-chave na gestão e coordenação destes processos de desenvolvimento curricular. Podemos referir que estas estruturas desempenham o papel de gestores, de monitores, de organizadores, coordenadores e supervisores da dinâmica criada pelos docentes. Para tal, é fundamental que os professores se reconheçam e se assumam como actores principais e intervenientes neste processo, simultaneamente, produtores de saber e decisores na gestão pedagógica e curricular. Falamos, evidentemente, dos agentes e intervenientes neste processo e o seu envolvimento, tomada de decisões quanto aos modos de implementação e organização do currículo nacional proposto pela administração, num contexto singular de uma escola.

Destacamos os diferentes níveis de intervenção, do topo à base da pirâmide. Podemos referir que, no nível macro, se encontram os responsáveis pela direcção da escola que são, para todos os efeitos, os dinamizadores da política educativa nacional, com as influências que a mesma tem no seu espaço de trabalho com características singulares que é a escola. Estes assumem a execução do respectivo projecto educativo que impreterivelmente integra as dimensões curriculares. Ao nível meso, situam-se as estruturas de gestão curricular intermédia que, como a própria designação indica, desempenham funções intermédias específicas e são

decisores influentes no que respeita a gestão curricular. Estas estruturas asseguram a gestão curricular nas suas áreas disciplinares, transdisciplinares, articulação entre os conselhos de turma, alunos e encarregados de educação, agregando inevitavelmente dimensões do currículo. No nível micro, temos o professor no terreno, na sala de aula com os seus alunos, na sua área disciplinar, a quem cabe a gestão directa do currículo, sempre em articulação com as estruturas meso e macro. Consideramos os professores como os actores activos na construção do currículo e no âmbito da sua autonomia na sala de aula, têm a possibilidade de exercer esta autonomia, e tentar como indica Apple (1996, p. 139), uma “alteração das macro e micro relações de poder”

Dando relevo ao nível meso deparamo-nos com as práticas das estruturas intermédias que desenvolvem uma acção concertada e articulada com o órgão de gestão de topo, a direcção executiva, na figura do director executivo, alicerce estruturante do órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou de escola não agrupada nas áreas pedagógica.

A articulação entre este órgão e as estruturas de gestão intermédia é essencial. Na opinião de Oliveira (2000, p. 49) relativamente às competências dos gestores intermédios, estes têm “hoje o papel determinante do desempenho de cargos especializados que, numa relação articulada com os órgãos de gestão, colaboram na concretização do projecto educativo com vista ao desenvolvimento de uma escola de qualidade”.

Como já anteriormente referimos, as medidas e políticas educativas são implementadas e adequadas ao contexto escolar de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada pelas estruturas de gestão intermédia. Neste sentido, é essencial um conhecimento dos normativos que regulam e definem as mesmas. O desempenho de cargos de gestão intermédia permite conceder às estruturas de orientação educativa um novo comprometimento com uma escola, cada vez mais exigente e repleta de desafios. No Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, estas estruturas emergem com a designação de Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica, e os docentes pertencentes a estas estruturas são, como se pode ler no preâmbulo do normativo citado, “(...) um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade”. Pode ler-se também que se determina a criação de algumas estruturas de coordenação de 1.º nível (departamentos curriculares) com assento no conselho pedagógico e de acompanhamento dos alunos (conselhos e directores de turma).

O DT ocupa um papel fundamental na estrutura organizacional da escola e na construção do sucesso educativo dos seus alunos.

Para Lemos & Conceição (2001, p. 269) “compete às Estruturas de Orientação Educativa responsáveis pela organização das actividades da turma – a responsabilidade de aprovar, conceber e avaliar o Projecto Curricular de Turma”.

A coordenação das actividades do Conselho de Turma é realizada pelo DT, o qual é designado pela Direcção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.

No artigo 5.º da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, refere-se que o director de turma:

(...) enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.

Conforme o estipulado no artigo 41.º do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, “O director de turma é escolhido pelo director executivo de entre os professores da turma” e ainda que “o director de turma deverá ser, preferencialmente, um professor profissionalizado, nomeado pelo director executivo de entre os professores da turma, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento”. No artigo 9.º da Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro, estabelece-se as competências específicas das estruturas de orientação educativa. Estabelece-se ainda na citada Portaria, no seu artigo 8.º, um leque alargado de dezasseis competências para o exercício do cargo funcional do DT.

No entanto, apesar de exigir a mobilização de um número variado de capacidades, de conhecimentos, de atitudes e de valores, podemos reconhecer que muitas vezes são factores de outra relevância que estão na base da nomeação dos DT's.

O DT, enquanto coordenador do PCT é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, articulando a intervenção dos Professores e dos Pais e Encarregados de Educação. Neste estudo, o DT assume um especial relevo, porque é, em nosso entender, a figura central como coordenador do processo ensino-aprendizagem.

Utilizando uma afirmação de Marques (2002, p. 15), podemos dizer que o DT “é o eixo em torno do qual gira a relação educativa”; podemos caracterizá-lo como o docente que acompanha e

coordena o processo ensino-aprendizagem, apoia, orienta e é um interlocutor privilegiado entre alunos, docentes, pais/encarregados de educação e os restantes membros da comunidade educativa.

O DT, cargo responsável com funções específicas, é, por excelência, o intermediário entre a escola e família dos seus alunos. Como presidente do conselho de turma, norteia e orienta estratégias de combate às dificuldades de aprendizagem dos discentes. Conforme o estipulado no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, que insere novamente uma concepção dada pela redacção do Despacho n.º 98-A/92, de 20 de Junho, relativamente à medida “excepcional” de retenção de alunos que só será possível depois de esgotadas todas as medidas de recuperação propostas pelo conselho de turma e contempladas no supracitado normativo. Dada a importância e a relevância para o nosso estudo, abordaremos este assunto, ainda neste capítulo e no capítulo IV, na apresentação e análise dos resultados.

Os departamentos curriculares constituem a estrutura de orientação educativa intermédia a quem incumbe, fundamentalmente, o desenvolvimento de medidas que reforcem a articulação curricular e interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo e na implementação das estratégias estabelecidas no projecto educativo. Têm como funções principais apresentar propostas para o PEA e PAA, elaborar pareceres sobre programas, métodos e organização curricular, processos e critérios de avaliação, apoios e complementos educativos, planificar actividades lectivas e não lectivas, promover a interdisciplinaridade e inventariar as necessidades em equipamento e material didáctico.

O CDC é um professor profissionalizado designado pelo Director, de entre os professores que reúnem as condições no Despacho da Organização do Ano Lectivo, considerando a sua competência pedagógica e científica, bem como a sua capacidade de relacionamento e liderança.

O CP é um órgão de gestão pedagógica de topo, com uma missão, que, conforme podemos observar no n.º 24 do Parecer do CNE n.º 3, de 28 de Fevereiro de 2008, “ (...) a missão que o órgão de gestão desenvolve consiste sobretudo em concretizar um projecto educativo e em assegurar a sua consecução com eficácia e eficiência”.

Refere o artigo 31.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que “o Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento, nomeadamente nos domínios, pedagógicos e didácticos, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente”.

As funções e os cargos atribuídos à gestão intermédia eram obrigatoriamente desempenhados por professores titulares, preferencialmente com formação especializada nos domínios da organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e orientação educativa, conforme estava estipulado no artigo 5.º das disposições transitórias e finais do Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de Janeiro. Observamos, no entanto, que esta medida de obrigatoriedade revelou-se um constrangimento para muitas escolas, pelo facto de muitas destas não reunirem condições para tal. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, a estrutura da carreira docente é alterada e volta à categoria única de professor, eliminando a categoria de professor titular. Desta forma, são os docentes com formação especializada e com mais experiência, os preferidos, podendo ser designados pelo Director para “conduzirem” as estruturas de orientação pedagógica e orientação educativa.

Podemos mencionar a recente alteração ao ECD, estipulado no normativo anteriormente citado, que pela nova redacção do mesmo, confirma que o exercício destes cargos é prioritariamente desempenhado por docentes com formação especializada e que as funções de coordenação, supervisão pedagógica e avaliação de desempenho, são reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior.

Ao nível micro temos o professor na nobre acção directa com os alunos no processo ensino/aprendizagem. A este respeito e referindo-se aos professores, Rodrigues (2010, p. 36) afirma:

Os professores enfrentam ainda o desafio de reflectir sobre os métodos de ensino e as práticas pedagógicas. No dia-a-dia da vida das escolas cabe aos professores escolher e decidir sobre a melhor forma de ensinar em função das características dos seus alunos. Esse é o cerne da autonomia profissional no ensino.

Ainda sobre a acção dos professores, Rodrigues (*Idem*, p. 37) refere que “a autonomia profissional no ensino, para ser aceite e defendida perante a sociedade, exige dos profissionais um elevado grau de conhecimento, de responsabilidade e de respeito por regras de ética e pela deontologia profissional”.

As citações da autora definem as características emergentes na prática da docência. Por um lado alude *o desafio de reflectir sobre os métodos de ensino e as práticas pedagógicas* para dar resposta à diversidade dos alunos, inferindo-se aqui a diferenciação pedagógica. A autora entende também que as escolhas feitas pelos professores sobre os métodos de ensino lhes conferem autonomia profissional. No entanto, por outro lado realça que desta autonomia

profissional resulta a responsabilização dos docentes perante as exigências da sociedade, onde avultam regras, ética e deontologia profissional.

## 5. Currículo

O sistema educativo abrange todas as unidades escolares, sejam elas públicas ou privadas. Actualmente, essas unidades escolares, fundidas em Agrupamentos, situam-se nos diversos espaços geográficos, onde o meio envolvente tem características próprias, aos níveis sociocultural e socioeconómico. Sendo comuns as necessidades educativas, estas apresentam especificidades consoante a região/localidade onde são implementadas. Estas especificidades resultam também da singularidade desses Agrupamentos, na medida em que cada um tem a sua direcção, os seus órgãos e as suas estruturas de orientação educativa, no entanto, tendo uma fundamentação na base dos normativos legais.

A este respeito, Pacheco (2002, p.154) refere que “(...) a construção do currículo real pelos professores e alunos, na escola, depende, em grande parte, dos limites impostos pelo currículo nacional”. A escola está obrigada ao cumprimento dos normativos oriundos do poder político, uma vez que ele próprio vai desenhando o currículo nacional, deixando pouca margem de autonomia à escola para intervir na concepção do currículo. Neste sentido, sendo o currículo “(...) um projecto antropológico de crenças, valores, atitudes e saberes que configuram um sistema, uma estrutura que molda a aprendizagem” (Pacheco, 2003, p. 56), a autonomia é sempre relativa, embora se proclame a autonomia das escolas. Como refere Barroso (1996), estamos perante uma autonomia decretada e não conquistada.

Marques (1999, p. 71), afirma que “o currículo nacional é, por vezes, apresentado como oposto à autonomia curricular (...)”, pelo que a autonomia curricular não o é no sentido lato da palavra. O mesmo autor (*Ibidem*) refere que, “na verdade, podemos encontrar estudos que mostram a existência de correlações entre currículo nacional e aproveitamento escolar, mas também encontrámos, alguns estudos, embora em menor quantidade, que mostram o contrário.” Esta correlação entre o currículo nacional e o aproveitamento escolar, está subjacente no nosso estudo, aliada fundamentalmente à gestão curricular intermédia. Neste sentido, o mesmo autor (*Idem*, p. 72) salienta que “não me parece correcta a dicotomia entre currículo nacional e

autonomia curricular. Entende-se por currículo nacional a existência de um plano de estudos e programas de ensino, concebidos e definidos pelas autoridades educativas centrais e de cumprimento obrigatório em todo o sistema público de escolas.”

Acrescenta, ainda, o autor (*Ibidem*) que “o plano de estudos e os programas de ensino podem incluir não só as finalidades e os objectivos educacionais, mas também listas de conteúdos e competências e sugestões metodológicas”.

Para Roldão (1999, p. 43), o currículo é, essencialmente: “(...) um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações e teorizações quanto ao seu processo de construção e mudança. Contudo, refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver”.

Ainda a mesma autora (*Idem*, p. 24), ao procurar definir o conceito de currículo, refere que “(...) defini-lo diacronicamente, no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade (...) [diz 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”. Pinar (2007), considerado um dos nomes mais actuais nas discussões curriculares, considera que o currículo pode ser abordado como um acto de reflexão sobre as experiências pessoais e curriculares de cada um.

É na escola, no âmbito das competências de cada um, que cabe a sua organização, sem esquecer os interesses e necessidades de todos os intervenientes. Para isto acontecer, é necessário o envolvimento de todos os actores num trabalho contínuo e sistemático, tendo nos seus alicerces uma cultura de colaboração.

Diogo & Carvalho (1994, pp. 72-73) referem: “evidentemente, não há uma definição única e acabada de currículo”. Os mesmos destacam algumas ideias centrais sobre o currículo, apresentando as posições de três autores, nomeadamente Kelly, Stenhouse e Gimeno. Para Kelly (1981) o currículo é o “(...) fundamento de qualquer sistema de ensino, (...) fundamento lógico global para o programa educativo de uma instituição” e o “(...) programa total de uma instituição de ensino”. Stenhouse (1987) considera o currículo como “(...) verificações hipotéticas de teses acerca da natureza do conhecimento e da natureza do ensino aprendizagem.(...)”. Diogo & Carvalho (*ibidem*), resumem a ideia de Gimeno (1988) no seguinte: “(...) o currículo é a concretização da posição da escola face à cultura”.

A definição de currículo proposta por Lundgren (citado por Pacheco, 2002, p. 14) “(...) defino currículo como a solução necessária ao problema da representação e o problema da representação como o objecto do discurso pedagógico (...)”. Em nosso entender, este autor faz clara distinção entre dois aspectos, a saber: por um lado, o currículo como concepção indispensável à acção pedagógica e, por outro, como objecto da mesma acção pedagógica.

Pacheco (2002, p.89), ao evocar o currículo nacional, caracteriza o mesmo de forma redutora, conferindo-lhe um carácter uniforme aplicável a todos os contextos envolventes e para todas as regiões, fazendo a seguinte reflexão: “com efeito, o currículo nacional é uma pedra-base do neoliberalismo educacional dado que objectiva conhecimentos num ‘menu escolar’ que significa tão-só, dentro da metáfora da ‘macdonalização’ do saber, o fast-food uniforme e eficiente de reprodução cognitiva”.

No nosso sistema educativo, começam por enformar o Currículo Nacional as “Competências gerais”, imediatamente seguidas dos “Princípios e valores orientadores do currículo”. O mesmo documento oficial “Currículo Nacional – Competências Essenciais” do ME refere: “Equacionaram-se à luz destes princípios as competências, concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao da educação básica.” Depois de elencadas as competências, pode ler-se: “O desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência.”

Assim, clarifica-se, para cada uma destas competências gerais, a sua operacionalização. Esta deverá ter um carácter transversal. Compete às diferentes áreas curriculares e seus docentes explicitar de que modo essa operacionalização transversal se concretiza e se desenvolve em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno.

Explicita-se ainda, para cada competência geral, um conjunto de acções relativas à prática docente que se reconhecem essenciais para o adequado desenvolvimento dessa competência nas diferentes áreas e dimensões do currículo da educação básica.

Para Zabalza (1992, p. 90) “definir currículo é concretizar um projecto educativo conjunto a desenvolver por toda a equipa de professores de uma escola”. Este autor enfatiza e autonomiza o papel dos docentes no desenvolvimento das competências nas diferentes áreas e dimensões do currículo.

Morgado (2005, p. 271) realça o papel do Estado enquanto centralizador das competências pré-seleccionadas, incumbindo a escola da sua concretização, quando refere que “de um paradigma curricular de âmbito exclusivamente nacional, construído numa lógica centralizadora e em que ao Estado incumbia decidir e “distribuir” a educação aos cidadãos, onde o currículo era tido como um conjunto de objectivos e de conteúdos previamente definidos que a escola deveria concretizar.” Neste contexto, Pinar (2002, p. 114) salienta que o entendimento do currículo como texto político foi transformado pelo “explosivo crescimento de estudos culturais” e apesar desta transformação, o autor acrescenta que não afastou o campo do currículo de uma preocupação política.

Morgado (2005, p. 271) destaca uma “aprendizagem baseada em projectos, uma vez que deixa de ser tida como um mero processo de acumulação e passa a conceber-se como processo de construção dinâmico em contexto, cujos principais obreiros são os aprendentes.” Nas palavras de Pinar (2007, p. 25) as “iniciativas académicas ligadas às experiências vividas e ao saber académico” permitem um desenvolvimento de experiências curriculares e na tomada de decisões pelas estruturas de gestão curricular intermédia no âmbito de uma autonomia de acção e prática.

O currículo, tradicionalmente designado como um conjunto de disciplinas que se ensina nas aulas, é hoje visto de uma forma mais cuidada e reflectida. Esta preocupação é visível com a publicação do já referido Decreto-Lei n.º 6/2001. Neste texto normativo, o currículo é entendido como um conjunto de aprendizagens necessárias para a formação integral do aluno, para além das aprendizagens, todas as competências que devem desenvolver.

Nas palavras de Doll (1993, p. 4) “Curriculum will be viewed not as a set, a priori “course to be run”, but as a passage of personal transformation”, onde a dimensão da transformação pessoal pode acontecer pelo contexto em que se inserem, dependendo das características pessoais de cada um, e das experiências profissionais do dia-a-dia. Assim, o currículo terá uma concepção de projecto dinâmico e capaz de se transformar e acima de tudo, de se auto-organizar.

Podemos, desta forma, relacionar a gestão do currículo com as características, interesses e necessidades de cada aluno, no decorrer do processo ensino-aprendizagem ou educativo. A acção, o poder de decisão das estruturas de gestão intermédia no processo da gestão do currículo pode ser considerada fundamental no que concerne o equilíbrio entre os objectivos do currículo, programados a nível nacional, e os interesses dos próprios alunos, no sentido de comprometer os mesmos neste processo. Mas, será que na nossa escola, a gestão do currículo contempla todas

estas dimensões? Os actores principais têm poder de acção no palco da gestão curricular? Como privilegiam, na gestão curricular, a multiculturalidade e a diversidade do seu próprio contexto? Tentaremos dar resposta na análise e interpretação dos resultados obtidos através da aplicação dos questionários.

Ainda no que concerne o currículo, Morgado (2005, p. 272) concebe-o como “sinónimo de um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente e como uma construção permanente e inacabada, resultante da participação de todos”. Para Young (2001, p. 198), “a visão do currículo como determinado corpo de conhecimentos a ser transmitidos pela escola é tão antiga como a própria instituição escolar”, correspondendo a uma visão ligada à transmissão de conhecimento organizado curricularmente em disciplinas.

Ao conceito apresentado por Morgado (2005) entendemos que cabe aqui o papel mobilizador e estruturador do PEA e, decorrente deste, o PCA e do PCT, onde são construídos e ajustados os currículos com propostas de aprendizagens relevantes, documentos esses que resultaram da participação de todos os implicados. O nosso entendimento vai de encontro às palavras de Morgado (*idem*, p. 272) quando foca que “a construção de projectos é vista como uma possibilidade de definir colectivamente um conjunto de linhas de acção que sirvam para nortear e configurar processos educativos ao nível de cada instituição educativa”.

Entendemos que o currículo é concretizado de duas maneiras, a explícita e formal, e a implícita e informal. Como já referimos, a escola detém várias missões e não se resigna só a ensinar os conteúdos dos programas, sendo também agente de socialização. Desta forma, compreendemos que a escola encerra um duplo currículo, o explícito e formal, e o oculto e informal. Neste âmbito, Apple (2001, p. 120) refere que “interpretamos as escolas como um espelho de sociedade, sobretudo o currículo oculto veiculado pelas escolas”.

Percebemos que as sucessivas reformas curriculares não permitiram a consolidação do pretendido modelo eficaz, o que não significa que se proponha um modelo curricular estático, na medida em que consideramos que o currículo e a sua gestão são produto de um processo dinâmico em constante actualização. A este respeito, Pacheco (2001, p. 63) refere:

Porém, e porque o currículo também é um espaço de conflitos onde se entrecruzam lógicas bem diferentes, será sempre polémico aplicar ao mundo da escolaridade um conjunto de pressupostos prévios que não reflectam a natureza dessa mesma escolaridade e não ponderem a função social, política e cultural da educação.

A respeito de currículo como construção social, Goodson (1997, p. 20) refere que “é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares e constitui um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação (...) e para fixar parâmetros importantes para a sala de aula.” Neste sentido, Apple (1999), refere que o currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, é parte de alguém, é produto de tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e económicos.

Numa acepção do currículo, Alarcão (2000, p. 69) refere o “ (...) conjunto de aprendizagens necessárias, mutável e socialmente construído – que hoje designamos por currículo - que a sociedade remete à escola para que garanta a sua passagem/apropriação.” Esta afirmação coloca-nos a questão do currículo como estratégia de veicular aprendizagens ao serviço da sociedade em constante mudança, tarefa essa que compete à escola. Sobre a mesma questão, ainda Alarcão (*Idem*, p. 70) refere que “pode assim conceptualizar-se a escola como uma instituição curricular, tornando desta forma clara a especificidade da sua função social que se integra – mas não se confunde – num conjunto vasto de finalidades educativas (...)”. Aqui, ao conceito apresentado, a autora acrescenta ao papel da escola as finalidades educativas.

Na aplicação do currículo observamos uma escola com a prerrogativa de o gerir com margens de autonomia onde avulta a flexibilidade curricular, que a seguir trataremos.

## **6. Flexibilidade curricular**

Todos os conceitos, desde o lato senso até ao estrito senso, reflectem dinâmicas próprias, não sendo, por isso, conceitos estáticos. Se o Currículo Nacional aponta amplos objectivos, estes vão-se densificando consoante a sua passagem aos PCA's e aos PCT's. Estamos, assim, perante a passagem e transformação do Currículo Prescrito para o Currículo Real.

Toda esta emergência do currículo tem condicionalismos que advêm no imediato da envolvente (geográfica, sócio-económica e sócio-cultural) e na sua concretização na prática real em sala de aula. Todo este processo carece de negociações por parte dos implicados, desde o poder político, aos professores, pais e encarregados de educação e os próprios alunos.

A flexibilização na gestão do currículo é um meio metodológico de viabilizar e otimizar o cumprimento do plano de estudos e dos programas de ensino. A este respeito, Marques (1999, p. 72) apresenta a seguinte afirmação: “o plano de estudos e programas de ensino podem incluir não só as finalidades e os objectivos educacionais, mas também listas de conteúdos e competências e sugestões metodológicas. O grau de flexibilização na gestão dos programas de ensino varia consoante o nível de centralização do sistema”.

O mesmo autor (*Ibidem*) salienta que a “flexibilidade na gestão dos programas vai da simples adaptação dos programas aos contextos locais até à diferenciação curricular, no sentido de dar respostas diversificadas às diferentes populações escolares”. Na concepção de Morgado (2005, p. 267), a flexibilidade é entendida “como uma capacidade de adaptação constante”. Cada escola apresenta as suas particularidades singulares, pelo que, a fim de poder dar respostas ajustadas à sua realidade, carece de competência para gerir o currículo, praticando a flexibilização e diferenciação curricular. Perante o referido, cabe-nos questionar de que forma a escola adapta o seu currículo aos seus “utentes”, e para isso faremos referência adiante, na análise e interpretação dos resultados.

Ainda no âmbito da flexibilidade curricular, Esteves (2005, p. 141) salienta outros aspectos, como as ofertas curriculares diversificadas “a flexibilidade curricular, para além de envolver os aspectos de adequação do currículo aos contextos sociais (...) inclui, ainda, a perspectiva de ofertas curriculares diversificadas de que a forma mais emblemática e extrema é a da existência de currículos alternativos ao nível do ensino básico.”

O cumprimento obrigatório de um plano de estudos e de um programa curricular numa mancha horária fixa inviabilizaria a intervenção da gestão curricular adequando o currículo a todas as necessidades curriculares. Quando nos referimos a estas necessidades curriculares vamos para além daquele estado estático, dando também relevo à oferta curricular que é da competência da escola promover. Entendemos que a articulação entre esta oferta e o currículo oficial permite a maneabilidade constante, o que, por si, justifica a necessidade da flexibilização e diferenciação curricular.

Ao falarmos da flexibilização, olhando os recursos físicos, os recursos humanos e as referidas manchas horárias em prática nas escolas, apercebemo-nos que todo este conjunto exige a interacção entre os professores e mobilidade interna. Na opinião de Marques & Pinto (2005, p. 292), o professor trabalhava de forma isolada e “pouco preocupado com o que os seus colegas de

escola ou de turma faziam”. Embora os autores se refiram ao isolamento do professor, nós entendemos que, mesmo com a abertura que se vai sentindo, considerando até a permissividade legal, a mudança ainda não está totalmente incutida na mentalidade de todos os professores e de todas as escolas. Será necessário também compreender, neste estudo, as práticas de colaboração entre os docentes, ou se ainda resistem focos de conservadorismo, resultantes de práticas reiteradas de uma cultura da escola conservadora, que não é distante. A reflexão em grupo, as reuniões ordinárias e extraordinárias vão dissipando esse isolamento, começando a emergir um novo conceito de trabalho inter-pares, donde resultam práticas de um trabalho plural e colectivo.

Os mesmos autores (*Ibidem*) consideram que “onde existem vários níveis de ensino, temos a possibilidade de construir colectivamente com os professores do agrupamento uma nova atitude face aos alunos e uma nova visão em relação ao carácter substantivo das aprendizagens.” Hoje já se sente o corpo docente como um colectivo e esta atitude reflecte-se no sentir dos alunos que vêem a escola como um todo, com intencionalidades claras e, eles próprios se integram com facilidade neste novo paradigma.

De salientar as palavras de Marques & Pinto (*Ibidem*), que consideram que a “actual gestão flexível do currículo usa a resolução de problemas que advêm dos diferentes contextos escolares, por forma a que todos os alunos aprendam mais e melhor”. Esta afirmação dos autores incide no papel da escola. Há escola porque há alunos, sendo estes o núcleo central da acção da mesma. Elegem a gestão flexível do currículo como meio de resolver problemas que ocorrem nos diferentes contextos com a finalidade do sucesso escolar dos alunos.

Na perspectiva de Flores (2000, p. 86) “gerir de forma flexível o currículo implica (...) maior liberdade de acção para os professores e para as escolas. Mas implica também maior envolvimento, maior responsabilidade e novas formas de encarar o trabalho docente”. A autora salienta que o efeito resultante da gestão flexível do currículo implica maior responsabilidade no trabalho dos docentes, pois esta prática exige empenho pessoal e participação activa no trabalho colaborativo entre os pares. Neste sentido, será que os docentes que participam no nosso estudo, têm um desempenho assente no trabalho colaborativo? Constatemos mais adiante, no capítulo IV.

No que concerne o papel do professor como construtor do currículo, Santos (2000, p. 104) realça a necessidade de se abandonar:

o desenvolvimento de um currículo homogéneo, monocultural e se avançar para o desenvolvimento de um currículo multicultural, flexível, isto é, valorizando contextos específicos, com particularidades que os distinguem de outros e que atendam às características de cada aluno, de cada situação (...).

A autora aponta para a mudança conceptual do currículo único e para todos, sugerindo um outro conceito de currículo que atenda a diversidade cultural, enaltecendo as especificidades contextuais em que a escola se insere. Nesta concepção de desenvolvimento curricular *multicultural*, a autora realça a especificidade dos alunos. Reconhecemos que cada aluno é um indivíduo próprio com particularidades a que a escola deve dar resposta apropriada. Podemos distinguir vários níveis no contexto de uma turma: desde os casos de alunos com necessidades educativas especiais, os alunos com dificuldades de aprendizagem e os alunos que apreendem com regularidade as competências e saberes no processo ensino/aprendizagem. Mesmo assim, e de acordo com a afirmação da autora reiteramos que cada aluno é um caso.

Neste sentido, Day (1999, p. 2) salienta a forma distinta que os professores percebem o currículo, aliada “à construção das suas identidades pessoais e profissionais.” Desde a sua formação académica e profissional, os professores têm o seu próprio percurso no qual vão crescendo e sedimentando a sua identidade como pessoas e como profissionais. Pessoas diferentes, percursos de vida pessoal e profissional diversos, naturalmente que resultam formas de sentir diferentes mas que se complementam, enriquecendo o trabalho colectivo.

Morgado (2000, p. 100) a este respeito questiona da seguinte forma esta problemática:

Como se pode flexibilizar e integrar o currículo, promovendo uma verdadeira interdisciplinaridade, adaptando-o às condições e necessidades de cada contexto específico, se os planos curriculares são determinados numa primeira instância pela Administração central? É que, quando os planos curriculares chegam aos professores encontram-se imbuídos de uma lógica puramente administrativa, sendo extremamente difícil dotá-los de dinâmicas de flexibilidade quando foram conceptualizados numa dinâmica de sequencialização, disciplinarização e de redução do papel substantivo do professor.

A questão apresentada pelo autor tem toda a premência e actualidade e a resposta está certamente na realidade que se vive no nosso sistema educativo. O currículo nacional oriundo da Administração Central constitui uma imposição à escola, com os inerentes efeitos redutores à liberdade desta intervir na sua construção, e todo um conjunto de constrangimentos a dificultar a adaptação adequada do currículo à singularidade da escola. A acção dos professores fica condicionada aos designios pré-concebidos, dificultando-lhes dinâmicas de flexibilidade, pois o

currículo nacional tem intencionalidades direccionadas para a *sequencialização e disciplinarização*.

Serve esta abordagem como monitorização para podermos conceber a flexibilidade curricular. De forma transversal, passamos do âmbito nacional ao âmbito local, e neste, ainda, até à sala de aula, ou seja, temos como tronco o Currículo Nacional de onde ramificam os PCA e destes emergem os PCT.

O resultado final não é mais que o aludido Projecto Curricular de Turma. E, sobre este, há a dizer que é uma aplicação adaptada aos utentes, ou seja, não sendo uma planificação de referência estática, é sim um processo flexível através do qual se pode com facilidade e agilidade prática implementar a diferenciação pedagógica. Esta proposta tenta responder às questões anteriormente colocadas: o que ensinar? Quem e como aprende?

Roldão (1999, p. 20) afirma que os “saberes científicos e pedagógicos continuam a ser identificadores do profissionalismo docente, mas com sentido bem diferente e num contexto totalmente diverso. Decisor sobre os saberes relevantes e as opções curriculares que a escola actual, exige (...)”. A gestão curricular permissiva da flexibilização do currículo e da diferenciação do mesmo permite à escola a intervenção necessária para dar as respostas às especificidades dos seus alunos, adequando a acção ao contexto que envolve a mesma escola.

A acção da escola é primordial no sucesso escolar e no sucesso educativo dos alunos pelo que, com o objectivo de identificar a escola que temos, a seguir abordamos o tema “A escola no século XXI”.

## **7. A escola no século XXI**

A escola do século XXI é, antes de mais, uma escola com várias missões, no entanto destacamos aquela que neste contexto é fundamental: formar jovens com realização pessoal e de sucesso. Neste sentido, a escola é responsável por reunir todos os esforços e preparar os mecanismos possíveis para atingir esta finalidade. No centro de todo este processo estão as estruturas de gestão intermédia, cuja acção na gestão curricular irá influenciar todo o processo de ensino-aprendizagem no sentido do sucesso escolar. Assim, introduzimos uma reflexão em torno da situação actual da escola como organização e espaço de tomada de decisões, onde estes agentes, muitas vezes, se confrontam com os diplomas legais que limitam a sua acção.

Entendemos aqui abordar a escola como organização inserida no sistema educativo, onde serão delimitados os seus pontos fortes, os pontos mais frágeis e as suas potencialidades.

Como refere Santos (2000, p. 104), “do ponto de vista da análise das práticas curriculares docentes, o desinteresse, a inércia dos professores, o mal-estar docente costumam ser sinalizados como responsáveis pela não implementação de mudanças substantivas quer ao nível da sala de aula (micro) quer ao nível escolar (meso).” A escola de ontem, como a de hoje, tenta acompanhar as evoluções sucessivas da sociedade. O evoluir dos saberes vai dando lugar a espaços de mudanças e estes por seu lado a exigir a devida inovação. Os actores das escolas, dos quais se podem destacar os intervenientes nas estruturas intermédias da gestão curricular, oferecem resistências, porque, acomodados, criaram estereótipos dos modelos aplicados que, pelo tempo foram tidos e sentidos como formatações imutáveis. Assim, o novo é quase sempre tido como algo estranho às vivências instaladas, a invadir o espaço de acomodação e às rotinas comumente aceites pelas maiorias.

Partindo do princípio enunciado na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, a Lei n.º 46/86, reconhece ser “da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo os direitos a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. Ao olhar para a escola real que temos, sentimos que muito se tem feito mas apercebemo-nos que muito há a fazer. E o que falta fazer para que a prática real se aproxime das conclusões dos estudos teóricos e de experiências bem sucedidas noutras sociedades constitui um desafio aliciante para quem tem responsabilidades políticas, responsabilidades profissionais e desideratos de carácter académico.

Em resultado do desenvolvimento da sociedade, confrontamo-nos, ultimamente, com fortes mudanças e, em resposta, a constante publicação de normativos a tentar dar resposta às inovações e conseqüentes mutações da mesma sociedade, ela mesmo em constante mudança. Podemos observar que, no entender do Conselho Nacional de Educação (CNE), esta excessiva produção de legislação por parte do Governo no sistema educativo deve ser mais moderada, conforme refere o seu parecer n.º 2/2004, de 18 de Fevereiro:

Importa que o poder político em Portugal, nos seus diferentes níveis e graus de responsabilidade, veja a educação como um factor estrutural do desenvolvimento do País e da valorização dos Portugueses. Para isso, torna-se fundamental haver uma maior moderação na produção de legislação e de mudanças nas práticas instituídas, por maiores adjectivações de reforma ou de inovação que se juntem. O sistema educativo português necessita de maior estabilidade nas suas reformas, e, sobretudo, que estas possam chegar ao seu termo e ser devidamente avaliadas. É possível que vários dos disfuncionamentos e a fraca “produtividade” do

próprio sistema sejam atribuídos à instabilidade criada por uma excessiva e permanente atitude legisladora em matéria de educação por parte do poder político em Portugal.

Daí que estamos a atravessar uma época de grandes transformações que estão a mudar significativamente o cenário das nossas escolas. Altera-se o modelo de gestão da escola, a autonomia assume agora relevo e significado. Se a escola como organização muda, a nova administração e gestão escolar, tem que se adaptar aos desafios emergentes.

Segundo Barroso (1998), ao longo dos tempos o poder político tratou matérias que se prendem com o funcionamento da escola formal produzindo um vasto conjunto de diplomas legais, no sentido de fomentar o desenvolvimento da desejada autonomia da escola e dando tímidos passos no caminho da descentralização. Somos de parecer que o poder político não está vocacionado para gerir as escolas à distância. Esse mesmo poder, face à evolução e desenvolvimento da escola e também ao alargamento da sua implantação, depara-se agora com dificuldades de tratar todas as matérias emergentes do actual funcionamento das escolas. Entendemos que o caminho da autonomia se torna agora uma inevitabilidade, conferindo à escola responsabilidades na tomada de decisões, assim, constatamos, nas palavras de Barroso (1998, p. 33) que:

Desde os finais da década de 80 que se tem assistido em vários países a uma alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração em educação. De um modo geral, pode dizer-se que essa alteração vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais e os alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisões.

O autor apresenta, em síntese, uma alteração do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração em educação, dando conta dos passos dados no sentido da transferência de poderes e funções desde o nível nacional e regional até à escola.

No Programa do XVII Governo Constitucional – 2005 – 2009, da Presidência do Conselho de Ministros (p. 48) está presente a preocupação deste órgão magno, no que concerne à educação, ao admitir que:

A escola de hoje defronta-se, entretanto, com um novo leque de desafios. Nas sociedades democráticas, abertas e complexas em que vivemos, pede-se legitimamente à escola que não se preocupe apenas com a transmissão de conhecimentos organizados em disciplinas. De um lado, há que centrar o trabalho pedagógico na aquisição de competências, que sustentem a aprendizagem ao longo de toda a vida. Do outro, há que promover a educação para os valores. Os princípios da escola inclusiva orientarão as políticas de educação especial. Será valorizada a educação intercultural e a integração dos filhos de imigrantes.

A escola está cercada por uma série de situações e de contextos sociais que muitas vezes lhe são completamente opostos, cercada por uma série de exigências e de expectativas como se esses contextos não existissem.

Consolidada a democracia, como qualquer sociedade em desenvolvimento, a escola portuguesa deparou-se com o problema de dar possibilidade a todos em posição de equidade e igualdade de oportunidades. No entanto, a mudança rápida que se viveu teve consequências ao nível do sistema educativo, como estrutura válida para dar a resposta que se impunha. É claro que esta mudança trouxe dificuldades de ordem vária, desde os recursos humanos devidamente especializados até à adaptação da rede escolar, passando por carências logísticas de toda a ordem. A pretendida escola de massas teve estádios que por vezes não suportava a almejada resposta, dando lugar à escola massificada. Ao investimento na educação não correspondiam os resultados escolares. O problema ainda persiste, havendo motivos para acreditar na eficácia e eficiência dos recursos a todos os níveis.

É difícil, ao corpo docente, ficar indiferente às mudanças, sendo ele próprio alvo da conformação do seu regime jurídico. Neste cenário, em devir, o poder político ensaia as sucessivas alterações ao estatuto da carreira docente, ao ingresso e progressão na carreira docente, ao sistema de avaliação de desempenho docente, à implementação de uma nova categoria de professor que consistia na figura de professor titular, posteriormente eliminada de acordo com a nova redacção do ECD - Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho.

Na percepção de Morgado (2005, p. 275), ao salientar que “a assunção desta postura pelos docentes depende da sua maturidade curricular o que, em muitos casos, se conseguirá através de uma significativa mudança de mentalidade”, entende-se que os professores têm, eles próprios, que sentir o problema para porem em prática a mudança. O mesmo autor (*Idem*, p.266) refere o “papel dos professores em todo este processo” como sendo os “principais obreiros da mudança”, porque tanto na mudança resultante da alteração de modelos de gestão, assim como nas razões que estiveram na sua génese, os professores têm sempre um papel fundamental e necessitam de uma atitude construtiva.

A agitação criada pelo ritmo da mudança tem alterado o papel da escola, obrigando-a a uma capacidade acrescida para adaptação e modificação no modo de actuar, face a novos panoramas e desafios. A este respeito, o mesmo autor (*Ibidem*) acrescenta que:

As acentuadas revoluções científicas e tecnológicas que eclodiram nas últimas décadas do século XX, associado ao vendaval globalizador que assolou a generalidade dos países do mundo, além de concorrerem para aumentar a complexidade e heterogeneidade do próprio tecido social, contribuíram não só para uma significativa transformação cultural, visível pela emergência de novas identidades individuais e colectivas, mas também para regularizar o papel social da educação.

Os papéis curriculares da escola e do professor interagem, e podemos observar nas palavras de Zabalza (1994, p. 46) que:

Os papéis curriculares da escola e do professor cruzam-se e complementam-se. A escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo. Para o efeito, esboça as linhas gerais de adaptação do Programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e define as prioridades. Será porém o professor a concretizar, com a sua actuação prática, essas previsões.

Ainda na linha de pensamento do mesmo autor (*Ibidem*), remetemo-nos para a imagem do “(...) professor como executor das prescrições e orientações dadas no Programa pelas competentes hierarquias da administração educativa.” O mesmo (*Ibidem*) acrescenta que “o docente (...) não pode continuar a ser visto como um consumidor de previsões, prescrições ou orientações vindas do exterior.” O autor destaca o papel do professor na concretização do currículo na prática real em sala de aula, independentemente da génese desse mesmo currículo.

Ainda Zabalza (*Ibidem*) realça “(...) o professor como participante e gestor da programação, e não como proprietário e *factótum* da mesma.” É claro que, professores, alunos e outros elementos implicados na escola, isto é, a comunidade educativa, carecem de incentivos e motivação, onde quem ensina possa fazê-lo com prazer e ter a noção do caminho a seguir e quem aprende se sinta também interessado e saiba a razão da escola na sua formação.

Hoje, perante os desafios conjunturais e as exigências na gestão e orientação da acção educativa, os professores são impelidos cada vez mais ao trabalho plural e partilhado. Segundo Day (2004, p. 196), “Os professores apaixonados pelo ensino não trabalham isoladamente”. Ainda o mesmo autor (*Idem*, p. 207) refere que “a colaboração tende a reduzir o sentimento da impotência dos professores e a aumentar a sua auto-eficácia colectiva e individual”.

Toda a acção educativa carece do envolvimento e participação dos implicados, desde o poder político, os professores, os pais e encarregados de educação e aos próprios alunos.

A este propósito, Zabalza (1994, p. 47) entende “(...) o currículo como um espaço decisional em que, a partir do Programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção.”

O envolvimento dos actores educativos numa atitude participativa é imprescindível no decurso da mudança. Os actores desta mudança são os produtores de inovação. Nóvoa (1988, p. 8) menciona o seguinte: “A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação.” Qualquer processo de mudança exige um enorme envolvimento e uma grande abertura por parte dos agentes educativos, para que possa originar bons resultados. Entendemos que o processo educativo contempla todos os sujeitos envolvidos na sua prática. As suas acções devem adoptar as relevâncias sociais conduzindo-os à experiência democrática. Nesse sentido, cabe aos actores educativos saber como e quando tomar decisões neste processo. Não basta que os professores sejam competentes nas suas aulas, precisam também de conhecer e analisar os contextos em que exercem sua a profissão. Outra estratégia a ter em conta no processo de gestão escolar pressupõe mecanismos institucionais que permitam vínculos e articulação entre a escola, a comunidade educativa e a administração central.

Este contexto de mudança, prevê um professor em tempo de mudança, onde, comportamentos de insegurança, desconfiança, cepticismo, receio e confusão, são desencadeados. Posteriormente, e à medida que o processo de adaptação se expande, vão desaparecendo, tornando mais clara a direcção da sua acção. Como que, a justificar, Hargreaves (1998, p. 93) refere, “se as mudanças que os professores enfrentam parecem confusas e desconexas, isto deve-se à falta de clareza do contexto que as impulsiona, a partir do qual elas brotam.”

Pensamos que o ser humano adapta-se e resigna-se aos seus círculos de segurança, por ser mais simples e natural, mas entendemos que os professores não devem recear a mudança, pois como refere Freire (2006, p. 28), “o radical comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em círculos de segurança, nos quais aprisione também a sua liberdade.”

A Gestão Curricular deste século caminha para a modernização e para a abolição dos métodos pedagógicos tradicionais, voltando-se, agora, para o interesse e real contexto dos nossos alunos. O professor em tempo de mudança, como já foi referido anteriormente, tem como força propulsora a motivação. Como reconhece Hargreaves (1998, p. 17), “a natureza do trabalho dos professores está a mudar”. A constatação feita pelo autor implica que o professor seja um agente de transformação e desenvolvimento dado que ele desempenha um papel incentivador, que prevê

soluções, que conhece as condições do meio e os actores desse ambiente escolar, onde ele possa inspirar, estimular, orientar e provocar um clima necessário à criatividade.

No entender de Nunes (2003, p. 24), “a motivação é um processo interno, íntimo e interior, que nos move, impele e orienta na nossa acção, em ordem à consecução de um determinado objectivo.” De acordo com o que nos diz o autor, é necessário que toda a classe docente se consciencialize que o futuro depende da forma como entende e enfrenta a mudança. Esta tomada de consciência constitui o ponto de partida para a motivação dos professores. Reflectindo sobre a mudança com que a escola e a sociedade em geral se deparam, concordamos com Roldão (2000, p. 71) que a concebe como “correlativa da mudança em curso nas sociedades ocidentais”, designadamente no que concerne a educação e a democratização do acesso à escolarização, provocando a tão afamada massificação do ensino. A propósito, a mesma autora (*Ibidem*) assinala:

A subida da procura da educação como um bem social e um direito de todos; a presença na escola de todas as classes sociais, todas as minorias e culturas, todas as situações que a regulação social anterior remetia para saídas não escolares ou de escolaridade mais curta; a coexistência na vida das escolas de valores dissonantes ou antagónicos que é difícil pôr em diálogo; a incomunicação da cultura escolar e do seu registo discursivo face aos novos públicos (...).

No desígnio do paradigma da mudança e das sociedades em constante transformação, e debatendo ainda o conceito de globalização, Alarcão (2000, p. 71) considera:

A mudança que a escola enfrenta é correlativa da mudança em curso nas sociedades ocidentais – a passagem de sociedades de figurino predominantemente nacional e relativamente estáveis na sua fisionomia sociocultural da primeira metade do século XX, às sociedades características do pós anos 60, crescentemente multiculturais e multiétnicas, numa sociedade global onde as fronteiras se esbatem, onde a circulação de informação e de pessoas é uma constante (...).

Entendemos que no processo de mudança, a escola assume as suas decisões com toda a comunidade escolar envolvida neste processo de reforma, comprometendo-se a fazer um trabalho plural e partilhado como uma equipa integrada, com o objectivo de resultados de sucesso e, conseqüentemente, eficazes. A sociedade encontra-se na era da globalização da economia e da comunicação e, dentro desse contexto, está inserida a escola, actuante onde encontra cada vez mais desafios a serem superados, onde há necessidade de actualização do conhecimento, assim como uma postura inovadora da gestão da escola.

O órgão de gestão afigura-se preocupado profissionalmente, consciente de que o exercício de sua função respeite a política educativa e pedagógica definida. A natureza comum da função

administrativa apenas acrescenta a necessidade de se definirem factores variáveis em cada caso, para que seja possível o ajustamento do modelo organizacional vigente.

Corroborando das nossas preocupações, Alarcão (2000, p.16) defende que a mudança nas concepções sobre a escola “resulta das transformações ocorridas na sociedade e no pensamento sobre a mesma; resulta de uma nova ideologia sobre a relação da escola com a sociedade; resulta de uma nova concepção do papel das pessoas nas organizações e, portanto, também do seu papel na escola”. Actualmente, todas as atenções estão voltadas para o sucesso escolar e educativo dos alunos. Observamos que todos os normativos legais, relacionados com a organização do ano lectivo, incluindo a distribuição do serviço docente, têm em comum o objectivo de proporcionar condições e promover o sucesso de todos os alunos. Caracterizado pela multiculturalidade, estes representam um grupo heterogéneo onde a diversidade, a identidade e variedade de experiências e vivências, tanto culturais como sociais, coabitam lado a lado. A escola deve então munir-se de estratégias e motivar todos os seus actores e intervenientes na promoção do sucesso de todos, dado que os alunos são distintos, partem de patamares diferentes e têm ritmos distintos de aprendizagem. Como Alarcão (2000, p. 14) refere “a vida na escola é também ela complexa, heterogénea, ambígua, marcada por contradições e incertezas. Nela se cruzam percursos diferentes, mundos diversos, valores díspares. Nela se sente a tensão entre a fragmentação dos saberes e a multidimensionalidade da vida real”. A afirmação da autora remete-nos para a realidade que se vive nas nossas escolas, onde a todo o momento há necessidade de gerir a conflitualidade decorrente de diversidade de saberes, da heterogeneidade de percursos de formação de docentes e as necessidades individuais e colectivas dos alunos, tal como acontece com a *multidimensionalidade da vida real*.

Cabe a todas as estruturas da escola, desde as estruturas de gestão de topo, as estruturas de gestão intermédia e todos os agentes da educação, proporcionar e respeitar esta diversidade, desenvolvendo mecanismos pedagógicos, organizacionais e curriculares, para responder às necessidades e características específicas de cada um.

Remetemo-nos para a afirmação de Sanches (2000, p. 48) que aponta as escolas como “comunidades inclusivas, aprendentes de saberes, de cultura e de cidadania; e interactuantes com diversas comunidades de valores, de significações e de intencionalidades”. A sociedade em que vivemos está constantemente em movimento e a caminho da globalização, resultante de

factores determinantes, tais como: a sociedade de informação, as novas tecnologias e o neoliberalismo. A este respeito, Giddens (2007, p. 64) refere:

O impacto cultural da globalização foi alvo de muita atenção. Imagens, ideias, produtos e estilos disseminam-se hoje em dia pelo mundo inteiro de uma forma muito mais rápida. O comércio, as novas tecnologias de informação, os meios de comunicação internacionais e a migração global fomentaram um fluxo sem restrições de cultura que transpõe as fronteiras das diversas nações.

Questiona-se, então, o papel da escola como reduto social privilegiado para a educação e se esta acompanha e está vocacionada para o desenvolvimento e apta a essas transformações constantes.

À escola de hoje sugere-se uma reflexão no sentido de elaborar e implementar estratégias para se moldar às circunstâncias e ao contexto dos novos tempos. Alarcão (2000, p. 13) aponta para uma escola *reflexiva* e entende-a como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo.” A este respeito, e no entender de Tavares (2000, p. 59), “ao concebermos a escola como uma realidade que se pensa, organiza, realiza e avalia a sua própria missão e respectivas funções de conhecimento, aprendizagem, investigação e socialização, estamos, na realidade, a atribuir-lhe qualidades de reflexibilidade (...)”. A propósito desta escola *reflexiva*, Marques (1999, p.72) refere que “embora a atitude reflexiva dos professores contribua para a introdução de melhorias nos sistemas de aprendizagem e a abertura à inovação deva ser uma atitude a desenvolver, também é verdade que a escola precisa de alguma estabilidade para concretizar os seus objectivos (...)”. Levanta-se novamente o problema que gera a sucessão de reformas da educação, eivadas de normativos revogados e outros que os substituem, uns na sua totalidade e outros parcialmente, do que resulta uma vulgarização normativa a carecer de um processo compilatório.

Sobre o postulado da escola *reflexiva*, as afirmações dos autores supracitados vêm de encontro à realidade hoje vivida na escola. O registo sistemático dos resultados obtidos pela implementação dos documentos orientadores da acção educativa conduz a práticas regulares de análise e reflexão sobre a eficácia dos mesmos, do que resulta a produção de relatórios com a indicação das reformulações necessárias. Estes procedimentos regulares exigem estudo e participação activa de todos os docentes intervenientes. No entanto, levantamos a seguinte questão: será que todos os docentes participam na elaboração dos documentos estruturantes da

acção educativa, ou só colaboram os docentes que desempenham cargos ou funções de gestão curricular intermédia? Voltamos a esta questão no capítulo IV - análise e interpretação dos dados.

Reflectindo, ainda, sobre a situação actual das escolas públicas portuguesas, o CNE (2005, p. 33) no estudo sobre a avaliação das escolas: - *fundamentar modelos e operacionalizar processos*, datado de Julho refere:

Um tópico frequente nos debates das políticas educativas é a influência das instâncias internacionais, designadamente das organizações inter-governamentais de estudo, consultoria e financiamento, na convergência das políticas e dos modelos de organização e de regulação dos sistemas educativos dos diferentes países.

Neste relatório do CNE Postlethwait (*Idem*, p. 34) considera no seu estudo para o IIEP/UNESCO o seguinte:

Não está demonstrado que os testes dos estudos internacionais imponham um currículo internacional a todos os países. Nos testes do PISA, por exemplo, procura-se avaliar conhecimentos que todos os países incluem nos seus currículos, cada país pode fazer as suas escolhas, há a consideração das questões relativas à educação cívica, às condições socioeconómicas dos alunos e das escolas, às condições familiares ou à motivação dos estudantes.

Esta perspectiva do autor está relacionada com o desenvolvimento desenfreado das sociedades, onde se entroncam culturas, economias e outros factores sociais em estreita comunhão a provocar a discussão em torno do conceito moderno de “aldeia global”. Mas o autor quer distinguir esta inevitabilidade, apelando também à conservação das culturas das sociedades locais, onde a escola emerge com responsabilidade acrescida no que respeita ao desenvolvimento e gestão dos currículos nacionais.

Ainda com a referência do estudo do CNE (*Idem*, p. 49) relativo à própria acção dos órgãos desta estrutura de gestão intermédia, relata que está envolto de vários constrangimentos, e destaca o seguinte:

A Avaliação Integrada das escolas detectou falhas importantes nos níveis intermédios de gestão pedagógica, nas áreas de acompanhamento dos professores, de coordenação, de trabalho em equipa (IGE, 2002b). De facto, a capacidade de responsabilização interna é muito débil e a intervenção externa na sala de aula é considerada uma intromissão, residindo aqui uma das grandes dificuldades da avaliação das escolas.

O mesmo estudo o CNE (*Ibidem*) salienta:

O problema é político e não de técnica de testes, pois, por um lado, obter bons resultados torna-se objectivo político, numa perspectiva de competitividade e de algum orgulho nacional, e, por outro lado, trata-se de obter resultados no que é avaliado e não necessariamente no que é mais importante na educação, embora a “reforma global” e o “sistema educativo mundial” façam com que pensem cada vez mais o mesmo sobre o que é importante.

Através destes excertos do estudo do CNE podemos perceber que no âmbito de um trabalho que se pretende colaborativo e onde a participação de todos é fundamental, é difícil alterar comportamentos e conceitos já adquiridos. A cultura conservadora da escola ainda mantém franjas inalteráveis, entre as quais, a ausência do trabalho em equipa, ou seja, na lógica corporativa dos responsáveis pela gestão pedagógica das escolas ainda impera o individualismo sem a devida atenção aos problemas na perspectiva do colectivo, onde se exige o trabalho em equipa como forma de sentir e de enfrentar esses mesmos problemas. Ainda prevalece a ideia da sala fechada onde apenas o professor exerce o poder no processo ensino aprendizagem. Esta atitude conservadora impede procedimentos de responsabilização, reflexão e consequente tomada de decisões tendentes a reformular e implementar novas estratégias, no sentido de a escola se conhecer num todo e poder fazer face aos problemas com que se vai deparando, entre os quais avulta os resultados escolares dos alunos.

No que concerne à nobre finalidade da escola no processo ensino/aprendizagem, a política da educação tem posto em prática um dispositivo de exames que permite às escolas analisar e reflectir sobre os seus resultados através das provas de aferição. Se à partida seria o meio de cada escola fazer estudos de análise comparativa entre os seus próprios resultados com os resultados nacionais e regionais para assim verificar os seus pontos fortes e frágeis, ajustando medidas de regulação, nem sempre este trabalho foi realizado com a profundidade exigível, o que retira o valor à comparação.

No que respeita às provas de aferição, Azevedo (2004, p. 70) refere que o resultado destas são pouco eficazes relativamente ao seu objectivo principal – identificar dificuldades de aprendizagem e através destas, definir estratégias de melhoria. O autor apresenta os seguintes constrangimentos:

Os resultados das provas de aferição raramente foram utilizados para identificar as principais dificuldades de aprendizagem e definir actuações de melhoria das práticas de ensino e aprendizagem nas escolas. É sabido que os resultados chegavam demasiado tarde às escolas, que, muitas vezes, os professores da escola já eram outros e entendiam que os resultados diziam respeito aos professores do ano anterior, mas houve escolas que trabalharam os resultados e outras, a maioria, não. Desta forma, um promissor dispositivo de avaliação e aferição, com custos de aplicação não desprezíveis, ficou muito aquém dos seus objectivos.

Ainda, tendo como referência o estudo do CNE (2005, pp. 53-54), assinalamos o seguinte:

Há muita informação a trabalhar na escola e pela escola. Embora com recursos muito díspares, as escolas dispõem de profissionais com competências científicas e técnicas mobilizáveis para a análise da escola, para

a identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos. Mas há condições internas ou externas que favorecem ou dificultam essa mobilização.

Esta posição do CNE pressupõe um duplo significado. Por um lado o optimismo, quando entende que a escola dispõe dos recursos necessários para identificar as suas próprias forças e fragilidades. Por outro lado, tece reservas que não identifica mas que, certamente se prendem com factores conjunturais ao nível da situação económica frágil, das ineficácias na optimização dos recursos, da diversidade dispare das envolventes sociais, culturais e geográficas e ainda da falta de colaboração e articulação corporativa entre os vários intervenientes na escola.

No Programa do XVII Governo Constitucional<sup>1</sup> – 2005 – 2009, da Presidência do Conselho de Ministros (p. 42), relativamente à educação, está veiculado o desígnio deste órgão magno de:

Superar o atraso educativo português face aos padrões europeus, integrar todas as crianças e jovens na escola e proporcionar-lhes um ambiente de aprendizagem motivador, exigente e gratificante, melhorar progressivamente os resultados, fazendo subir o nível de formação e qualificação das próximas gerações, tudo isto constitui uma urgência nacional. A superação destes desafios é essencial para o desenvolvimento pessoal e cívico de cada um, para a promoção da ciência e da cultura, para a coesão da sociedade, para a produtividade e a competitividade da economia.

O mesmo Programa (*Idem*, p. 44) refere que:

As escolas são o centro do sistema educativo” e considera desejável “Uma maior autonomia das escolas, que garanta a sua capacidade de gerir os recursos e o currículo nacional, de estabelecer parcerias locais e de adequar o seu serviço às características e necessidades próprias dos alunos e comunidades que servem. Maior autonomia significa maior responsabilidade, prestação regular de contas e avaliação de desempenho e de resultados.

Destacamos alguns propósitos deste Programa (*Idem*, p. 45) que, conforme refere o documento, “cumprindo dois princípios estruturantes da educação básica universal – a educação de infância com clara intencionalidade educativa e a gestão flexível, pelas escolas, do currículo nacional (...)”, apresenta seis “ajustamentos” que em síntese apresentamos:

- ❖ A generalização do ensino do Inglês desde o primeiro ciclo do ensino básico;
- ❖ A obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, em todo o ensino básico;
- ❖ A valorização do ensino da língua portuguesa e da matemática, assim como a generalização do acesso e uso das novas tecnologias de informação e

---

<sup>1</sup> Disponível em [www.portugal.gov.pt](http://www.portugal.gov.pt)

comunicação, como ferramentas essenciais para a integração bem sucedida na sociedade do conhecimento;

- ❖ O aperfeiçoamento do sistema de avaliação nacional por provas aferidas, como o sistema mais adequado para avaliar o desenvolvimento do currículo nacional e a prestação das escolas, no ensino básico;
- ❖ A alteração do sistema de avaliação dos alunos, de modo a que a aplicação de critérios rigorosos na transição entre fases ou anos de escolaridade e na conclusão de ciclos de estudos tenha por efeito útil a aplicação de programas de apoio à recuperação dos alunos com dificuldades na aprendizagem, e não a sua exclusão pura e simples ou a rejeição para vias desqualificadas;
- ❖ A valorização de componentes de natureza técnica, tecnológica e vocacional no terceiro ciclo, quer pelo seu potencial educativo, quer como instrumentos de prevenção do abandono desqualificado, quer como instrumentos de orientação para as subseqüentes escolhas dos cursos secundários.

Neste sentido, o Relatório da UNESCO (1999) para a educação do século XXI apoia que esta se deve estruturar em torno de quatro pilares: *o aprender a conhecer; o aprender a fazer; o aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros* com a finalidade de *aprender a ser*.

Relativamente às medidas implementadas, as políticas educativas têm como objectivo fundamental “a redução drástica do insucesso do ensino básico” (*Idem*, p. 46). Todo o processo educativo gira em torno do desejo de alcançar o sucesso escolar e educativo para todos os alunos. Entendemos que essa redução *drástica* do insucesso do ensino básico não pode medir-se à custa da fixação de objectivos mínimos, mas sim pela criação de condições para que esse desejado sucesso resulte de uma gestão pedagógica eficaz e eficiente. No que concerne às condições que a escola promove para atingir o sucesso, esta temática será também objecto de análise e reflexão no capítulo da análise e interpretação dos dados.

Este problema instituído está na génese do desiderato que nos levou até ao presente estudo. Claro está que sabermos a acção das estruturas de gestão curricular intermédia no sucesso escolar dos alunos de um determinado ciclo do ensino básico, no nosso caso, o 2.º CEB, será um contributo para se descobrir que factores poderão intervir na promoção do referido sucesso e conhecer por dentro o que haverá a reflectir e colocar à discussão nas práticas.

## 8. Autonomia e liderança

A autonomia coloca à escola a responsabilidade de prestar contas à sociedade que serve sem deixar de cumprir as directrizes de um sistema nacional de educação. A autonomia da escola pode garantir maior racionalidade interna e externa, optimizando os recursos físicos e humanos para a melhoria da qualidade dos serviços prestados. Da autonomia da escola resulta a valorização do trabalho de todos os profissionais envolvidos, realçando a sua competência técnica e favorecendo condições para o seu empenho e interesse em dar o seu melhor.

Consideramos que uma autonomia se constrói diariamente através do diálogo, onde podem participar os pais e alunos na construção do ensino de que a escola deve apropriar-se.

Rodrigues (2010, p. 235) relativamente à autonomia, liderança e responsabilização refere:

Foram também reforçadas as lideranças e criados mecanismos de responsabilização dos directores das escolas perante a comunidade educativa. Assim, os directores das escolas passam a ter mais autonomia na escolha e nomeação dos coordenadores e chefias intermédias de gestão, bem como na organização pedagógica interna da escola.

No entanto, verifica-se que não é o que se passa na realidade, na medida em que podemos afirmar que os Directores podem, efectivamente, designar os coordenadores e chefias intermédias, mas de acordo com orientações previamente definidas e emanadas pelo ME. Estamos a referir ao Despacho da Organização do Ano Lectivo, e às orientações da Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE) para designação excepcional de Coordenadores de Departamento Curricular, de Estabelecimento e de Relatores, onde estão definidos os critérios para o desempenho destes cargos e funções.

Ainda Rodrigues (*ibidem*) afirma: “a autonomia das escolas, na definição de soluções diferenciadas adequadas às necessidades e características dos contextos em que se inserem e dos alunos que integram, é entendida hoje como um instrumento necessário à melhoria da eficiência e da qualidade do serviço público de educação”. Consideramos que cada aluno é um caso, e neste estudo, iremos compreender como se adequa a escola e que dispositivos utiliza para promover o sucesso dos mesmos.

Reforçando o conceito de autonomia, Rodrigues (*idem*, p. 237) salienta que “para efectivamente poder responder à diversidade de alunos, de situações e de problemas, a escola necessita de diversidade de instrumentos de gestão, de soluções formativas e de meios técnicos e

de agentes.” Corroboramos da afirmação da autora (*Ibidem*) ao afirmar que “A gestão da diversidade exige mais autonomia e responsabilização (...).”

Ainda Rodrigues (*Idem*, p. 242) refere que:

A autonomia deve ser vista como um meio para melhorar a qualidade e a eficiência do serviço público de educação, sendo também um instrumento para responder às expectativas sociais, crescentes e legítimas, por parte de comunidades educativas alargadas, de uma participação mais qualificada na vida das escolas.

Entendemos que a autonomia da escola é a prática da democratização de uma instituição pública, delegando na figura do Director e nas estruturas de gestão intermédia a possibilidade de dar respostas aos alunos oriundos do meio social circundante, retirando essa função aos órgãos centrais distantes que desconhecem esses mesmos alunos e o meio onde vivem. Nesta perspectiva, constitui objectivo da autonomia a qualidade com equidade enquanto meta e a consolidação da escola enquanto meio.

Na opinião de Oliveira (2000, p. 48) e, a respeito da autonomia, afirma que a “legislação recente no domínio da autonomia das escolas vem alargar o conjunto de responsabilidades pedagógicas e administrativas que lhes são cometidas”. Desta forma, e de acordo com a legislação em vigor, a responsabilização dos docentes com cargos de gestão intermédia é fundamental, assim como, a necessidade de um trabalho colegial dos actores educativos. Nas palavras de Oliveira (*Ibidem*), confirmamos que “são reforçadas as responsabilidades das estruturas de orientação educativa, enquanto estruturas de gestão intermédia”. O mesmo autor (*Ibidem*) refere que a autonomia das escolas assenta:

Fundamentalmente, na perspectiva de uma gestão participada e democrática, a qual passa por uma intervenção activa dos professores no que respeita à definição das políticas educativas que as identificam, nomeadamente ao nível das estruturas onde estão representados directamente, mas passa igualmente pela assunção e legitimação das funções de liderança no desempenho dos cargos de gestão intermédia.

No que concerne a autonomia, impõe-se observar que é dada às escolas a capacidade de se organizarem, de criar estruturas e de as fazer representar no conselho pedagógico, para o qual se determina, por razões de operacionalidade, um número limitado de membros.

O mesmo autor (*Ibidem*), considera o gestor intermédio:

Como um actor educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correcção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo.

No entanto, levantamos a questão: será que a escola tem todos os mecanismos ao dispor das estruturas de gestão intermédia? Encontram estes docentes constrangimentos na aplicação das medidas de combate ao insucesso escolar? No capítulo IV, tentaremos dar respostas a estas questões.

Atendendo a uma multiplicidade de funções intrínsecas à prática profissional dos docentes, enquadrada numa posição mais sistémica, podemos atribuir às estruturas de gestão intermédia, ou as designadas estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica, uma dimensão decisiva no que concerne à melhoria global da escola e fundamentalmente na promoção do sucesso escolar dos alunos.

No que se refere à autonomia das escolas, Leite (2009, p. 41) afirma que “algumas escolas e agrupamentos sentem que ainda não estão em condições de a ter”. A afirmação da autora traduz o evoluir da escola, sobretudo nos últimos tempos. Esta evolução deve-se à tomada de consciência dos dirigentes das escolas e dos professores sobre as suas capacidades, resultante da experiência/ensaios no âmbito de práticas de autonomia.

A mesma autora (*ibidem*) manifesta a sua opinião, afirmando que autonomia nas escolas:

Implica capacidade para terem um projecto coeso, implica a existência de elementos que tenham um elevado nível de conhecimentos relativamente à organização e aos processos de configuração do currículo, implica capacidade para identificarem o que são as suas realidades e, depois, criarem mecanismos de acompanhamento e de auto-avaliação.

A autora apresenta preocupações que se prendem com a eventual falta de preparação das escolas para assumir com plenitude a autonomia. Essas preocupações dizem respeito ao nível dos conhecimentos para gerir o currículo de acordo com as suas realidades e a incipiente cultura de auto-avaliação das escolas, imprescindível ao acompanhamento dos procedimentos.

A este respeito, Day (2004, p. 211) alude:

As escolas precisam de líderes que sejam apaixonados pela sua vocação. Até mesmo nas escolas que progridem, onde a aprendizagem continua é parte integrante da sua cultura, a mudança nem sempre é fácil de concretizar e deve ser liderada por directores que tenham sentido de visão claro e que se comprometam a promover a aprendizagem.

Uma liderança esclarecida e responsável, eficaz e estimulante é fundamental para mobilizar e envolver esses actores através do estímulo à iniciativa e à participação tornando-se um exercício, como destaca Senge (2000, p. 253) de “manter a visão, comprometendo-se e percebendo a realidade”.

Para Day (2004, p. 205) “(...) os líderes de sucesso não indicam apenas a direcção, ou organizam e monitorizam, constroem relacionamentos com a comunidade da escola e centram-se nas pessoas (...)”. Ainda o mesmo autor (*Idem*, p. 206), ao tratar a liderança, refere:

Nestas comunidades, que distribuem o poder e a tomada de decisão, há uma tensão entre centrar os seus esforços na construção da autonomia e entre o modelo burocrático de liderança que é fortemente sugerido pelas pressões para obter sucesso no contexto das políticas orientadas para os resultados em que vivemos actualmente.

De acordo com as afirmações dos autores supracitados, reconhecemos que o líder eficaz pressupõe um agir adequado em diferentes momentos, pois as escolas necessitam de líderes capazes de trabalhar de forma competente, facilitar a resolução de problemas, colectivamente com seu grupo. Esta postura facilita identificar as aptidões dos responsáveis pela gestão, delegando competências, com a finalidade de construir equipas participativas. Assim, promover a participação dos professores, funcionários, pais e alunos, na construção dos documentos orientadores da acção educativa irão, certamente, ajudar o desenvolvimento da escola e, também, auxiliar no processo de tomada de decisões.

Apresentamos, seguidamente, uma síntese dos normativos que regem a autonomia na escola do século XXI.

- O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro - define o regime jurídico de autonomia das escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. A descentralização faz-se a partir da divisão de poderes para os órgãos regionais de educação, pretendendo com esta medida, uma maior aproximação dos órgãos decisores às escolas, como extensão privilegiada de concretização. É através dos documentos estruturantes que norteiam a acção educativa, nomeadamente o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades.
- O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio – define o regime jurídico da direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino do Pré-escolar, básico e secundário. Neste normativo verificamos uma extensão da autonomia difundida pelo anterior normativo, apelando a uma maior participação da comunidade educativa na escola.
- O Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – define e aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-escolar e dos

alunos dos Ensino Básico e Secundário e dos agrupamentos de escolas. Resultante de uma vontade expressa de descentralização do poder administrativo central e regional, este normativo empenhou-se nas intenções de concretização da autonomia da escola, nomeadamente nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, estabelecendo regras claras de responsabilização.

- O Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro – conforme o n.º 1 do art.º 1º define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos.
- O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – introduz alterações ao regime de autonomia, administração e gestão escolar e fortalece a participação dos pais e encarregados de educação e da comunidade envolvente na direcção estratégica das unidades de gestão. Este normativo surge num processo de continuidade cujo objectivo é reforçar a autonomia na delegação de competências dos superiores hierárquicos nos directores das escolas, tendo como funções inerentes ao cargo na contratação, na gestão dos recursos humanos, e na avaliação de desempenho docente. Estabeleceu um órgão regulador na escola, denominado Conselho Geral, cuja representatividade e reforço da participação do pessoal docente, do pessoal não docente, dos pais e encarregados de educação, das autarquias, alunos e os parceiros locais, promovem a abertura ao exterior. O conselho geral tem ainda a seu cargo a aprovação do regulamento interno, planeamento do projecto educativo, acompanhamento e concretização do Plano Anual de Actividades e consequente relatório final. Tem também a competência de eleger e destituir o director, o qual terá de prestar contas e ser responsabilizado pela sua gestão unipessoal e por todo o trabalho desenvolvido a todos os níveis, quer pedagógico, financeiro, ou administrativo.
- O Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário. Estabelece os princípios da igualdade, da participação e da transparência, contidos na Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresenta como

instrumentos da autonomia o Projecto Educativo, o Regulamento Interno, os Planos Anual e Plurianual de Actividades e o Orçamento. Define os órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, a organização pedagógica e as suas estruturas de coordenação e supervisão.

A legislação antes apresentada expressa inequivocamente a vontade da administração central conceder autonomia à escola. Em nosso entender, esta intenção vertida nos normativos legais resulta da discussão em torno da problemática da falta de autonomia, dos constrangimentos que implica e as vantagens em conceder à escola competências para administrar e gerir os seus próprios destinos. Este é desde as últimas décadas um desiderato das escolas.

Um dos normativos legais, que em nosso entender privilegia o ensino diferenciado e consequentemente a sua acção privilegia o sucesso escolar dos alunos, é o já referido Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro. No ponto seguinte, referimo-nos à aplicabilidade específica dos Planos de Recuperação, no âmbito do supracitado diploma legal.

## **9. Planos de Recuperação**

A melhoria dos resultados escolares tem vindo a ter um destaque especial ao longo destes anos, através das medidas educativas implementadas pelos vários membros responsáveis do Ministério da Educação.

O Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, define o enquadramento legal dos Planos de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento, regulamentando as estratégias pedagógicas e instrumentos adequados às necessidades e características dos alunos de acordo com contexto escolar em que estão inseridos. A implementação destes planos procura mobilizar todos os intervenientes no processo educativo, na concretização e adequação de estratégias de aprendizagem.

Rodrigues (2010, p. 177), que esteve na origem da implementação desta medida educativa, considera os Planos de Recuperação (PR) e os Planos de Acompanhamento (PA) como um “conjunto de orientações e de recursos proporcionados às escolas para intervir preventivamente no problema do insucesso escolar dos seus alunos”. Acrescenta a mesma autora

(*Ibidem*) que a aplicação destes PR e PA têm por objectivo “prevenir as retenções futuras através do acompanhamento dos alunos com notas negativas, pelos professores, trabalhando para a recuperação das aprendizagens e dos défices de conhecimento”. Esta prevenção que refere a autora começa no primeiro período aquando das reuniões dos conselhos de turma. Assim, os professores conseguem detectar desde muito cedo os alunos em risco de insucesso.

Como objectivos específicos da implementação do normativo em evidência, Rodrigues (*Idem*, p.178) destaca:

- Criar, em todas as escolas, a obrigatoriedade de, depois de conhecidos os resultados escolares do 1.º período, estabelecer planos de trabalho suplementar com alunos com notas negativas, definindo a retenção como medida pedagógica de última instância após esgotadas todas as estratégias pedagógicas de recuperação;
- Instituir mecanismos de recuperação de percursos escolares que permitam, numa lógica de proximidade às dificuldades do aluno, a detecção precoce das necessidades de aprendizagem (...);
- (...) Executar actividades concretas, substituindo a retenção pelo reforço do trabalho;
- Apoiar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas de acompanhamento dos alunos no contexto da sala de aula e da escola;
- Melhorar a organização do trabalho docente.

Toda esta dinâmica é tendente ao sucesso escolar e ao sucesso educativo dos alunos que abordamos no ponto seguinte.

Outras medidas são implementadas pelo Despacho normativo referido anteriormente, pelo que transcrevemos do Portal da Educação, sítio oficial do ME<sup>2</sup>, as duas medidas complementares ao PR.

Se um aluno ficar retido no final do ano lectivo, apesar de todos os esforços realizados no sentido de proceder à sua recuperação, cabe ao professor do 1.º ciclo ou ao conselho de turma a responsabilidade pela

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.min-edu.pt/np3/2383.html>

elaboração de um **plano de acompanhamento**, com o objectivo de evitar situações de retenção repetida. Este plano de acompanhamento, a ser aplicado no ano lectivo seguinte, deve incidir nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, podendo, eventualmente, implicar as adaptações programáticas necessárias.

Quando, no final do ano lectivo, se verifica que um aluno que já ficou anteriormente retido em qualquer ano de escolaridade não reúne as condições necessárias para transitar de ano, é submetido a uma avaliação extraordinária, que deverá ter a concordância do conselho pedagógico. Em resultado desta avaliação extraordinária, que ponderará as vantagens e os inconvenientes de uma nova retenção, podem verificar-se três situações: o aluno pode ficar retido no mesmo ano de escolaridade, pode progredir para o ano de escolaridade seguinte com o respectivo plano de acompanhamento, ou pode ser encaminhado para um percurso alternativo ou para cursos de educação e formação.

Os alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem também foram contemplados por estas medidas. Após a avaliação do 1.º período, cabe ao professor do 1.º ciclo ou ao conselho de turma nos restantes ciclos a elaboração de um **plano de desenvolvimento** que inclua actividades de enriquecimento curricular especialmente destinadas a estes alunos.

Pensamos que esta medida de combate ao insucesso e promotora de melhoria da qualidade das aprendizagens, poderá constituir um factor de relevo para o nosso estudo, razão pela qual, elegemos a implementação dos PR, como uma estratégia, eventualmente, promotora de sucesso escolar.

## **10. Sucesso escolar e sucesso educativo**

Organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática e que efectivamente consiga que os alunos, mesmo socialmente desprivilegiados, aprendam e alcancem o sucesso escolar e educativo, é um dos objectivos da escola. O peso das variáveis envolvidas é fundamental para permitir, com eficácia, o papel democratizador da escola.

Além das origens sociais dos alunos, existem características ponderáveis que condicionam a qualidade e o grau de democratização das escolas. Neste nível temos as características da gestão de topo, das acções das estruturas da gestão intermédia, como o grau de centralização ou descentralização; o modo como está organizada a avaliação do sistema, destacando-se como os resultados são divulgados e como são trabalhados.

No que concerne o insucesso escolar Pinar (2007, p. 343) refere que “ os professores não irão ter sucesso com todos os alunos, em especial alunos que não estudam (ou que não podem

estudar devido, por exemplo, a condições em casa), que se recusam a ouvir ou a participar (...) nas aulas (...).”

Esta abordagem vem no sentido do que Day (2004, p. 32) advoga, “sabemos que o sucesso é, muitas vezes condicionado por um conjunto vasto de factores. Para alguns professores, a esperança, o optimismo e a crença em si próprios, que são considerados fontes vitais no ensino e na mudança educacional positiva (...).”

O autor faz alusão ao sucesso, dando enfoque ao papel dos professores, às suas competências profissionais e à noção que estes têm de si próprios, enquanto Barroso (1999, p. 89) faz referência ao sucesso educativo, destacando a necessidade de a escola estar atenta à heterogeneidade dos alunos e aos documentos orientadores da acção educativa, dos quais destaca o PEA e o indispensável reforço da autonomia como instrumentos essenciais na prossecução do aludido sucesso educativo, defendendo que:

Na verdade, o grande desafio que se coloca hoje a qualquer política que visa a promoção do sucesso educativo, no contexto de uma sociedade democrática, é o de reconhecer a heterogeneidade dos alunos como um valor estruturante do sistema educativo. Isto significa passar (...) da heterogeneidade como problema à heterogeneidade como recurso, o que implica uma profunda mudança cultural em todos os níveis da administração do sistema educativo, e em particular das escolas e de que o projecto educativo e o reforço da autonomia são instrumentos essenciais.

De facto, o sistema educativo está dividido: primeiro, em diversas redes, depois os órgãos gestores regionais e locais; em seguida, as diferentes escolas e, nestas, as diversas turmas, com os seus variados professores e, por fim, os grupos de alunos, com adesão maior ou menor aos objectivos da escola.

Fernandes (2009, p. 19) considera que as escolas são “instituições imprescindíveis para o desenvolvimento e para o bem-estar das pessoas, das organizações e das sociedades”.

Ainda na linha do pensamento do referido autor (*Ibidem*), “aprender deve, assim, constituir o primeiro propósito da vida escolar. Ensinar constitui outro incontornável propósito da escola que exige, da parte dos professores, a mobilização de uma significativa variedade de conhecimentos e competências.”

O mesmo autor (*Ibidem*) afirma que “para muitos milhares de alunos, frequentar a escola é uma oportunidade única para romper com situações económicas, sociais desfavoráveis e precárias”.

As afirmações do autor, reflectem o papel da escola na educação para a cidadania, pois aí são incutidos princípios e valores que enformam uma sociedade justa, cumpridora de regras

comummente aceites, o sentido de convivência democrática em que todos cumprem direitos e deveres com salvaguarda dos seus direitos, liberdades e garantias. Cidadãos assim integrados criam climas de harmonia e convivência salutar que favorecem *o bem-estar das pessoas, das organizações e das sociedades*, o autor refere-se ao efeito que a escola produz na formação dos alunos, proporcionando-lhes o desenvolvimento de capacidades/competências e a aquisição de saberes que resultam a autonomia económico-financeira individual e consequente desenvolvimento de âmbito social e económico.

A este respeito, Leite (2009, p. 38) salienta que para além da escola a família é também responsável, referindo que “embora a escola e a organização e gestão do currículo tenham um papel importante na criação de condições que proporcionem sucesso, não podemos esquecer a influência das famílias, nomeadamente pelo interesse que conferem aos saberes escolares e às vivências que nela ocorrem”. Entendemos a escola em estreita articulação com as famílias dos seus discentes, promovendo espaços de participação/envolvimento dos pais e encarregados de educação. As famílias e a escola complementam-se na educação dos filhos/alunos, dado que, ainda que com papéis diferentes, existem espaços de intervenção comuns a determinar interacção constante e com os mesmos fins. Neste sentido, privilegiamos a acção dos DT's como elemento fundamental de articulação escola – família.

O nosso trabalho de investigação centra-se no sucesso escolar dos alunos do 2.º CEB do AE Z. O conceito de sucesso escolar, ora entronca, ora se separa do conceito de sucesso educativo. Um e outro não são indissociáveis, no entanto, individualmente analisados, tornam-se distintos. Digamos que, o conceito de sucesso educativo, no sentido lato, engloba o conceito de sucesso escolar.

Quando ao longo do nosso estudo focalizamos o nosso olhar sobre o sucesso escolar, pretendemos recolher dados que na sua essência apontam para as dinâmicas das estruturas de gestão curricular intermédia como causa e efeito no sucesso escolar dos alunos. Este conceito de sucesso escolar, pode ser tido como redutor se não atendermos ao que vai para além do mesmo, pois num sentido mais eclético, podemos considerar que se focaliza na formação global dos alunos. A aquisição de competências curriculares não traduz a formação integral dos mesmos. Assume relevo nesta formação integral, o saber estar, a integração social, a formação cívica (lato senso) e a interiorização de princípios, valores e sentido de democracia. A confirmar a nossa perspectiva, Perrenoud (2003) refere que voltar ao currículo não resolve todos os dilemas quanto

à definição do sucesso escolar, na medida em que ele próprio é objecto de controvérsias e interpretações divergentes.

O sucesso escolar, entendido na base dos resultados escolares da escola, remete-nos para uma dupla realidade: a que decorre da aquisição de saberes e competências pelo cumprimento do prescrito no currículo nacional pretendido e a efectivação do currículo aplicado na escola, a que acresce a gestão que é da competência da escola, nas áreas curriculares não disciplinares.

Conforme Perrenoud<sup>3</sup> (2003) salienta, a ideia de sucesso escolar é entendida em dois sentidos:

- ❖ De modo muito geral, é associada ao desempenho dos alunos que obtêm êxito, que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos;
- ❖ Com a publicação das listas de classificação das escolas, o sucesso escolar, designa o sucesso da escola e são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem seus objectivos ou que os atingem melhor que os outros.

No sentido de promover o sucesso escolar, cada escola define os seus próprios objectivos a serem acompanhados pelas suas estruturas de gestão curricular intermédia, com base nos resultados que dimanam da avaliação dos alunos e da avaliação da escola como um todo. Este processo carece de clarificação de metas das aprendizagens, acompanhamento e avaliação dessas metas, de forma a garantir a obtenção de indicadores para a melhoria do sucesso escolar, que não é apenas relativo ao ingresso e permanência dos alunos na escola, mas na promoção para o percurso escolar dos mesmos, com base numa aprendizagem efectiva.

Assim, à escola pressupõe saber: em que condições sociais vivem os alunos; como estão a ser implementadas estratégias de diferenciação pedagógica para os alunos com necessidades educativas especiais; como estão integrados os alunos na escola; quais as razões para a retenção de alunos e quais as medidas tomadas em relação a estes casos e quais as razões da falta de assiduidade dos alunos. O levantamento, análise e reflexão sobre estes dados por parte da escola, permite-lhe reflectir no sentido de encetar medidas para melhorar a qualidade do trabalho

---

<sup>3</sup> Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2003/2003\\_21.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_21.html)

realizado e impulsionar o sucesso escolar dos alunos. Neste âmbito, o DT e o seu Conselho de Turma pressupõe uma perfeita harmonia e articulação permanente.

A propósito Perrenoud (*ibidem*) continua a sua linha de pensamento referindo que:

Seria portanto adequado definir um "sucesso educativo global", incluindo a acção da escola, mas também levando em conta o trabalho das outras instâncias, a família, os média, a rede de associações, a comunidade, os clubes desportivos etc.? O retorno do interesse pela educação do cidadão ou a voga da educação para a saúde parecem justificar essa ampliação. Notemos entretanto que não se poderia avaliar o sucesso educativo da sociedade sem normalizar a definição de uma educação bem-sucedida.

Ainda Perrenoud (*ibidem*) faz a seguinte observação:

Mergulhar o conceito relativamente claro de sucesso escolar no nebuloso "sucesso educativo" só pode misturar as cartas, colocando no mesmo plano uma vontade política explícita, decorrente de procedimentos democráticos e de empresas educativas plurais, que não possuem o mesmo estatuto jurídico. É também questionar a demarcação histórica entre o que advém da sociedade global e o que advém de comunidades mais específicas, sejam elas religiosas, linguísticas, étnicas, ou simplesmente familiares.

Contrapondo o sucesso escolar ao sucesso educativo, entendemos que este tem um significado mais amplo no sucesso integral dos alunos, na medida em que abarca o sucesso na dimensão curricular e o sucesso na dimensão sociocultural. Para o sucesso educativo além da aquisição de saberes e competências preconizadas nas áreas curriculares disciplinares na escola, temos que atender ao que acontece antes e para lá desta, dado que aí decorrem os efeitos do currículo oculto, que tem lugar na educação no seio da família, nas instituições sociais e religiosas, nas associações locais e nas vivências sociais onde os alunos convivem e estão inseridos.

Perrenoud (*ibidem*) sintetiza a ideia da seguinte forma:

Em resumo, o sucesso escolar, na sua forma actual, só tem sentido se articulado a:

- a. Uma definição colectiva e democrática dos objectivos da escolaridade;
- b. Uma limitação desses objectivos, deixando um amplo espaço para a diversidade cultural.

Pode-se compreender que sociedades minadas pelo individualismo, por conflitos étnicos ou por movimentos de contestação sejam tentadas a definir um sucesso educativo mais global que o da escola. "Não se oculte então que se toca aí num difícil equilíbrio entre cultura comum e diversidade. A ideia de 'sucesso educativo' tem um significado eminentemente político, deixemos

de ser ingénuos a esse respeito! É de uma concepção de democracia que se trata.” Perrenoud (*ibidem*).

### **Síntese**

Em súpula, foi nossa intenção dar aqui algumas notas sobre os conceitos que norteiam este trabalho, desde o **enquadramento Político-legal** a que este trabalho está subjacente, passando pela **autonomia e gestão curricular**, cujo contexto apresenta alguns constrangimentos para incentivo e criatividade das escolas na implementação de estratégias no sentido da promoção do sucesso escolar, apesar de ter uma acção positiva; **a gestão curricular e projecto**, resultante da participação de toda a comunidade educativa que permite a construção de projectos adequados ao contexto e finalidades específicas da escola, **as estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica**, que desempenham um papel-chave na gestão e coordenação do currículo, assumindo-se como principais e intervenientes neste processo, simultaneamente, produtores de saber e decisores na gestão pedagógica e curricular. O seu envolvimento na tomada de decisões quanto aos modos de implementação e organização do currículo nacional proposto pela administração e influencia o sucesso escolar dos alunos, no entanto, pensamos que poderiam ter mais liberdade de acção, o que não acontece devido ao cumprimento dos normativos legais; o **currículo**, que não se resigna só a ensinar os conteúdos dos programas, mas a prerrogativa de o gerir com as margens de autonomia necessárias como objectivo de promover o sucesso escolar entre os seus alunos; **a flexibilidade curricular**, aliada aos recursos físicos, aos recursos humanos e aos horários dos docentes, apercebemo-nos que exige uma interacção entre todos os professores, o que, por vezes, se torna um constrangimento, aliada ainda, a uma postura de trabalho individual, entendemos que a articulação em trabalho colaborativo dos docentes e o currículo oficial deve permitir maneabilidade constante, o que, por si, justifica a necessidade da flexibilização e diferenciação curricular; a **Escola no Século XXI**, com os seus desafios inerentes a uma sociedade em constante mutação, onde a **autonomia e liderança** são palavras-chave para o sucesso dos alunos; os **planos de recuperação** assumem uma das estratégias pedagógicas e de instrumentos para a melhoria das qualidades de aprendizagem, adequados às necessidades e características dos alunos de acordo com contexto escolar em que estão inseridos, mobilizam

todos os intervenientes no processo educativo na concretização e adequação de estratégias de aprendizagem. Apesar desta mobilização, os docentes enfrentam vários desafios para a implementação destes planos, quer a nível de recursos humanos – dado não ser possível implementar as estratégias pedagógicas que ambicionavam, quer a nível de espaços físicos. Por fim, realçamos o **sucesso escolar e sucesso educativo**, e percebemos que um conceito e outro são complementares e indissociáveis, o que requer da escola uma atenção redobrada sobre o seu papel na formação integral dos alunos, entendida como um efectivo desempenho da escola integradora e inclusiva, na promoção do real sucesso escolar.



## **Capítulo III - Metodologia do estudo**

### **Apresentação**

Na nossa incursão pela caracterização do estudo e pelo enquadramento teórico, pretendemos de forma clara e objectiva compreender o núcleo gerador de toda a problemática – A acção da gestão curricular intermédia como impulsionadora do sucesso escolar dos alunos do 2.º CEB. A dar relevo à nossa intencionalidade, refere Yin (2005, p. 41) que “um projecto de pesquisa é um plano lógico para se sair daqui e chegar lá, onde aqui pode ser definido como um conjunto inicial de questões a serem respondidas, e lá é um conjunto de conclusões (respostas) sobre estas questões.”

Para além das opções metodológicas identificadas e perseguidas nesta explanação, explicitamos a caracterização do nosso local de estudo; as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a construção e validação dos instrumentos; o questionário; a aplicação dos questionários; a análise documental e o inquérito por questionário. Depois desta fase, passaremos para a apresentação do local de estudo e o seu contexto socioeconómico; para o corpo discente e docente, a administração e gestão; as estruturas de orientação educativa do AE Z, os serviços de apoio e as instalações físicas, a caracterização dos participantes do nosso estudo, terminando nas questões de ética na investigação e a credibilidade do estudo.

### **1. Natureza do estudo**

Através do enquadramento do paradigma de investigação essencialmente qualitativo, com uma pequena abordagem ao paradigma quantitativo, tentamos determinar o caminho a seguir na tomada das decisões fundamentais para percorrer “este caminho” com segurança.

Pacheco (1995, p. 9) refere que uma investigação de âmbito educacional caracteriza-se por “(...)uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos”. Landsheere (1986, p. 21) salienta “(...) que uma das principais tendências da investigação actual

é a de conceder um lugar cada vez mais importante à abordagem qualitativa”. Ao longo do nosso trabalho concebemos o valor da interpretação, enquanto forma útil de investigar e como factor facilitador na obtenção dos resultados.

No nosso estudo procuramos perceber os processos, as dinâmicas e as perspectivas da gestão curricular intermédia do AE Z no sucesso escolar dos alunos do 2.º CEB. A investigação realizada insere-se numa abordagem qualitativa, no âmbito da análise documental e de conteúdo e elementos da abordagem quantitativa, no âmbito da aplicação de questionários aos participantes no nosso estudo, sempre de uma forma descritiva.

Consideramos o nosso estudo um caso em estudo com características de estudo de caso . Neste enquadramento, Coutinho (2002) refere que vários autores consideram que o estudo de caso se insere numa modalidade do plano qualitativo, mas observamos, porém, que muitos outros autores, por exemplo, Ponte (1994); Lessard-Hébert *et al.* (1994), defendem que um estudo de caso pode ser conduzido sob um qualquer paradigma de investigação educativa. De acordo com Flores & Jimenez (1996), pensamos tratar-se de um caso em estudo inserido num plano de investigação de tipo misto, uma vez que foca e aborda o conceito de estudo de caso no qual se podem combinar métodos quantitativos e qualitativos. Como o nosso estudo incide sobre um agrupamento de escolas, tivemos necessidade de recorrer a dados numéricos de natureza demográfica, tal como número de alunos, taxas de reprovação, sucesso e insucesso, ou seja, de indicadores quantitativos imprescindíveis à compreensão da nossa investigação, que em si tem uma finalidade holística.

Moreira (1994, p. 150) refere que “nas etapas iniciais da pesquisa, o investigador tem muitas dificuldades em traduzir os objectivos num plano de investigações quantitativas, na fase de análise e elaboração final”.

Face ao que antecede, o nosso estudo insere-se numa metodologia de cariz misto, que privilegia a metodologia qualitativa. Na opinião de Bogdan & Biklen (1994, p. 48), a análise é feita “em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos”, assim, a análise documental e a análise de conteúdo foram essenciais na recolha de dados para este trabalho.

## 2. Um caso em estudo

Esta investigação inscreve-se numa abordagem ao estudo de caso num Agrupamento de Escolas (AE Z) no concelho de Braga. É uma investigação que assume um carácter particular, pendendo sobre uma situação específica, procurando descobrir, relativamente à gestão curricular intermédia no 2.º CEB, o seu agir e a sua acção com uma finalidade em comum, e desse modo, contribuir para a compreensão do estudo.

Trata-se, assim, de uma investigação que, tendo características de um estudo de caso, é um caso em estudo e resulta de um trabalho de campo sistemático e contínuo. No entanto, não se justificou uma permanência prolongada no local, pelo que estamos conscientes da limitação deste caso em estudo, uma vez que se reporta a uma realidade inserida num só contexto.

Neste contexto, Chizzotti (1991, p. 102) define o estudo de caso como: “uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que colectam e registam dados de um caso particular a fim de organizar um relatório crítico de uma experiência, ou avaliá-lo analiticamente”. Esta visão do autor corrobora a característica do nosso estudo, atendendo a que assenta na recolha de evidências num determinado contexto, mas que não pode ser considerada abrangente, nem poderá constituir substância que permita uma generalização, podendo, todavia, dar origem a novos estudos no âmbito de estudos de casos.

Quando nos propusemos investigar a matéria em apreço, esta adveio de um contexto real, segundo Yin (2005, p. 26), “o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos...”. Observámos que, aquando da recolha de evidências em situações específicas, os factores e variáveis interagiram.

Partilhando do conceito de Yin (*Idem*, p. 32), um estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”. Neste sentido, usamos a abordagem ao método de estudo de caso no nosso caso em estudo porque o fenómeno em estudo está relacionado com as condições contextuais da investigação.

Como qualquer método de investigação, Yin (2005, p.19) refere que “cada estratégia apresenta vantagens e desvantagens próprias.” Assim, também o nosso estudo de caso apresenta as suas vantagens, a que fizemos alguma alusão, mas também apresenta desvantagens das quais nos propomos destacar a seguinte: o método do estudo de caso para a nossa investigação corre o

risco de ser redutor, uma vez que o AE Z está inserido num determinado contexto com a sua própria singularidade, confinada a uma única realidade. Tal como o mesmo autor (*Idem*, p. 29) salienta, “os estudos de caso, (...) são generalizáveis a preposições teóricas, e não a populações ou universos (...) fornecem pouca base para fazer uma generalização científica”.

Constituíram o público-alvo da nossa investigação os agentes que integram as Estruturas de Orientação Educativa e Supervisão Pedagógica do AE Z, a saber: nove DT's do 2.º CEB, doze professores pertencentes ao CP e quatro CDC representantes do 2.º ou 3.º CEB (Departamento de Línguas, Expressões, Matemática e Ciências Experimentais e Ciências Sociais e Humanas)

Como salienta Flores (2003, p.395):

O desenvolvimento de um determinado projecto de investigação pressupõe sempre a consideração e análise do espectro de possibilidades que os chamados “paradigmas de investigação” oferecem. Por outras palavras, para além dos aspectos mais técnicos ou instrumentais (por exemplo, a escolha dos métodos para a recolha dos dados), a opção por uma determinada abordagem investigativa implica uma reflexão mais profunda sobre os filosóficos, ideológicos e epistemológicos que lhe estão subjacentes.

Neste sentido, como já referimos anteriormente, as inferências desta investigação, não são, por si só, concludentes, nem podem instituir substância que permita uma generalização aplicável a outros contextos e noutros âmbitos. Julgamos apenas que fica um contributo a acrescentar a outros estudos efectuados, ou a efectuar, sobre a matéria em apreço.

### **3. Opções metodológicas**

Um conjunto de descrições e procedimentos, enquadrados nas nossas opções metodológicas, são a base de sustentação do nosso trabalho de investigação. No contexto do nosso AE Z, a aproximação do caso em estudo ao estudo de caso permite-nos uma abordagem descritiva e interpretativa do tema em estudo.

Procuramos dar respostas às nossas questões de estudo, analisando e interpretando a forma como os nossos participantes percebem a sua acção num contexto de autonomia e como observam esse reflexo no sucesso escolar e dentro das estruturas que representam. Desta forma, pretendemos perceber as suas práticas, o seu envolvimento colectivo, incluído num objectivo partilhado por todos, o de promover o sucesso escolar dos alunos. Consideramos que toda esta dinâmica traz acoplada a responsabilidade individual e colectiva na concretização das

suas acções. Assim, tentamos compreender toda esta conjuntura adaptada ao contexto em estudo.

Ao longo deste trabalho traçamos o nosso percurso de sistematização metodológica, remetendo para a perspectiva de Quivy & Campenhoudt (1992, p. 29) quando afirmam que uma investigação é “algo que se procura, é o caminhar para um melhor conhecimento, e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isso implica”. Através da reflexão, das questões levantadas e de todas as dúvidas que emergiram, houve momentos de incerteza, de indecisão sobre qual o caminho a seguir. Assim, e de acordo com as características deste estudo, inserido num “estudo de caso” com uma abordagem de investigação com cariz qualitativo e quantitativo, as nossas opções metodológicas estão em sintonia com os objectivos delineados e propostos. Neste sentido, utilizamos como técnica principal de recolha de dados os inquéritos aplicados aos DT's, ao CP e aos CDC, articulado com a análise documental dos documentos orientadores da acção educativa, PCT do 5.º B e 5.º D, e a análise de conteúdo da questão aberta do questionário e das actas da Coordenação dos DT's, dos docentes do CP e dos CDC, relativamente aos 1.º e 3.º períodos do ano escolar 2009/2010.

### **3.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Pensamos que não existem métodos miraculosos para a resolução de problemas de investigação e partilhamos a ideia de Bell (1997, p. 23) que salienta: “as técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa”.

Yin (2005, 81) salienta o facto de que “(...) a pesquisa de estudo de caso caracteriza-se como um dos tipos mais árduos de pesquisa porque não há fórmulas de rotina.” Considerando este facto, foi nossa pretensão procurar entender a gestão curricular intermédia como impulsionadora do sucesso escolar, utilizando para isso as técnicas adequadas de forma a obter as respostas para as nossas questões do estudo,

Entre os vários instrumentos de recolha de dados privilegiamos a análise documental, de conteúdo e os inquéritos por questionário.

Para a análise documental seleccionámos os documentos do AE Z que apresentamos na figura seguinte.

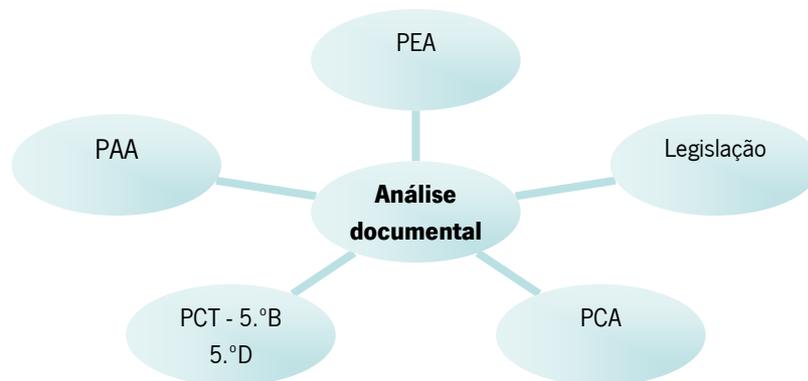


Figura 1 – Documentos do AE Z - análise documental

O nosso estudo socorreu-se de vários documentos que não foram concebidos com o propósito de servirem como nossa fonte de recolha de dados, mas que foram disponibilizados pela Directora do AE Z.

A análise documental e de conteúdo constituíram uma importante técnica de recolha de dados qualitativos, tendo sempre em atenção a equidistância, de forma a garantir o máximo de objectividade sem influências subjectivas de ideias preconcebidas. A análise documental e de conteúdo permitiram-nos fazer juízos críticos que cruzámos com outras informações colhidas através da outra técnica de investigação utilizada no nosso estudo - os questionários. Pela análise documental e de conteúdo, pudemos também confrontar as práticas levadas a cabo pelo AE Z, no sentido da promoção do sucesso escolar, identificando as conformidades e desconformidades com os normativos vigentes.

A nossa investigação de carácter descritiva, também privilegia uma técnica de investigação de cariz quantitativo – o questionário, que articula e cruza os dados obtidos com as recolhas qualitativas feitas através da análise documental e de conteúdo, observando-se, desta forma, a triangulação dos dados.

Apresentamos, na figura seguinte, a identificação dos documentos objecto de análise de conteúdo no nosso estudo.

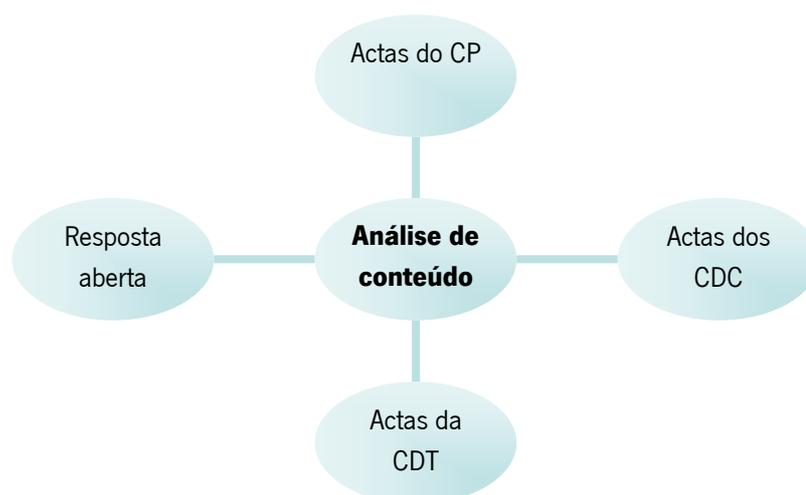


Figura 2 – Documentos do AE Z - análise de conteúdo

Como refere Lima (1995, p. 24) “a natureza da informação pretendida condiciona as opções metodológicas e tecnológicas a fazer”. A perspectiva do autor vem de encontro aos passos que demos, e antes explanados, nas escolhas metodológicas e tecnológicas que tivemos que fazer para concretizarmos o nosso estudo.

O mesmo autor (*Idem*, p. 38) refere que é fundamental:

A pertinência dos instrumentos de pesquisa em relação à informação desejada e dos dados procurados quanto aos objectivos do inquérito. A adopção dum método adequado à realidade que se pretende analisar e o uso correcto das técnicas escolhidas. A obtenção de informações estandardizadas, para permitir a comparação entre os resultados obtidos sobre cada unidade abrangida no inquérito quantitativo.

As afirmações supracitadas traduzem a fidelidade da informação recolhida através dos inquéritos por questionário e da análise documental de conteúdo que mereceram da nossa parte um planeamento criterioso e abrangente às necessidades da nossa investigação, apropriando as questões consoante o papel dos inquiridos na gestão curricular intermédia do 2.º CEB do AE Z.

Delimitado o nosso campo de pesquisa, para a elaboração dos inquéritos por questionário, foi nossa preocupação, a simplicidade da sua aplicação com a intenção de facilitar o maior número de dados para a informação. Este propósito está intimamente associado à necessidade de atingirmos os objectivos delineados na nossa investigação.

Segundo Ghiglione & Matalon (1992, pp. 116-117) “os objectivos de um questionário podem ser reduzidos a um pequeno número de propósitos: - estimar certas grandezas ‘absolutas’ (...) – estimar grandezas ‘relativas’ (...) – descrever uma população ou subpopulação (...) – verificar hipóteses (...)”, considerado este último objectivo como o mais importante para um

estudo de cariz sociológico, os mesmos autores remetem-nos para o “problema da evidenciação de relações, por consequência o da verificação de hipóteses, mais do que para o problema da estimativa” (*ibidem*).

Qualquer que seja o elemento a inquirir, entendemos que é sempre uma pessoa que está distante dos nossos propósitos e objectivos. Obviando eventuais constrangimentos e até recusa de informação, antes de formalizarmos as convocatórias tivemos o cuidado de dar a conhecer à direcção do AE Z a nossa intenção, dando a conhecer as linhas gerais do nosso trabalho, conforme podemos observar o protocolo de investigação, em anexo (anexo I). No contacto directo com os inquiridos criámos clima propício, tratamento respeitoso e demos a nossa confiança para também a obtermos sem margens de dúvidas. Todos foram conhecedores da confidencialidade dos seus depoimentos, assim como, o valor das suas informações para chegarmos às almejadas conclusões do nosso trabalho. Ainda na perspectiva dos autores supra referidos (*Idem*, p. 121), “se cada indivíduo é considerado único, se não pudermos encontrar um ponto em relação ao qual ele é comparável aos outros, qualquer discurso geral é impossível e com ele toda a ciência do homem”.

Ainda na sequência do pensamento dos autores supracitados (*Idem*, p.123) “um questionário deve parecer uma troca tão natural quanto possível. As questões devem encadear-se umas nas outras sem repetições nem despropósitos”.

Apesar de toda a busca de informação com o objectivo de construir, elaborar, validar e aplicar o questionário, surgem-nos outras questões que merecem registo. Questionámos, muitas vezes, se, através da aplicação do questionário aos nossos participantes, teríamos dados relevantes para a nossa investigação. Interrogamo-nos se o questionário aplicado aos três universos seria adequado para a recolha de dados.

Os referidos questionários foram elaborados segundo um plano criterioso e específico, validados por um especialista na área do desenvolvimento curricular da Universidade do Minho, pela DGIDC e pelo GEPE, de acordo com as funções dos destinatários e com a finalidade de recolher o máximo de informação objectiva e útil para a nossa investigação. No entanto, iremos aprofundar mais este assunto no ponto seguinte.

### 3.2. Construção e validação dos instrumentos

Na elaboração e construção do inquérito, vários parâmetros foram objecto de reflexão e ponderação, tais como: a quem vamos aplicar os questionários, o tipo de questões que submetemos, o género de respostas que pretendemos e a temática proposta.

Na construção do nosso inquérito por questionário, não foi esquecida a interacção directa entre o investigador e o inquirido, pois foi fundamental obedecer a três critérios: clareza, rigor e comodidade na apresentação do questionário. Para tal, foi essencial a proximidade em relação ao objecto de estudo, do investigador e dos inquiridos, tendo em comum a linguagem utilizada e a familiaridade com o contexto.

Os inquéritos que construímos incluíram questões fechadas de escolha múltipla, em que os inquiridos puderam fazer as suas escolhas e responder em liberdade, e cada um dos inquéritos incluíram uma questão aberta.

Na elaboração dos três questionários, optámos basicamente por questões fechadas, uma vez que, consideramos a opinião de Foddy (2002, p. 143) quando refere:

- a) Permitem que os inquiridos respondam à mesma pergunta de modo a que as respostas sejam validamente comparáveis entre si;
- b) Produzem respostas com menor variabilidade;
- c) Produzem respostas mais facilmente analisáveis, codificáveis e uniformizáveis.

Desta forma, pensámos que as questões fechadas agilizaram de uma forma cómoda e prática a recolha de informação pretendida para o nosso estudo.

A última questão do questionário, a questão aberta, possibilitou obter respostas de carácter individual e com a liberdade desejável do inquirido e permitiu à técnica de recolha de dados através de inquérito por questionário a possibilidade de cada inquirido complementar as suas informações às questões fechadas de resposta múltipla e deu-nos a oportunidade de aferir os dois tipos de resposta. Esta decisão baseou-se nas vantagens anotadas pelo mesmo autor, (*ibidem*) que em relação às questões abertas refere o seguinte:

- a) Permitem aos inquiridos expressarem-se através das suas próprias palavras;
- b) Não sugerem respostas (...) – Indicam o que é mais relevante no espírito dos inquiridos (...)
- f) Auxiliam a interpretação de respostas desviantes a perguntas fechadas.

Foi realizado um pré-teste que, como Lima (1995, p. 38) defende, deve ser um “ensaio do questionário em indivíduos não pertencentes à população do inquérito (...)”. Antes da aplicação dos questionários aos destinatários do nosso estudo procedemos ao ensaio dos mesmos pela sua aplicação a docentes que não integram os quadros do agrupamento, tendo-se posteriormente feito alguns ajustes entendidos como úteis à proficiência da aplicação dos mesmos no local da nossa investigação.

Para prevenir possíveis falhas ou dificuldades na compreensão ou preenchimento dos questionários aos intervenientes do nosso estudo, foi realizado um pré-teste a um conjunto distinto de docentes. Os nossos colaboradores não pertenciam ao público-alvo da nossa investigação. Participaram na validação dos inquéritos: um professor especialista da área de desenvolvimento curricular da Universidade do Minho; um docente mestre em ciências da educação na área de especialização em administração educacional e com especialização na área do desenvolvimento curricular, com funções de adjunto de uma direcção executiva num agrupamento de escolas do concelho de Braga; colaboraram, ainda, cinco docentes com experiência em cargos de gestão intermédia, e actualmente a desempenharem funções técnico-pedagógicas na Direcção Regional de Educação do Norte, nomeadamente três docentes da Direcção de Serviços de Apoio Pedagógico e Orientação Escolar (DSAPOE) e três do Gabinete de Apoio à Autonomia das Escolas (GAAE).

Segundo orientações do Conselho Pedagógico do AE Z, e no cumprimento do estipulado no Despacho n.º 15 847/2007, de 23 de Julho, os questionários aplicados em meio escolar, carecem de autorização prévia da Direcção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular. Neste sentido, os inquéritos utilizados no nosso estudo foram objecto de análise e apreciação por duas entidades, que integram a Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), em primeira instância, a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) validou a forma e, posteriormente, o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) validou o conteúdo. O questionário com o número 0133000001, registado em 4 de Julho de 2010, foi aprovado, no entanto, apesar de cumprir com os requisitos de qualidade técnica e metodológica, foram aduzidas duas observações pela DGIDC, que apresentamos em anexo (anexo II), a saber:

1. “As variáveis idade e tempo de serviço devem ser colocados em perguntas de resposta aberta;

2. Substituir a variável ‘Género’ pela variável ‘Sexo’.”

Depois de feitas as alterações, os questionários foram distribuídos pelos participantes já referenciados na segunda semana de Julho de 2010 e recolhidos uma semana depois. Desta forma, o ano escolar já tinha terminado e os docentes estiveram mais receptivos a colaborar no nosso estudo.

### **3.3. Inquérito por questionário**

Atendendo a que a nossa investigação incidiu num estudo com características de *estudo de caso*, cuja questão fundamental foi saber de que forma a acção da gestão curricular intermédia do AE Z impulsiona o sucesso escolar dos alunos do 2.º Ciclo, o instrumento de recolha de informação que entendemos ser um complemento à análise documental e de conteúdo foi a aplicação de inquéritos por questionários.

Para Hoz (1985, p. 58), um questionário “(...) é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar.” Assim, procurámos ao longo de todo o percurso do nosso estudo o sentido da nossa investigação, tendo elaborado três inquéritos aplicados aos DT’s, elementos do CP e CDC, que na sua essência integram as questões principais e objecto do nosso estudo.

No entender de Quivy & Campenhoudt (1992, p. 190), um inquérito por questionário:

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento (...) ou ainda sobre qualquer outro ponto de interesse aos investigadores.

Neste sentido, foi elaborado um tronco comum aos três questionários, diversificando apenas nas questões objectivas e directas a cada grupo de inquiridos, designadamente ao nível da dimensão do desenvolvimento curricular, organizacional e do desenvolvimento profissional dos inquiridos.

Ghiglione & Matalon (1993, p. 121) definem o questionário como “um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem, no sentido de

garantir comparabilidade das respostas de todos os indivíduos (...).” Desta forma, a técnica de recolha de informação pelos inquiridos por questionário permitiu-nos total ausência de controlo das respostas e, assim, maior objectividade na informação recolhida dos inquiridos.

Os mesmos autores (*Idem*, p.127) acrescentam que num questionário “todas as questões são formuladas antecipadamente e o entrevistador deve colocá-las sem adaptação nem explicação. É nesta condição que as respostas de diferentes pessoas podem ser consideradas comparáveis, que podemos quantificá-las e que servem para uma exploração estatística.”

Vários tipos de inquiridos por questionários são utilizados pelos investigadores. Consequentemente, optámos pelos questionários de tipo misto, que, conforme o nome indica, são questionários que apresentam questões de dois diferentes modelos: questões para resposta aberta e questões para resposta fechada. Decidimos, na elaboração do questionário, apresentar uma questão “aberta”, de forma a obter respostas de carácter individual e com a liberdade desejável do inquirido.

Como Ghiglione & Matalon (1993, p. 129) defendem, “uma outra razão para escolher a forma aberta é que esta abre a possibilidade a várias codificações diferentes: uma sobre o conteúdo da resposta ou sobre os aspectos desse conteúdo, uma segunda sobre um outro aspecto ou sobre a forma.”

A operacionalização dos inquiridos por questionário requereu a selecção de um conjunto de inquiridos, que exercem competências na gestão curricular intermédia, nomeadamente, doze elementos do CP, nove DT's do 2.º CEB e quatro CDC, com o objectivo de conhecer as suas opiniões, enquanto detentores do saber e da percepção das suas práticas, ao nível individual (acção em contexto pessoal) e colectivo (acção em contexto plural).

Utilizámos a escala de Likert, em que apresentamos uma série de cinco proposições, das quais o inquirido selecciona uma: concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente e sem opinião. Foi efectuada uma cotação das respostas.

Esta opção vai de encontro às palavras de Ghiglione e Matalon (2005, p. 14) quando salientam que “o inquirido é uma técnica relativamente simples de aplicar” e ao facto de permitirem serem “auto-administrados”, como os mesmos autores (*Idem*, p. 163) referem, dispensam a presença do entrevistador; uma vez que podem ser entregues em mão, e depois de preenchidos podem ser devolvidos à escola, ou enviados por correio por serem formulários

impressos. Apresentamos em anexo (VI, VII, VIII) os questionários aplicados aos DT's, aos docentes do CP e aos CDC, respectivamente.

### **3.4. Estrutura do questionário**

Os três questionários aplicados aos participantes do nosso estudo - CP, DT's e CDC - integram nas suas estruturas uma matriz teórica comum e uma orientação específica consoante as funções dos destinatários.

Constitui o âmbito do nosso estudo compreender a acção da gestão curricular intermédia na promoção do sucesso escolar dos alunos do 2.º CEB do AE Z.

A selecção dos elementos pertencentes ao Conselho Pedagógico, Coordenadores de Departamento Curricular e Directores de Turma, prende-se, enquanto estrutura de gestão curricular intermédia, na sua intervenção activa neste processo.

Neste inquérito, procuramos conhecer como interagem as várias dimensões do entendimento do que é uma gestão intermédia eficaz no sentido de promover o sucesso escolar dos alunos do 2.º CEB, sendo elas: a dimensão do desenvolvimento profissional; a dimensão organizacional; a dimensão do desenvolvimento curricular.

Entendemos que a dimensão do desenvolvimento profissional diz respeito à formação integral dos professores, desde a formação inicial obtida pelos cursos académicos, a que decorre em contexto profissional, até ao conjunto de acções de formação em áreas específicas da docência, que lhes conferem os conhecimentos e habilidades para o ensino. De acordo com Alonso (1998, p. 174), a dimensão profissional é: “Uma das formas de oferecer oportunidades aos professores para ensinar é apetrechá-los com os conhecimentos e os skills necessários para desenvolver um tipo de ensino eficiente que permita a todos os alunos oportunidades óptimas para aprender.”.

Nesta dimensão, com enfoque na formação de docentes, leva-nos a concluir a relevância da diversidade de acções de formação apropriadas às necessidades emergentes da acção educativa. A este propósito, Alonso (*idem*, p. 177) refere que a “ (...) modalidade de acções de formação pode ter potencialidades, sempre que reúnam as condições apresentadas, e que os mesmos sejam considerados como complemento ou integrados em acções de formação (...) como podem

ser os projectos de inovação curricular, a formação centrada na escola, a investigação-acção, etc.”.

A dimensão do desenvolvimento organizacional incide na realidade organizacional da escola como centro com autonomia para impulsionar o projecto educativo, donde emanam acções em diversos planos, pela operacionalização de recursos e implementação de estratégias na prossecução de objectivos definidos, no sentido da organização dos processos educativos para atingir os melhores resultados escolares. O desenvolvimento organizacional conta também com contributos externos, oriundos da administração e das forças económicas, sociais e culturais envolventes. Sobre esta perspectiva do desenvolvimento organizacional, a mesma autora (*Idem*, pp. 284, 285), referindo-se ao conceito de autonomia, faz a seguinte distinção entre os conceitos de autonomia decretada e autonomia construída: a primeira é caracterizada por “regulamentação legal da autonomia das escolas” para as quais são transferidos novos poderes e competências na gestão dos recursos (...) tornando-os mais flexíveis e adaptadas às necessidades dos contextos. (...); a segunda (...), corresponde ao resultado da confluência das várias lógicas e interesses (...).”.

A dimensão do desenvolvimento organizacional exige por parte dos actores da escola a consciência do seu papel na vida da escola, a noção da sua responsabilidade nas dinâmicas que interagem nos vários campos facilitadores da acção educativa. Para o efeito, pressupõe à escola criar espaços de reflexão, procedendo à sua auto-avaliação como meio regulador na perspectiva de indução de práticas de melhoria. Nesta tomada de consciência do papel individual e colectivo de todos quantos trabalham na organização escola emerge o conceito de escola como um projecto educativo dinâmico. De acordo com o que atrás referimos, Alonso (*Idem*, p. 286) faz a seguinte reflexão:

Isto requer que todos os que actualmente vivem e trabalham nas escolas se sintam responsáveis e envolvidos na caracterização das suas necessidades, na definição de objectivos e no desenvolvimento de planos para a melhoria, numa atitude de investigação, de assumir riscos e de auto-avaliação, ou seja, isto requer uma viragem para uma concepção de escola como projecto.

A dimensão do desenvolvimento curricular está no cerne do que a escola pretende para a formação dos alunos. O currículo pretendido, que resulta do currículo nacional emanado da administração central, impõe à escola todo um conjunto de competências a desenvolver nos alunos. Trata-se do cumprimento de um programa que cabe à escola fazer escolhas das estratégias pedagógicas, centrando os saberes nos interesses dos alunos. A dimensão do desenvolvimento carece da dimensão do desenvolvimento profissional, porquanto o ensino é da

responsabilidade dos docentes e necessita da gestão do desenvolvimento organizacional, dado que cabe à escola, enquanto organização, promover o levantamento das necessidades, providenciar os instrumentos e fomentar os meios facilitadores para a acção educativa. Assim, do referido currículo pretendido temos a considerar o desenvolvimento curricular no contexto da escola, ou seja, o currículo desenvolvido em cada escola, com influências específicas, onde interferem as envolventes que conferem às escolas a sua singularidade. Relativamente a esta matéria, Alonso (*Idem*, p. 288) afirma:

A centralidade dos estabelecimentos de ensino nos processos de mudança educativa “a partir de dentro”, em que a escola como totalidade surge como “nicho ecológico” para o desenvolvimento curricular, para a formação de professores, para a melhoria da educação dos alunos e para a reconstrução progressiva das mesmas escolas enquanto organizações educativas. Esta ênfase nas mudanças organizativas aponta antes para a necessidade de reforçar o apoio ao desenvolvimento organizacional e à cultura das escolas em vez de inovações isoladas.

A dimensão do desenvolvimento curricular aplicada aos elementos que exercem funções nas estruturas de gestão curricular intermédia assume relevo, na medida em que considera também as competências e os conhecimentos no desenvolvimento curricular, por parte destes profissionais. A propósito, Alonso (*Idem*, p.327) salienta que, “relativamente ao entendimento do papel dos coordenadores, parece que estes devem possuir conhecimentos e competências no campo do desenvolvimento curricular, no âmbito da gestão de processos de mudança e no campo das relações interpessoais (...)”.

As estruturas com descrição completa dos três questionários distintos aplicados serão apresentadas nos anexos VI, VII e VIII.

Elegemos e sintetizamos, de forma esquemática, o que entendemos mais relevante e evidente para sustentar a aludida lógica. Os vários quadros interagem, facilitando a intenção das questões, no sentido de podermos dar resposta às questões do nosso estudo, assim como atingir os objectivos preconizados

### **3.5. Aplicação dos questionários**

Os três questionários foram aplicados directamente à população referenciada anteriormente, no início do mês de Julho de 2010, porém não foram recolhidos da mesma forma. Ficou acordado com a Directora do AE Z e os participantes do nosso estudo que os questionários

seriam entregues na direcção executiva, conforme se verificou. É de salientar que os mesmos foram recolhidos na totalidade: os inquéritos aplicados (25) foram respondidos e devolvidos com total sucesso, conforme ilustramos através do gráfico infra.

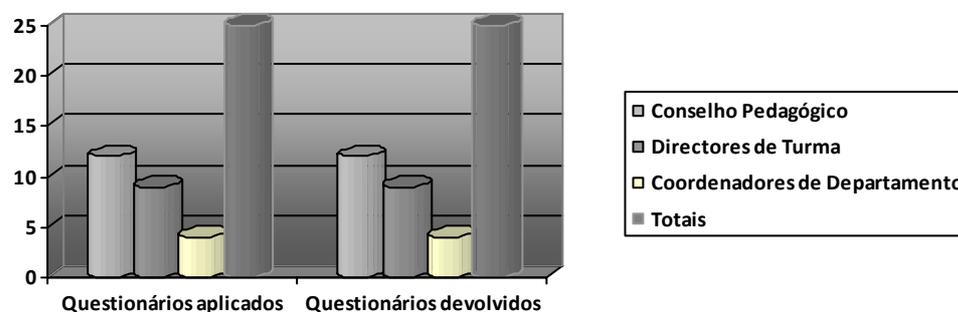


Gráfico 1 – Participantes no estudo

### 3.6. Análise documental

Entendemos que no nosso *estudo de caso*, para além da metodologia adoptada de tipo quantitativo, que se baseou na aplicação de três questionários a três universos distintos, efectuado por administração directa, houve um lugar privilegiado - baseado no paradigma qualitativo - para um estudo interpretativo, não descurando uma orientação teórica, que serviu de alicerce à formulação de questões e instrumento de recolha de dados.

A análise de documentos do AE Z, para a recolha de dados foi fundamental para o nosso estudo, tais como: actas de reuniões do órgão de gestão (CP) e actas das estruturas de gestão curricular intermédia (Coordenador dos DT e CDC), dado que foram considerados documentos importantes para a compreender e analisar o grau de cumprimento dos normativos legais, das suas próprias acções e de tudo o que é objecto de valorização e de constrangimento no agrupamento, tendo sido nosso propósito recolher dados para identificar e compreender a acção da gestão curricular intermédia no sucesso escolar dos alunos do 2.º CEB do AE Z.

De acordo com Pereira & Miranda (2003, pp. 34-35), “a análise de documentos pode constituir uma valiosa técnica de recolha de dados qualitativos, desde que se tenha cuidado na sua análise e esta seja feita de forma objectiva, sem influências de ideias preconcebidas, sem prejuízo de se fazer uma leitura crítica”. Percebemos que toda a pesquisa através da análise documental e de conteúdo requer isenção e rigor. Qualquer carga de subjectividade, por parte do

investigador, põe em causa a precisão dos resultados. Entende-se, assim, que a análise documental pressupõe uma objectividade, com sentido crítico, sem quaisquer influências sejam elas preconceitos do analisador, sejam influências externas que possam conduzir o investigador e, conseqüentemente, adulterar os resultados.

Contemplamos os suportes teóricos da análise documental que obtivemos de diferentes autores consultados. Burgess (2001, p. 136), faz a distinção entre as fontes de informação primárias e secundárias, sendo consideradas as fontes de informação primárias os “curtos registos, minutas, contratos, cartas, memorandos, notas, memórias, diários, autobiografias e relatos”. De referir que são só considerados e ponderados numa investigação se forem contextualizados, e isto induz a que os investigadores recorram a documentos considerados secundários, pelo facto de terem sido publicados. O mesmo autor (*ibidem*) acrescenta ainda que as fontes secundárias podem incluir “transcrições e sumários de materiais que são fontes primárias”.

Ainda do autor (*ibidem*), o mesmo diferencia os “documentos solicitados” e os “documentos não solicitados”, comparando os “solicitados” aos produzidos com uma determinada finalidade, e os “não solicitados” aos que foram originados sem intento de servirem de fonte documental de pesquisa. Faz também outra distinção relativamente à classificação dos documentos de análise, sendo os “públicos” as “reportagens jornalísticas” e os “privados” as “autobiografias” e os “diários”.

Enquadramos e contextualizamos o nosso estudo, no que concerne à análise documental, os seguintes documentos:

- ✓ - Projecto Curricular do Agrupamento (PCA);
- ✓ - Projecto Educativo do Agrupamento (PEA);
- ✓ - Plano Anual de Actividades (PAA);
- ✓ - PCT das turmas B e D do 5.º ano.

Quanto à legislação consultada, que trata as matérias atinentes ao nosso estudo, consideramo-la fonte “pública”.

Na recolha de evidências que permitiram responder às questões relativas à matéria do nosso trabalho de investigação, tivemos que utilizar os instrumentos de recolha de informação específica, de acordo com as matérias em apreço. O nosso campo de intervenção necessita da análise dos documentos orientadores da acção educativa. Assim, a análise documental e de

conteúdo incide nos registos de acções desenvolvidas pelas estruturas de gestão curricular intermédia, na sua operacionalização, através da coordenação e supervisão e pelos órgãos de gestão, no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos e das estratégias de melhoria dessas aprendizagens e dos resultados escolares.

Foi nossa preocupação estudar tudo ao nosso alcance que contribuísse para a compreensão do estudo, tal como Bogdan & Biklen (1994, p. 49) referem tudo é estudado “com a ideia de que nada é trivial e que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”.

Como realça Vala (1986, p. 104) relativamente à análise de conteúdo:

O material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso e da 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 dos discursos a analisar e as condições de produção da análise.

Distinguimos a análise documental da análise de conteúdo: a primeira, porque diz respeito aos documentos em que se faz uma representação da informação, enquanto a segunda, a de conteúdo, é relativa a comunicações ou mensagens, cujo objectivo é a expressão desse conteúdo, também utilizado para evidenciar os indicadores.

Para a análise das actas das estruturas já referenciadas e da questão aberta nos três questionários aplicados no nosso estudo, recorreremos à análise de conteúdo, tendo como sustentação Bardin (1977) que considera a análise de conteúdo um conjunto de técnicas de análise das passagens ou comunicações escritas que se dispõem a obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a indução de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens.

Sem a intenção de criar uma hierarquização, foi nosso propósito seguir o apontamento das estruturas de gestão curricular intermédia contidas no Regulamento Interno do AE Z, dando relevo à acção de cada uma delas, no sentido de obtermos respostas às nossas questões.

O nosso distanciamento, isenção e imparcialidade definem o sentido objectivo que conferimos à investigação, sempre com intencionalidade e propósito na busca de resultados credíveis.

Como já anteriormente aludimos, aos dados tratados de forma quantitativa, juntou-se o trabalho no local por nós escolhido que se limitou à aplicação e recolha dos questionários no mês

de Julho de 2010, a análise documental dos documentos orientadores da acção educativa, e dos PC das Turmas B e D do 5.º ano (relativos aos três períodos do ano escolar) e análise de conteúdo das actas dos CDC, do CP e da CDT, que tiveram lugar em dois momentos distintos, nomeadamente no 1.º e 3.º períodos. Apesar de existir uma investigação de curta duração no terreno, limitada ao que atrás mencionámos, podemos afirmar que não existiu interferência do investigador ao nível do objecto em estudo e da compreensão da realidade neste contexto.

Resultante da experiência com este trabalho, podemos dizer que uma das perspectivas teóricas essenciais para uma investigação qualitativa, num estudo de caso, é a perspectiva interpretativa. O contexto do nosso estudo focou-se no que está a ser decidido no âmbito da acção da gestão intermédia, numa procura das implicações para o sucesso escolar dos alunos do 2.º CEB.

### **3.7. Análise de dados**

A leitura crítica de todo o género de documentação escrita existente sobre o objecto em estudo, tais como, Leis, Regulamentos, Decretos, e todos os normativos legais, bem como, os livros, revistas e estudos publicados, constituiu fonte de informação imprescindível.

Na perspectiva de Bogdan & Biklen (1994), a análise documental, como técnica de recolha de dados, pode ser desenvolvida em quatro etapas: a primeira evidencia a leitura global da informação; a segunda, a definição dos termos e reorganização da informação em unidades de informação; a terceira, a elaboração de um sistema de categorias, e por último, a validação das categorias. Também Bardin (2002) aponta a fase da descrição ou preparação do material, a inferência ou dedução e a interpretação. Assim, e de acordo com a autora (*idem*), a pré-análise foi realizada a partir da *leitura flutuante*, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e objectivos e a elaboração dos indicadores.

Bogdan & Biklen (1982) referem que estão ao nosso alcance várias formas de interpretar experiências, devido à nossa interacção com os outros. Os mesmos autores, Bogdan & Biklen (1994, p. 11) salientam a abordagem qualitativa como “(...)uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. A perspectiva destes autores traz ao nosso estudo a carga de subjectividade que é sempre nefasta a

qualquer estudo de carácter científico. No entanto, soubemos gerir esta desvantagem, sobrepondo toda a carga objectiva aplicada no estudo.

Na análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977, p. 45), é imprescindível “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação”. Para o tratamento de dados, utilizámos a técnica da análise temática que, segundo a mesma autora (2002), se baseia em operações de desmembramento do texto em unidades, isto é, em descobrir os diferentes núcleos de sentido e posteriormente, efectuar o seu reagrupamento em categorias de forma a tornar uma complexidade de relações encontradas, numa efectiva compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes.

Neste sentido, procuramos apresentar a representação mais aproximada dos dados recolhidos, assim como, reproduzir de forma fiel a opinião dos professores participantes do nosso estudo, numa lógica dialéctica entre momentos anteriores e posteriores da própria análise.

Neste contexto, Quivy & Campenhoudt (1998, p. 227) acrescentam também que “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica, informações que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade”. Assim, e de uma abordagem indutiva de todos os dados recolhidos, emergiram as diferentes dimensões, agrupadas em categorias temáticas e em indicadores, apresentados em quadros.

Relativamente aos questionários aplicados aos participantes no nosso estudo, no que concerne à análise de conteúdo da questão aberta, utilizámos o critério de categorização semântica da análise de conteúdo de Bardin (1977). Na base desta categorização esteve a revisão da literatura e uma análise dos documentos, assim, foram criadas categorias.

São apresentados quadros e os enunciados dos respondentes são identificados por: Q1-DT (respondente n.º 1 ao questionário - DT); Q2-CDC (respondente n.º2 ao questionário – CDC); Q3-CP (respondente n.º3 ao questionário – CP ...).

No entanto, as respostas dos nossos participantes no estudo foram transcritas, sendo os seus enunciados apresentados na íntegra.

Ainda no âmbito da análise de dados pela aplicação dos questionários, utilizamos, como já referimos, o programa SPSS– versão 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences), cujo resultado é apresentado em tabelas, em anexo. Foram elaborados quadros com as dimensões, categorias e respectivos indicadores, para a apresentação e análise dos resultados.

A triangulação realizada entre as variáveis da aplicação dos três questionários, a recolha documental e de conteúdo e o acesso à página oficial do AE Z na internet, permitiram um completamento da informação.

No nosso “estudo de caso” tivemos em conta todos estes aspectos para compreender a especificidade do objecto de estudo e, com isso, podermos eventualmente, melhorar práticas futuras de gestão curricular intermédia, para impulsionar o sucesso escolar dos alunos do 2.º CEB.

Era nossa intenção inicial proceder também a entrevistas aos elementos das estruturas de gestão curricular intermédia. No entanto, tendo em conta a recolha dos dados já efectuada e o tempo para a conclusão do nosso estudo, entendemos prescindir da entrevista.

#### **4. Apresentação e caracterização do local de estudo<sup>4</sup>**

O nosso local de estudo incidiu no AE Z que se situa no distrito de Braga e abrange a população estudantil de uma área que inclui seis freguesias com contextos socioeconómicos e culturais heterogéneos. É constituído por uma escola básica do 1.º Ciclo, uma escola básica do 1.º Ciclo com jardim-de-infância e uma escola básica do 2.º e 3.º Ciclos que é a sede do AE Z.

O AE Z foi criado através da Portaria n.º 1201e inaugurada a 3 de Abril de 1998, o seu nome foi proposto pela Comissão Instaladora da Escola e homologado pelo Exm.º Sr. Secretário de Estado da Administração Educativa, Dr. Guilherme de Oliveira Martins, através do Despacho n.º 81/SEAE/96, publicado em Diário da República, II Série, no dia 5 de Setembro, de 1996.

##### **4.1. Contexto socioeconómico em que se insere o Agrupamento de Escolas<sup>5</sup>**

Tendo em atenção que o nosso estudo se desenvolve num determinado agrupamento de escolas, interessa aqui registar o contexto socioeconómico em que o mesmo se insere, sendo este

---

<sup>4</sup> Informação obtida através do Relatório da Avaliação Externa 2010 da IGE : [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRN/AEE\\_10\\_Ag\\_XXXXXXXXX\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRN/AEE_10_Ag_XXXXXXXXX_R.pdf)

<sup>5</sup> Informação obtida através do Relatório da Avaliação Externa 2010 da IGE : [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRN/AEE\\_10\\_Ag\\_XXXXXX\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRN/AEE_10_Ag_XXXXXX_R.pdf)

levantamento determinante para o conhecimento de factores que intervêm para aquém e para além da escola no crescimento e na educação dos alunos.

As famílias e pais dos alunos do AE Z apresentam um nível de habilitações literárias relativamente baixo, possuindo grande parte da população uma escolaridade que atinge o nível primário, sendo a taxa de analfabetismo ainda relativamente elevada (8%) quando comparada com a da Europa. É hoje uma região altamente industrializada, onde a actividade fabril se implantou desde muito cedo (principal fonte de emprego - 74% da população activa) e onde o ínfimo peso do sector primário, com 3% do total da população, implica uma progressiva urbanização e distanciamento do mundo rural.

Dentro da conjuntura internacional assistimos a uma situação de crise laboral e de valores, em parte responsável pelo insuficiente acompanhamento escolar dos educandos, entretendo assim as expectativas de mobilidade social e cultural proporcionadas pelo agrupamento, expectativas estas que, ao não se concretizarem, geram uma insatisfação constante, com reflexos nos índices de insucesso escolar, mas sendo também um desafio constante a todos quantos apostam na escola enquanto local de aprendizagem a todos os níveis.

A indústria têxtil é um dos pontos fortes, marcando profundamente a região, onde estão também implantadas as famosas cutelarias, e encontrando-se também em franca expansão a indústria do calçado e dos plásticos.

Os auxílios económicos, no âmbito da Acção Social Escolar, contemplam 430 alunos (42,4%), sendo 229 alunos abrangidos pelo escalão A (22,6%) e 201 pelo escalão B (19,8%). Refira-se que 28,8% dos alunos do ensino básico não possui computador e, conseqüentemente, Internet, contra 50,6% que afirma possuir estas duas ferramentas; os que possuem apenas computador são 20,6%. São conhecidas as habilitações académicas de 85,6% dos encarregados de educação, que se encontram assim repartidas: 42,7% possuem o ensino secundário ou 3.º Ciclo; 40,0% o 2.º ou 1.º Ciclo; 16,8% têm um curso superior ou médio e 0,5% não têm quaisquer habilitações. São conhecidas as profissões de 78,3% dos encarregados de educação. A sua distribuição é a seguinte: 29,6% são empregados de serviços e comércio; 28,7% quadros superiores, dirigentes e profissões intelectuais; 27,9% operários, artífices e trabalhadores da indústria; 10,5% técnicos e profissões de nível intermédio; 3,1% trabalhadores não qualificados e 0,2% empregados na agricultura e trabalho.

#### **4.2. Corpo discente<sup>6</sup>**

Considerando que a nossa investigação procura perceber a acção da gestão curricular intermédia como impulsionadora do sucesso escolar dos alunos no 2.º CEB, entendemos de primordial interesse proceder à caracterização dos alunos, pois este levantamento leva-nos a conhecer a diversidade das envolventes que condicionam a identidade dos mesmos.

Os alunos provêm de contextos sócio-culturais heterogéneos, com capital social e cultural diferente e, conseqüentemente, diferentes códigos de linguagem e diferentes expectativas quanto ao futuro.

Frequentam o AE Z 1039 crianças e alunos, sendo 25 da educação pré-escolar, 358 do 1.º Ciclo, 207 do 2.º Ciclo, 414 do 3.º Ciclo, 24 dos cursos de educação e formação (CEF Tipo 2) e 11 dos cursos de educação e formação de adultos (EFA Tipo 1). Há 43 alunos que não são de naturalidade portuguesa e 35 crianças e alunos provenientes de três instituições.

#### **4.3. Corpo docente<sup>7</sup>**

Tendo em atenção que a singularidade da escola se define pelo contíguo dos órgãos de gestão, das estruturas de gestão intermédia, do corpo docente e do corpo discente, entendemos aqui caracterizar o corpo docente do AE Z e o seu vínculo, pois compreendemos que são factores de interesse para saber quem desenvolve a acção educativa. O corpo docente é constituído por 102 docentes, dos quais 25 são docentes contratados.

#### **4.4. Administração e gestão**

De acordo com o novo modelo de administração e gestão dos Agrupamentos e Escolas não agrupadas, consignado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, o AE Z implementou os seguintes órgãos e estruturas, que aqui damos conta, aludindo a sua constituição e competências:

---

<sup>6</sup> Informação obtida da base de dados MISI do ME

<sup>7</sup> Informação obtida da base de dados MISI do ME

- ❖ A Direcção, Administração e Gestão Escolar são assegurados por órgãos próprios, nomeadamente:

### **Conselho Geral**

- ❖ O Conselho Geral (CG) é o órgão de direcção estratégica do AE Z, responsável pela definição de linhas orientadoras da sua actividade, assegurando a participação e representação da Comunidade Educativa, nos termos e para os efeitos do n.º4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril.
- ❖ Sem prejuízo do disposto no número anterior, a articulação com o Município faz-se ainda através das Câmaras Municipais no respeito pelas competências dos Conselhos Municipais de Educação.
- ❖ O Conselho Geral é constituído por vinte e um membros e tem a seguinte composição: sete representantes do Pessoal Docente; dois representantes do Pessoal não Docente; cinco representantes dos Pais e Encarregados de Educação; um representante dos cursos de Educação de Adultos; três representantes do Município; três representantes da Comunidade Local, a convidar de entre instituições e ou personalidades, a designar na primeira reunião do CG de cada mandato.
- ❖ O CG tem as competências previstas no artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 75/2008.
- ❖ Além das competências previstas no número anterior, ainda deverá comunicar a toda a Comunidade Escolar as suas decisões, recomendações e preocupações pelos processos que considere mais eficazes e adequados às circunstâncias.

### **Director**

- ❖ O Director é o órgão de administração e gestão do Agrupamento de Escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.
- ❖ O Director é coadjuvado no exercício das suas funções por um Subdirector e por um a três Adjuntos do Director, número fixado em função da dimensão do Agrupamento de Escolas e da complexidade e diversidade da sua oferta educativa;
- ❖ Nas suas faltas ou impedimentos, o Director é substituído pelo Subdirector.
- ❖ O Director tem as competências previstas no artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril e as constantes no presente regulamento, onde se conta

a competência para nomear, sempre que possível de entre os professores do Quadro do Agrupamento: os Coordenadores de Escola ou de Estabelecimento de Educação; os Coordenadores de Departamento Curricular; os Subcoordenadores de Departamento Curricular; o Coordenador dos Directores de Turma; os Directores de Turma; o Coordenador dos Cursos EFA's e CEF's; o Coordenador dos Serviços de Educação Especial; o Coordenador do Núcleo de Acompanhamento Educativo; o Coordenador de Segurança.

- ❖ Para apoio à actividade do Director e mediante proposta deste, o Conselho Geral pode autorizar a constituição de assessorias técnico-pedagógicas, para as quais são designados docentes em exercício de funções no Agrupamento de Escolas.
- ❖ Os critérios para a constituição e dotação de assessorias referidas no número anterior são definidos por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, em função da população escolar e do tipo e regime de funcionamento do Agrupamento de Escolas.

#### **Conselho Pedagógico**

- ❖ O CP é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento de Escolas, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente, nos termos e para os efeitos definidos no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril e de outros diplomas legais aplicáveis.
- ❖ O CP reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou sempre que um pedido de parecer do Conselho Geral o justifique.
- ❖ A representação dos encarregados de educação, dos alunos e do pessoal não docente no CP faz-se no âmbito de uma comissão especializada que participa no exercício das competências previstas nas alíneas a),b),e),f),j),l), do Artigo 33.º, SUBSECÇÃO III, do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril.
- ❖ Os representantes dos encarregados de educação, dos alunos e do pessoal não docente no CP, estão impedidos de participar nas reuniões deste órgão, onde

sejam tratados assuntos que envolvam sigilo, designadamente sobre matéria de exames ou de avaliação individual.

### **Conselho Administrativo**

- ❖ O Conselho Administrativo (CA) é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do Agrupamento de Escolas, nos termos da legislação em vigor.
- ❖ O CA tem a seguinte composição: o Director, que preside; o Subdirector ou um dos Adjuntos do Director, por ele designado para o efeito; o Chefe dos Serviços de Administração Escolar ou quem o substitua.

## **4.5. Estruturas de orientação educativa do AE Z**

As estruturas de gestão curricular intermédia, por inerência dos cargos e das funções que desempenham, assumem atribuições e competências que contribuem para a melhoria da acção educativa.

O AE Z apresenta da seguinte forma as suas estruturas de orientação educativa:

- ❖ As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Director, com o objectivo de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.
- ❖ A constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa, nomeadamente:
- ❖ A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares da iniciativa do Agrupamento de Escolas;
- ❖ A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;
- ❖ A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
- ❖ A avaliação de desempenho do pessoal docente.

São estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica:

- ❖ Os Departamentos Curriculares;
- ❖ Os Subdepartamentos Curriculares nos, 2.º e 3.º ciclos;
- ❖ Os Conselhos de Turma;
- ❖ O Conselho de Directores de Turma;
- ❖ O Núcleo de Acompanhamento Educativo e Pedagógico Especializado;
- ❖ A Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho.
- ❖ Os Departamentos são em número de seis, conforme o n.º 3 do Artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, de acordo com a configuração constante do Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio, sendo assim designados:
  - Departamento do Pré-escolar;
  - Departamento do 1.º ciclo;
  - Departamento de Línguas;
  - Departamento de Ciências Humanas e Sociais;
  - Departamento de Matemática e Ciências Experimentais;
  - Departamento de Expressões.

#### **4.6. Serviços de apoio técnico**

Nestes serviços, e no que diz respeito ao nível pedagógico, não existe uma intervenção directa, apenas considerada uma estrutura de apoio, que promove condições para o desenvolvimento do processo educativo.

Estes serviços centram-se na escola sede do AE Z e do pessoal não docente fazem parte 29 trabalhadores, dos quais, 23 são assistentes operacionais e seis são assistentes técnicos.

#### **4.7. Instalações físicas\***

Os espaços físicos das escolas constituem uma importante componente na organização do ambiente educativo, onde alunos e professores coabitam diariamente. Os espaços específicos para as variadas acções que aí se desenvolvem, entre as quais destacamos os espaços de aula apropriados às disciplinas, contribuem certamente para o bem-estar físico e psicológico dos professores e alunos, propiciador de predisposição para o trabalho de todos os que os utilizam.

O edifício foi concluído em Janeiro 97, tipo monobloco e simétrico com 2 pisos, r/ch e 1º andar que se divide em ala direita e esquerda. Obviamente que o espaço aula ocupa área privilegiada, quer do tipo sala de aula normal, quer do tipo específico (aulas com componente prática acentuada - Ed. Musical; Ed. Visual e Tecnológica; Ed. Tecnológica; Ed. Visual; Ciências Naturais e Laboratório de Físico – Química e sala das T.I.C). O edifício inclui também áreas destinadas a outros serviços, nomeadamente gestão/administração, convívio e lazer. Possui duas salas de Informática, uma para leccionação da disciplina de Tecnologia de Informação e Comunicação livre e a outra destinada a ser utilizada no contexto das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Possui Biblioteca / Centro de Recursos em conexão com a rede nacional de bibliotecas escolares onde, para além de um razoável acervo bibliográfico em vias de informatização, existem jogos didácticos, aparelhagem áudio, TV/ Vídeo equipamento informático, e respectivo “software”.

Na Sala de Convívio dos Alunos existem dois bilhares de matraquilhos, um bilhar “snooker”, 2 mesas de pingue-pongue, um TV/Vídeo, aparelhagem sonora, diversos CD’s áudio e cassetes vídeo, assim como diversos jogos lúdico didácticos e três computadores.

Em Janeiro de 2001 entrou em funcionamento o Pavilhão Gimnodesportivo. A área envolvente oferece um espaço de recreio demasiado exíguo e insuficiente para a população escolar, com zonas verdes ajardinadas e arborizadas, estando delimitada do exterior por muro e gradeamento, com visibilidade para o exterior.

---

\* Informação obtida do PEA

## 5. Caracterização dos participantes no nosso estudo

Os participantes do nosso estudo abrangem nove DT's, quatro CDC e doze docentes do CP.

Tendo em conta os dados recolhidos no questionário aplicado às diferentes estruturas de gestão intermédia, relativamente às variáveis sobre as quais reflectiu o nosso processo de investigação, apresentamos os resultados estatísticos referentes aos inquiridos, neste campo da metodologia. Neste sentido, apresentamos os dados estatísticos referentes aos participantes no nosso estudo, pois consideramos ser o espaço indicado para proceder a esta análise de resultados obtidos pela aplicação dos três inquéritos. Mais adiante faremos a apresentação e discussão dos restantes resultados.

	Conselho Pedagógico	Directores de Turma	Coordenadores de Departamento Curricular
<b>Sexo</b>			
Masculino	0	2	0
Feminino	12	7	4
<b>Habilitações académicas</b>			
- Bacharelato	1	1	0
- Licenciatura	10	7	4
- C. Especialização	0	0	0
- Mestrado	1	1	0
- Doutoramento	0	0	0

Tabela 1 – Dados sociodemográficos dos participantes do estudo

Analisando os resultados da análise sociodemográfica dos participantes do nosso estudo, relativamente à sua constituição, observamos que a média das idades do CP e dos DT's posiciona-se nos 37 anos, enquanto a média dos CDC é de 44 anos.

Nos três grupos de inquiridos, constata-se uma predominância do sexo feminino, sendo doze no CP, sete nos DT's e quatro, ou seja, todos os CDC.

No que concerne às habilitações literárias dos nossos participantes, podemos salientar que num total de vinte e cinco docentes apenas dois possuem o bacharelato, e dois são detentores do

grau de mestre, os restantes vinte e um possuem a licenciatura. Observamos que não existe nenhum docente com doutoramento, nem com formação especializada.

Tendo em conta que o saber é inerente à profissão docente e que não se limita a uma única área de especialização, abrangendo desta forma diferentes domínios do conhecimento, pretendemos conhecer os participantes do nosso estudo a vários níveis, desde a sua situação profissional, até ao desempenho de cargos de supervisão e orientação pedagógica.

Da análise dos resultados da *Situação Profissional* constatámos que nos três grupos a predominância é o quadro de agrupamento (QA), existindo apenas um docente do CP que pertence ao quadro de zona pedagógica (QZP) e nenhum docente contratado.

Podemos relacionar estes dados com a efectiva continuidade de um trabalho desenvolvido pelos docentes, entendendo que a estabilidade deste corpo é fundamental para o desenvolvimento de projectos.

Da análise dos resultados do *N.º total de alunos atribuídos* aos participantes do nosso estudo, observamos que prevalece o número total de alunos atribuídos até 30, o que pressupõe o cumprimento do despacho da organização do ano lectivo, que obriga à constituição de turmas com o máximo de 24 alunos, ou seja uma turma. Este cômputo assume relevo para o intervalo de 80 a 100 alunos, observando-se que um número significativo de docentes leccionam uma média de 4 turmas. De referir que existem três docentes sem alunos, entendemos que se trata do director e dos dois coordenadores de estabelecimento, porque devido ao cargo e funções que exercem estão dispensados da componente lectiva.

Pelo que já foi referido, podemos dizer que o AE Z tem um corpo docente, ao nível das estruturas de gestão intermédia, estável e que lecciona um número de alunos/turmas de acordo com o estipulado no despacho da organização do ano lectivo.

Neste contexto notamos que se trata de um corpo docente com experiência profissional significativa, da qual podemos inferir que há uma identidade profissional madura quer ao nível individual, como ao nível do colectivo no sentido corporativo de classe.

Da análise dos resultados dos *Cargos de gestão intermédia que desempenha*, fazemos uma abordagem aos cargos desempenhados pelos docentes do CP, e observamos que apenas dois docentes não desempenham cargos ligados à gestão curricular intermédia. Sabemos que, por inerência, a directora do AE Z é presidente deste órgão de gestão pedagógica, pelo que, lhe está vedado outro tipo de cargos de gestão intermédia, a não ser a liderança. Podemos referir que

todos os coordenadores de departamento curricular estão representados neste órgão, e fizeram parte do nosso estudo, nomeadamente o CD de Línguas, de Ciências Sociais e Humanas, de Expressões, de Matemática e Ciências Experimentais. Estes docentes atrás mencionados apenas têm a seu cargo a coordenação do seu departamento. Percebemos que o Coordenador dos Directores de Turma acumula simultaneamente a Direcção de Turma, ou seja, o mesmo docente exerce os dois cargos ligados à gestão curricular intermédia.

Para além de serem membros do PC, cinco docentes desempenham o cargo de CDC do AE Z, um docente Coordenador dos Directores de Turma e DT, cinco docentes com outras coordenações, Coordenação do Núcleo de Apoio Educativo; Coordenação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE); Coordenação de Clubes e Projectos; Coordenação do Ensino Especial e um único docente como elemento do Conselho Pedagógico, sem mais cargos atribuídos, que como facilmente detectamos, será a directora.

Três DT's exercem em exclusividade este cargo. Todos os restantes (6) acumulam com a direcção de turma outros cargos, como representantes das suas áreas disciplinares.

Ficamos com a noção do exercício da função de direcção de turma com a prática lectiva por parte dos representantes, o que nos permite perceber que a prática das duas funções se complementam e até podem criar espaços de articulação.

## **6. Questões de ética na investigação**

No campo da investigação a ética estabelece normas relativas à acção dos investigadores como correctas ou incorrectas, de acordo com Bogdan & Biklen (1994. p. 75), a ética assenta no “consentimento informado” e a “protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos”, garantindo desta forma que os cooperantes no nosso estudo fossem participantes voluntários e estivessem informados da natureza e âmbito do estudo, envolvidos no anonimato pretendido. Desta forma, foi pedida, em primeiro lugar, autorização para a investigação em curso, da qual teve em sede do CP a aprovação; tivemos o cuidado de pedir autorização à direcção do AE Z para consultar todos os documentos considerados necessários, bem como, autorização para aplicar os três questionários aos intervenientes no nosso estudo, depois de validados pela DGIDC e pelo

GEPE, conforme já foi referido anteriormente. Todos os procedimentos efectuados tiveram sempre preocupação em zelar pelos interesses dos sujeitos implicados.

## **7. Credibilidade do estudo**

Ao longo do nosso estudo houve a preocupação constante de afastar as ideias pré-concebidas que se vão formando, ou já formadas, relativamente às questões do estudo. Para isso, foi necessário um alheamento total do nosso entendimento, para que, desta forma, fosse um processo de investigação transparente e objectivo, conduzido fundamentalmente por pressupostos de credibilidade, fidedignidade, fidelidade e confirmabilidade dos dados.

Segundo Yin (2005, p. 55), podemos julgar a qualidade dos projectos de pesquisa pelas seguintes condições:

1. Validade do construto: estabelecer medidas operacionais correctas para os conceitos que estão sob estudo;
2. Validade interna: apenas para estudos explanatórios ou causais e não para estudos descritivos ou exploratórios – estabelecer uma relação causal, por meio do qual são mostradas certas condições que levem a outras condições, como diferenciada de relações específicas;
3. Validade externa – estabelecer o domínio ao qual as descobertas de um estudo podem ser generalizadas;
4. Confiabilidade – demonstrar que as operações de um estudo – como procedimentos de coleta de dados – podem ser repetidos apresentando os mesmos resultados.

Ainda na linha do pensamento do referido autor, a um bom investigador subentende-se que tenha certas capacidades, a saber: fazer boas perguntas e interpretar respostas, não ser enganado pelas suas próprias ideologias e preconceitos, deve ser adaptável e flexível para que as situações encontradas possam ser vistas como oportunidades e não ameaças, ter uma noção clara das questões que estão a ser estudadas e ser imparcial em relação a noções e preconceitos. Tivemos, ao longo deste estudo, a noção de que muito facilmente se gera uma percepção e se cria um preconceito. No entanto, o nosso estudo pautou-se pela imparcialidade e impermeabilidade a conceitos pré-concebidos. Como constata Yin, (2005, p. 84) no que diz

respeito a esta problemática “Os julgamentos (...) podem levar à necessidade imediata de buscar evidências extras”.

Partindo do mesmo princípio do autor (*ibidem*) “Uma percepção de que se deve ter ao fazer boas perguntas é compreender que a pesquisa baseia-se em perguntas e não necessariamente em respostas”. Neste sentido, as questões elaboradas nos três questionários procuraram dar resposta a um conjunto de questões previamente determinadas.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 278), “uma vez que um dos objectivos da investigação é o de construir as múltiplas realidades que os participantes experimentam, o investigador necessita de encontrar formas de verificar junto dos informadores se as suas construções reflectem o mundo como tal como eles o vêem.” Neste sentido, foi induzida, naturalmente, uma empatia entre a investigadora e os sujeitos implicados neste estudo.

### **Síntese**

A base deste capítulo assenta numa lógica de procedimentos.

Feita a apresentação e caracterização do local onde foi implementado o nosso estudo, terminamos com a importância da ética e da credibilidade do estudo.

A triangulação dos dados, pela diversidade dos instrumentos utilizados, permitiu-nos uma aceção da realidade contextual e, desta forma, desempenhar uma função activa e crítica das práticas numa proposta de mudança com o objectivo de promover o sucesso escolar dos alunos, valorizando a identidade e potenciando o que sabemos fazer melhor.



## **Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados**

### **Apresentação**

A apresentação e análise de resultados que expomos neste capítulo incidem nos resultados da análise e interpretação das evidências e dos dados recolhidos, através da análise documental, de conteúdo e dos questionários aplicados aos participantes do nosso estudo, onde é patente um conjunto de evidências que proferimos nos pontos que se seguem.

Ao longo deste trabalho tivemos sempre como referência de base a questão de partida que esteve na génese da sua operacionalização, na tentativa de compreender de que forma a acção da gestão curricular intermédia impulsiona o sucesso escolar dos alunos. Desta forma, é nosso propósito dar a conhecer os resultados do nosso estudo com o suporte do que já foi referido anteriormente no capítulo da metodologia, discutir e evidenciar os resultados apurados nesta análise.

Através da análise dos resultados dos questionários (as tabelas subjacentes a esta interpretação e análise podem ser consultadas nos anexos), vamos compreender, numa lógica de investigação, de que modo os docentes, no seio do CT, do CP e na CDC, gerem o currículo, tendo em conta o contexto real e interpretando esses mesmos resultados com base no quadro teórico de referência, de forma a fazer as correlações possíveis entre as diferentes variáveis.

Para Yin (2005, p. 86), “o ponto-chave é que a coleta de dados para um estudo de caso não se trata meramente de registar dados mecanicamente (...) deve ser capaz de interpretar as informações à medida que estão sendo colectadas (...)”. Neste sentido, os resultados manifestados serão apresentados de forma a relacionar o problema da nossa investigação com as diferentes variáveis.

É relevante o papel que cabe à informática como auxiliar e facilitador dos processos de investigação, nomeadamente na análise e interpretação dos resultados. Tal como Lima (1995, p.33) salienta, “a procura crescente de informação social, aliada ao progresso das técnicas de recolha, preparação e tratamento dos dados, que se devem à informática (...)”. Neste sentido,

também nós usufruímos deste apoio tecnológico. No âmbito da análise e interpretação dos resultados, neste estudo, foi utilizado o programa estatístico SPSS – versão 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences) constituído em três bases de dados, cujos resultados são apresentados como relatos descritivos. Os dados recolhidos deste processo serão evidenciados em tabelas em anexo.

Compreendemos que a análise de dados é uma componente muito importante deste estudo, comporta a apresentação e comunicação da informação sob várias formas, por exemplo, quadros, tabelas, gráficos, figuras, etc., com preocupação de recorrermos àquelas que entendemos melhor explicitar o sentido e o significado atribuído pelos implicados no estudo. No entanto, optámos por utilizar quadros temáticos, tabelas, gráficos e figuras e anexar as tabelas correspondentes aos resultados obtidos da análise dos três questionários.

A este respeito, Lima (1995, p. 37) considera que a apresentação dos resultados deve ser um relatório que “deve resumir as fases principais da sua preparação e realização, apresentar e comentar claramente os resultados, mediante quadros e gráficos correctos, relacionar os dados apurados com a fase do planeamento, indicar e justificar os cálculos, métodos e técnicas utilizadas (...)”.

Num processo de continuidade da apresentação dos resultados do presente estudo, começamos por salientar que os dados sociodemográficos foram já apresentados aquando da caracterização dos participantes do nosso estudo. Neste sentido, avançaremos na apresentação dos restantes resultados obtidos.

É em sede de DT's que identificamos um conjunto de acções e situações que nos permitem compreender, de uma forma abrangente a acção destes agentes na implementação de várias medidas, tanto em contexto de conselho de turma, como no plano individual, no âmbito da gestão curricular, assim como a sua percepção quanto à eficácia e eficiência destas medidas no sucesso escolar.

Seguidamente, procedemos à análise e interpretação dos dados obtidos, realçando as percepções dos inquiridos no cumprimento da sua acção e responsabilidade e registamos, também, as principais dificuldades e constrangimentos encontrados pelos três grupos de participantes.

Para finalizar, apresentamos, de uma forma sintética, as considerações finais que, na nossa opinião, se destacam deste trabalho de análise, alvo de discussão e tentativa de compreensão da

acção dos nossos participantes no estudo, promotora do sucesso escolar, que elegemos como matéria de estudo.

### **1. O impacto dos documentos orientadores da acção educativa**

A planificação da acção educativa do AE Z assenta numa sequência de documentos orientadores dessa mesma acção, concebidos numa hierarquia vertical, articulados entre si, cuja dinâmica tem início no PEA, que constitui a trave mestra para a construção do PCA e do PAA. Não obstante tratem-se de documentos autónomos, eles interagem pela coerência e acordo de uns para os outros e pela transversalidade, com a finalidade comum da orientação educativa.

Conforme as tabelas em anexo (XI), o PEA do AE Z centra-se numa lógica comunitária e social traduzindo-se num instrumento de planeamento estratégico e num instrumento organizador de uma intervenção activa nas dinâmicas educativas, no sentido do sucesso escolar dos alunos.

Este documento estabelece a orientação educativa do Agrupamento, explanando os princípios e valores que se propõem cumprir, bem como as metas e estratégias a seguir, contemplando orientações e critérios para a avaliação das aprendizagens dos alunos.

O PEA do AE Z é um dispositivo organizacional criado para assegurar a orientação educativa do AE Z e, através das repostas obtidas de todos os respondentes, observamos que estes têm em conta a orientação educativa do mesmo. Entendemos que os elementos componentes das estruturas de gestão curricular intermédia evidenciam sentimento de pertença do PEA, o que demonstra que as práticas são consentâneas e uniformes de acordo com o previsto no mesmo.

Apresentamos um esquema que resume o que foi referido anteriormente.



Figura 3 – Projecto Educativo do AE Z

Quanto ao PCA (anexo XII) revela-se um instrumento de desenvolvimento do currículo nacional, adequado ao contexto do AE Z. Sendo um documento de natureza eminentemente pedagógica, surge como um instrumento de operacionalização do PEA onde constam os princípios orientadores, enquanto comunidade e os objectivos educativos preconizados. Desta forma, no PCA definem-se as prioridades curriculares que servem de referência para os PCT.

O PCA mostra ser um documento orientador da acção educativa que decorre das orientações consignadas no PEA. Entendemos, de acordo com os resultados, elegê-lo como documento com implicações no sucesso escolar dos alunos, na medida em que se trata da estruturação concreta da acção educativa a que o AE Z se compromete dar cumprimento. A maioria dos participantes no nosso estudo considera o PCA fundamental no sucesso escolar, porque é um instrumento de desenvolvimento do currículo nacional, adequado ao contexto do AE Z, que emerge como um instrumento de operacionalização do PEA, onde constam os princípios orientadores enquanto comunidade educativa e as metas educativas a que o AE Z se propõe.

Assim, Robalo (2004, p. 18) refere-se ao PCA como “o padrão de referências às várias dimensões da acção educativa e integrar-se-á num eixo comum que constitui o Currículo Nacional” e acrescenta ainda que existe a “necessidade de articulação das aprendizagens, tendo em consideração os diferentes públicos e a promoção de aprendizagens significativas para todos.”

Observamos também que o PCA dá cumprimento ao estipulado no n.º3 do art.º 2º, Capítulo I, do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro: “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.”

Cada aluno é um caso, e muitos deles a requerer aplicação de estratégias específicas, com planos educativos individuais, sempre com o intuito de otimizar e promover o sucesso escolar dos alunos. O AE Z promove e implementa essas estratégias e práticas promotoras do sucesso escolar.

O PCA prevê a articulação curricular dos vários ciclos do ensino básico entre as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e, partindo desta leitura, podemos entender que se revela fundamental para permitir uma continuidade em articulação na formação dos alunos, sempre na perspectiva do sucesso escolar. No universo dos CDC, registamos que por unanimidade os quatro respondentes concordam totalmente que o PCA prevê a articulação curricular, enquanto no grupo dos DT's, um não manifesta opinião, e sete concordam. Como se processa esta articulação curricular? Por certo, será, no futuro, objecto de investigação, no entanto, para o nosso estudo retemos somente esta informação.

No que concerne as práticas de gestão curricular, Viana (2007, p. 57) considera tratar-se de “um conjunto de campos da responsabilidade de actores vários, correspondentes aos níveis de decisão central, da escola e do professor, que articulam o pessoal e o interpessoal dos decisores (...)”.

Observamos que o PCA aponta e contribui para uma cultura de colaboração e de reflexão, tendo como finalidade principal o sucesso escolar e educativo dos alunos. Não podemos falar de projectos sem mencionar a autonomia de que a escola está provida; para criar o seu projecto, adaptando-o ao seu contexto, sempre numa perspectiva inclusiva, onde os ritmos de aprendizagem e as características individuais de cada aluno são respeitados.

Apresentamos, de seguida, um esquema que resume a essência do PCA do AE Z.

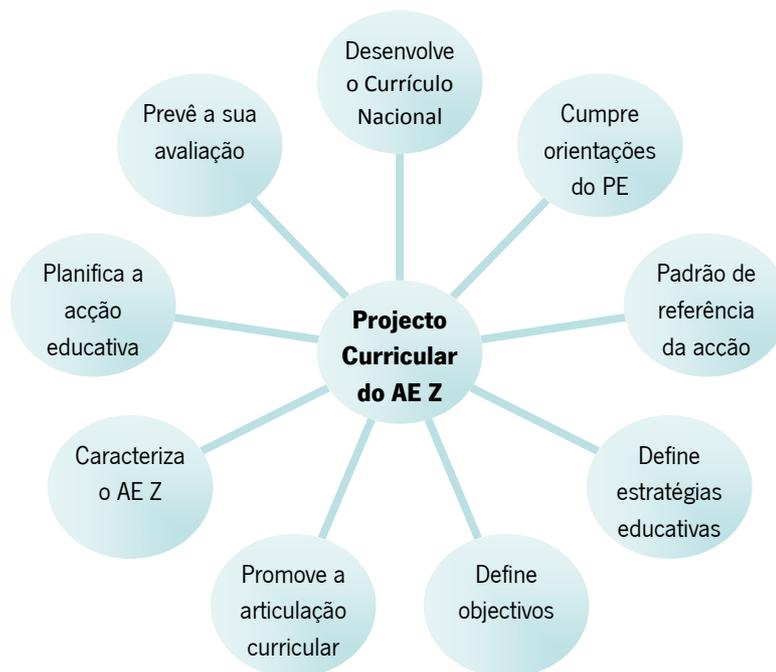


Figura 4 – Projecto Curricular do AE Z

No que concerne o PAA do AE Z, este constitui um documento de programação, definindo em função do PEA as estratégias de organização e de programação das actividades, os objectivos e os recursos necessários à sua execução.

Observamos que o PEA, o PCA e o Regulamento Interno do AE Z (RIA) se concretizam no PAA que articula o currículo nacional com o contexto local. Desta forma, o PAA é apontado como o documento de planeamento da dinâmica do AE Z, que define, em função do PE e PCA, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução.

Apresentamos, agora, uma figura representativa deste documento de planificação da acção educativa.

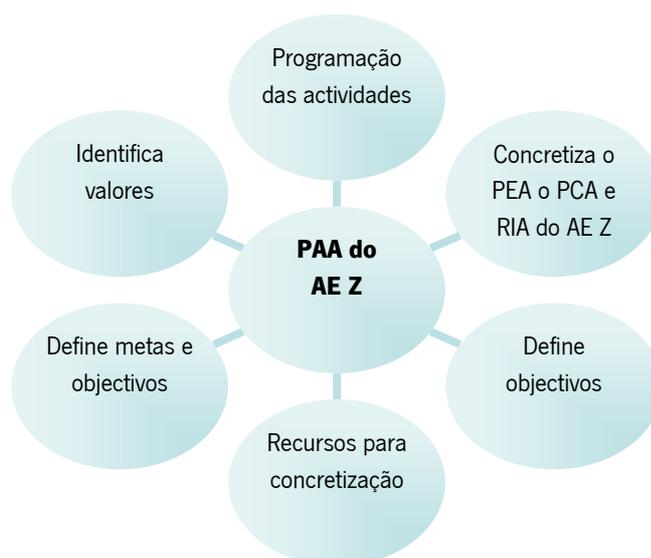


Figura 5 – Plano Anual de Actividades do AE Z

Cada actividade elencada neste documento é, segundo os dados apurados, objecto de uma planificação e avaliação pormenorizada, em grelhas próprias, com a indicação do eixo de intervenção, objectivos e competências do PE a desenvolver, objectivos específicos das actividades, descrição da actividade, estratégias e metodologias a utilizar, destinatários, dinamizadores, recursos materiais e humanos necessários, instrumentos de avaliação e respectivos indicadores de medida, calendarização e avaliação.

Neste sentido, abordamos no ponto seguinte, o trabalho colaborativo existente nas estruturas de gestão curricular intermédia.

## **2. A colaboração é um princípio das lógicas corporativas**

A colaboração das estruturas de gestão curricular intermédia revela-se um elemento chave do AE Z que reside na partilha de responsabilidades, o que envolve necessariamente um trabalho de equipa no sentido de construir os documentos orientadores da acção educativa, perspectivando o sucesso escolar dos alunos.

A propósito da colaboração dos docentes e envolvimento destes na concepção e construção dos documentos orientadores que norteiam uma escola, Viana (2007, p. 50) refere:

O projecto requer o trabalho colaborativo e, como tal, interfere significativamente nas práticas usuais dos professores, frequentemente acusadas de isoladas, de individualistas. O projecto implica uma actividade intencional, enaltece as emoções e desenvolve-se num contexto social, porquanto a iniciativa e a autonomia daqueles que o realizam é solicitada e, conseqüentemente, desenvolvida.

Conforme podemos observar (anexo X), o CP, os DT's e os CDC do AE Z participam na elaboração dos documentos de planeamento da acção educativa, que foram apresentados nos questionários, no entanto, essa participação apresenta-se em graus diferentes.

A hegemonia do Conselho Pedagógico no modelo de gestão em vigor justifica o papel de intervenção transversal, por parte deste órgão, com elevado grau de responsabilidade na elaboração do PE e do PCA, dado que se tratam de documentos de planificação da acção da sua responsabilidade, enquanto órgão de gestão pedagógica. As restantes estruturas colaboram activamente na construção daqueles documentos.

### **3. O trabalho em articulação de jusante a montante**

Fruto do trabalho plural e partilhado desenvolvido pelas estruturas de gestão curricular intermédia do AE Z, o PEA articula com o RIA, sendo o texto orientador do PCA e do PAA, constituindo estes os instrumentos operacionalizadores.

A concepção e a implementação destes documentos, por parte dos responsáveis, evidenciam o estudo prévio, a definição de prioridades e a planificação da acção educativa, na perspectiva de serem atingidos os melhores resultados.

Assim, toda a acção desenvolvida no AE Z decorre da interacção e intervenção dos profissionais envolvidos, no cumprimento das suas competências e atribuições. A este respeito, Viana (idem, p. 51) refere que “a dinâmica que se lhe associa impulsiona um desenvolvimento de todos nos processos de ensino e de aprendizagem”.

É visível a importância apontada pelos inquiridos da articulação e da gestão curricular na aplicação do currículo nacional (anexos XII, XIII, XIV), bem como o desenvolvimento de componentes curriculares não disciplinares da iniciativa do AE Z.

Os níveis específicos de responsabilidade na promoção do trabalho colaborativo dos elementos do CP, do DT's e do CDC são fundamentais no âmbito da gestão curricular intermédia

(anexo X). Podemos afirmar que os docentes estão implicados, naturalmente, neste processo.

Nesta linha de pensamento, Hargreaves (1998, p. 211) refere:

Nas culturas colaborativas, a procura de melhores soluções e ideias para a prática pedagógica depende do empenhamento de todos mas deve ser espontânea e voluntária, sentida como uma necessidade por parte dos professores e não imposta por normativos centralizadores que podem dificultar mais do que facilitar formas de colaboração efectiva.

As evidências estão patentes nos registos sistemáticos da nossa análise documental e de conteúdo produzidas pelas estruturas de gestão curricular, cujas ordens de trabalhos revelam a oportunidade de assuntos a tratar ao longo do ano e pontualmente, onde são manifestos os contributos dos diversos elementos, propostas sobre critérios de avaliação, a análise e reflexão sobre resultados, definição de estratégias de remediação e a criação de instrumentos de trabalho com base em matrizes uniformes.

As respostas dos participantes também revelam dinâmicas de trabalho colaborativo por parte dos docentes que integram as estruturas de gestão curricular intermédia na construção dos documentos estruturantes da acção educativa, PE, PCA e PAA, conforme se pode observar no anexo referido anteriormente.

#### **4. A adesão do Agrupamento aos desideratos dos documentos Político-legais**

A conformação com os normativos, de acordo com o modelo organizacional e no rigoroso cumprimento do currículo nacional, não impede as estruturas de gestão curricular intermédia do AE Z em imprimir o seu cunho próprio nos documentos de orientação educativa dentro do espaço de autonomia que lhes é conferido.

De acordo com a legislação, salientamos aqui o papel do CT do AE Z pela sua acção responsável pela avaliação dos alunos em todas as disciplinas. Conforme constata Roldão (2007, p. 8):

Compete ao Conselho adequar e construir o currículo mediante um desenvolvimento curricular gerido em comum, do qual se trata afinal é de converter um *currículo nacional* uniforme num *projecto curricular vivido* para cada situação/contexto, integrador das diversas componentes da actuação da escola e centrado nas necessidades reais dos alunos.

Pela análise dos documentos orientadores da acção educativa, identificamos as determinações legais que definem o modelo organizacional vigente, regulamentado pelo Decreto-

lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Esta evidência está sobretudo patente no RIA, como documento que define o regime jurídico do AE Z, desde a composição dos órgãos de gestão às estruturas de orientação educativa, a forma de elegibilidade dos elementos que os integram, as suas competências e atribuições até aos direitos e deveres dos docentes, não docentes e discentes.

No que respeita à articulação e gestão curricular de acordo com o estipulado no artigo 43.º do normativo supra mencionada, observamos uma adesão por parte do AE Z, que promove a articulação e gestão curricular através da cooperação entre os docentes do agrupamento e procura adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos. Em complemento, o AE Z cumpre as orientações emanadas pelo Despacho n.º 19308/2008 e n.º 11120/2010, relativo à organização e gestão do currículo, com o objectivo de colmatar quer a demasiada disciplinarização da função docente no 2.º ciclo, quer alguns constrangimentos ao nível do cumprimento dos objectivos e das finalidades que presidem à criação das áreas curriculares não disciplinares.

Ainda a propósito da gestão curricular, observamos que o AE Z considera as orientações do Decreto-Lei n.º 6/2001, porquanto é visível a implementação de estratégias e a diversificação da oferta curricular, no sentido da adequação do currículo nacional e do PCA ao contexto de cada turma, como podemos observar nos PCT's do 5.º B e 5.º D, objecto de análise no que concerne a implementação dos planos de recuperação e eficácia dos mesmos.

A análise dos planos de recuperação de alunos do 5.º ano de escolaridade permitiu-nos reconhecer que o AE Z cumpre e aplica devidamente as disposições do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 19 de Novembro, ainda que os recursos disponíveis não sejam suficientes.

## **5. Programa em acção – 5.º ano de escolaridade<sup>9</sup>**

Pelo facto de o nosso estudo incidir na acção das estruturas de gestão curricular intermédia no sucesso escolar dos alunos do 2.º CEB do AE Z, entendemos aqui apresentar concretamente os conteúdos programáticos do 5.º ano de escolaridade, no sentido de analisar o grau do seu cumprimento no AE Z, porque consideramos ser um factor a ter em conta no âmbito da presente investigação.

---

<sup>9</sup> Dados recolhidos do relatório do AE Z (previsto no Despacho n.º 19117/2008, de 17 de Julho),

Apresentamos, em seguida, um breve resumo do cumprimento e/ou do não cumprimento dos conteúdos programáticos nas turmas do 5.º ano do AE Z, cujos quadros demonstrativos são remetidos para os anexos XIX, XX e XXI, correspondendo ao 1.º, 2.º e 3.º períodos, respectivamente. Optámos por evidenciar todas as turmas do 5.º ano, de forma a não se tornar uma apreciação redutora e, assim, generalizar a informação no sentido de responder a um dos nossos objectivos, ou seja, compreender *como se adequam os Conselhos de Turma aos contextos e operacionalizam as orientações programáticas do Currículo Nacional*.

Pela análise do relatório previsto no Despacho n.º 19117/2008, de 17 de Julho, pudemos recolher informação junto da Direcção do AE Z, da justificação do não cumprimento dos conteúdos programáticos, no sentido de termos uma ideia mais concreta e global do que efectivamente está ou não a ser cumprido em termos de conteúdos programáticos previstos. Apresentamos uma síntese delimitada por períodos, sem referência às turmas, onde consta a justificação do não cumprimento dos conteúdos programáticos previstos e a estratégia de remediação utilizada.

Desta forma, analisamos que relativamente ao 1.º período:

- Na disciplina de Matemática não foram leccionados o conteúdo programático: “Perímetros e Áreas” e “Locomoção e Alimentação dos Animais”, justificado pela *“Colocação tardia da docente em substituição da professora”, “aposentação de docente”, doença*. As estratégias para cumprir o conteúdo não leccionado, formam *“Utilização da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado como compensação e realização de fichas formativas. “a simplificação dos conteúdos programáticos”*.

No 2.º período, constatámos:

- Na disciplina de Matemática não foi leccionado “Posição relativa de duas rectas no plano: ângulos e triângulos” justificada pela *“Colocação tardia da docente em substituição da professora”*. As estratégias para cumprir o conteúdo não leccionado foram a *“simplificação dos conteúdos a leccionar e apoio aos alunos com mais dificuldades, na sala de estudo”*.

No 3.º período observamos:

- Que todas as disciplinas cumpriram os conteúdos programáticos de acordo com o previsto, o que, certamente resulta do trabalho de um corpo docente

estável no agrupamento e também de toda a acção em articulação, devidamente coordenada e supervisionada.

A selecção dos conteúdos programáticos leccionados, parte integrante do currículo do AE Z, torna-se fundamental para uma boa gestão, desta forma, a articulação entre os docentes evita que os conteúdos programáticos se repitam nas diferentes disciplinas, promovendo uma adaptação ao contexto.

Esta necessidade está descrita nas palavras de Machado, Gonçalves & Formosinho (1999, p. 121) que referem o seguinte:

As razões para considerar as necessidades dos estudantes como fonte importante para os objectivos educacionais são, mais ou menos, estas: o ambiente quotidiano dos jovens tanto em casa como na comunidade em geral proporciona uma parte considerável no desenvolvimento educativo dos estudantes. É necessário duplicar, por parte da escola, experiências educativas já adequadamente fornecidas fora dela. Os esforços da escola deveriam centrar-se particularmente em carências sérias no desenvolvimento actual dos estudantes.

O trabalho colaborativo e partilhado revela-se facilitador de uma gestão responsável, no sentido de adaptar as respostas às reais necessidades específicas dos alunos.

## **6. A gestão curricular na senda do sucesso escolar**

No sentido de perceber a acção dos gestores curriculares intermédios, o modo como se organizam e como perspectivam a sua acção, optamos por apresentar um relatório acompanhado por quadros temáticos, baseado nos resultados obtidos pelos três grupos de participantes do nosso estudo, relativamente às três dimensões eleitas, designadamente a dimensão do desenvolvimento curricular, a dimensão do desenvolvimento profissional e a dimensão do desenvolvimento pessoal.

A escola tem cada vez mais necessidade de contacto externo, o qual se impõe como condição essencial ao seu processo de desenvolvimento. A autonomia, a responsabilidade e a prestação de contas, fazem parte do dia-a-dia de uma organização escolar.

É neste contexto que surgem os gestores curriculares intermédios do AE Z, que assumem um papel preponderante na mobilização e coordenação dos seus pares, com o objectivo da eficiência e eficácia pelas soluções encontradas para a promoção da qualidade do ensino. Assim,

podemos apontar os gestores intermédios como elementos estratégicos na organização de uma escola e para a adequação às novas exigências que a sociedade impõe constantemente.

O AE Z cumpre o estipulado no artigo 31.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, ou seja, “o Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento, nomeadamente nos domínios, pedagógicos e didácticos, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.”

De acordo com as suas múltiplas funções de supervisão e coordenação, entendemos que este órgão demonstra uma visão clara e precisa no exercício das suas competências.

A respeito de supervisão, Glickman (1985, p. 81) refere que “é a função nas escolas que junta os elementos isolados da eficácia do ensino numa acção global da escola”.

O acto de supervisão é realizado no âmbito do que Alarcão & Tavares (2003, p. 16) defendem, “como um processo em que um professor, em princípio mais experiente, mais informado, orienta um outro professor (...) no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Num conceito mais abrangente Oliveira (2000, p. 47) salienta a supervisão como um “processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola”.

A supervisão no AE Z promove o trabalho em conjunto com as estruturas, professores, alunos e pais, tendo uma visão crítica tanto da comunidade escolar, como da sociedade envolvente, sendo solidário, impulsionando o trabalho colaborativo no sentido de um ensino vocacionado para o sucesso escolar.

Os participantes no nosso estudo concordam com as funções de coordenação e de supervisoras que as estruturas curriculares de gestão intermédia desempenham na promoção, na articulação curricular e na formação dos docentes. Para além da prerrogativa legal que atribui competências a estas estruturas, as respostas traduzem também uma cultura de escola consolidada pelas práticas.

Como defende Brito (1994, p. 5), “numa escola todos somos gestores” e no conceito de autonomia da escola, uma capacidade de diferenciação, só é viável numa posição de inter-relação com os outros, como refere Macedo (1991, p. 132) “quanto mais são as trocas de energia, informação e matéria que um sistema estabelece com o meio, maior é a sua riqueza e complexidade”. Nesta perspectiva, pensamos que é de primordial importância a definição de

critérios para a selecção dos responsáveis pela gestão curricular na escola, possibilitando a interacção, onde cada um está habilitado a exercer as suas funções com autonomia e é aceite pelos pares.

Numa perspectiva ecléctica sobre as funções e acção do **CP**, podemos observar que este se afirma como o órgão máximo de decisão ao nível da gestão curricular, orientador das práticas que promovem o sucesso dos alunos em interacção com as estruturas de gestão curricular intermédia.

No AE Z, a gestão curricular no âmbito do CP traduz-se nos seguintes parâmetros:

Estamos perante o órgão magno de intervenção pedagógica no AE Z, ao nível da definição de linhas orientadoras, de aprovação das propostas que lhe são apresentadas, tratamento dos casos colectivos e individuais dos alunos (aprendizagens, dificuldades de aprendizagens, avaliação, resultados escolares, implementação de estratégias de intervenção e/ou remediação – planos de recuperação, planos de acompanhamento, planos de desenvolvimento, apoios educativos, planificações de actividades para a prossecução dos objectivos educativos). Este órgão elabora e implementa a planificação de toda a acção educativa, no sentido de concretizar o currículo nacional nas áreas curriculares disciplinares e também nas áreas curriculares não disciplinares.

Resumimos no quadro que se segue, a acção do CP como órgão de gestão curricular no AE Z. Assim, apresentamos as dimensões, as categorias e indicadores que emergiram da análise de conteúdo às actas do CP, no sentido de compreender e evidenciar a acção e a forma como estes docentes sentem e experienciam o seu papel como gestores curriculares intermédios.

Quadro 1 – Acção do Conselho Pedagógico do AE Z

Dimensão	Categoria	Indicadores
<b>Desenvolvimento Curricular</b>	Organização e planificação do Currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora e implementa a planificação de toda a acção educativa, no sentido de concretizar o currículo nacional nas áreas curriculares disciplinares</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordena e gere a implementação dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa, na determinação de componentes curriculares regionais e locais que traduzem a inserção do AE Z no meio e elabora um plano integrado de distribuição de tais componentes pelas diferentes escolas, de acordo com as características próprias de cada uma</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propõe que o ensino incida na expressão escrita, tendo em vista a melhoria dos resultados e as actividades a desenvolver são: história circulante, olimpíadas da leitura, concurso de ortografia e motivação para a escrita – trabalhos de textos</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orienta as reuniões intercalares: processo de ensino aprendizagem, dar início ao PCT e proceder ao levantamento dos alunos para a frequência das aulas de apoio</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobiliza todas as estruturas de gestão curricular intermédia do Agrupamento (...) no sentido de tornar exequível a articulação e o apoio educativo</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribui a cada CDC um bloco semanal de noventa minutos para realização de reuniões para outros cargos de coordenação: Coordenador do PAM, do PTE, de Área de Projecto, do PAA, do projecto “Objectivo 2012 – ano 2º”, do Desporto Escolar, do CRIE, TIC e Promoção da Saúde em Meio escolar</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibiliza a BE para apoio no âmbito da promoção de leitura aos alunos com Necessidades Educativas Especiais</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promove a identificação de alunos com necessidades educativas especiais, com a intenção de superar as necessidades diagnosticadas</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promove Provas de Recuperação, como forma de colmatar uma ausência e testar a apreensão de determinado conteúdo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concebe e implementa experiências e inovações pedagógicas próprias, sem prejuízo de orientações genéricas definidas pelos serviços competentes do Ministério da Educação</li> </ul>		

Quadro 1b (continuação) – Acção do Conselho Pedagógico do AE Z

Dimensão	Categoria	Indicadores
<b>Desenvolvimento Organizacional</b>	Monitorização do currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitoriza as aprendizagens, dificuldades de aprendizagens, avaliação, resultados escolares, implementação de estratégias de intervenção e/ou remediação – planos de recuperação, planos de acompanhamento, planos de desenvolvimento, apoios educativos</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação dos resultados - procede à análise dos resultados das provas de aferição</li> </ul>
	Trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicita aos CDC, voluntários, para constituírem equipas de trabalho, envolver a comunidade educativa na construção dos documentos de planificação da acção educativa do AE Z</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propõe trabalho colaborativo: DCD/ Conselho de Directores de Turma/ professores das áreas curriculares não disciplinares/Educação especial</li> <li>• Colabora com o Conselho Executivo na organização de actividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres, de acordo com os interesses dos alunos e os recursos do Agrupamento</li> <li>• Elementos da BE participam nas reuniões de planificação de actividades dos diferentes órgãos pedagógicos da escola/agrupamento</li> </ul>

Também da análise dos resultados obtidos permite-nos observar que os elementos do CP questionados, na sua globalidade, concordam com as afirmações por nós apresentadas (anexo XIII), o que traduz o cumprimento do legalmente estabelecido e o conhecimento das suas atribuições e competências. Este posicionamento do CP confere-lhe capacidade para cumprir e fazer cumprir os requisitos essenciais às boas práticas de lideranças, coordenação e supervisão de toda a acção educativa.

Para complementar o que atrás referimos, e de acordo com a análise de conteúdo das actas do CP, compreendemos que este define as linhas orientadoras da acção educativa, mobilizando todas as estruturas de gestão curricular intermédia do AE Z.

A intervenção do CP na avaliação dos resultados é observada ao proceder à análise dos mesmos, nomeadamente na análise dos resultados das provas de aferição.

Por parte do CP, dos CDC e dos DT's, sobretudo pela análise dos registos sistemáticos nas respectivas actas, damos conta de uma preocupação na identificação de alunos com necessidades de implementação de estratégias específicas, com a intenção de superar as necessidades diagnosticadas.

No sentido de cumprir a sua missão, a escola mobiliza toda a comunidade educativa com o propósito de promover a interacção e colaboração, numa lógica de partilha de poderes e de participação. Institucionalmente previstas, das estruturas de gestão curricular intermédia, fazem parte os CDC.

O cargo de **CDC** consiste em assegurar todo o trabalho daquele grupo, ou departamento, nos desígnios que presidem e dirigem a escola.

A propósito, Lima (2000, p. 85) acentua que “os departamentos por matéria de disciplina são lugares centrais para o estabelecimento das relações mais orientadas para a prática conjunta e para a produção de contactos mais frequentes entre os professores”. Neste âmbito, vamos tentar dissecar mais esta realidade, tendo em conta o resultado da nossa análise.

As tabelas em anexo (XIV) permitem-nos, num enquadramento normativo fazer uma leitura abrangente do grau de cumprimento dos normativos legais que regulamentam a acção das estruturas de gestão curricular intermédia.

Os CDC do 2.º ou 3.º CEB desempenham funções e cargos com o nível de exigência, responsabilidade e profissionalismo docente que decorre das suas obrigações legalmente previstas e da sua acção criativa na prossecução dos objectivos preconizados.

Em conformidade com o previsto nos normativos legais, evidenciamos a concordância unânime dos CDC, relativamente ao cumprimento do Currículo Nacional, na coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, assim como na promoção do trabalho colaborativo.

Observamos que os participantes apontam a importância da articulação e da gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares da iniciativa do AE Z.

O nível de responsabilidade na promoção do trabalho colaborativo dos CDC revela que estes são fundamentais no âmbito da gestão curricular intermédia. Podemos referir que os docentes

estão implicados, naturalmente, neste processo. Neste enquadramento, Hargreaves (1998, p. 211) refere:

Nas culturas colaborativas, a procura de melhores soluções e ideias para a prática pedagógica depende do empenhamento de todos mas deve ser espontânea e voluntária, sentida como uma necessidade por parte dos professores e não imposta por normativos centralizadores que podem dificultar mais do que facilitar formas de colaboração efectiva.

O envolvimento dos CDC no PCA é observada de acordo com as suas responsabilidades na coordenação, acompanhamento, supervisão e controlo, isto é, toda a acção de monitorização.

Podemos, então, dizer que os CDC coordenam o cumprimento do currículo nacional, promovem a realização de actividades de enriquecimento curricular; promovem a colaboração entre docentes na avaliação das actividades das turmas; propõem medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e metas para a melhoria dos resultados escolares e reflectem sobre os resultados escolares por disciplina.

Apresentamos, a seguir, um quadro temático relativo à acção dos CDC no âmbito da gestão curricular intermédia, que emergiu da análise de conteúdo das actas dos CDC onde está representado o 2.º CEB. A representação infra traduz a operacionalização das orientações curriculares e do currículo; a realização das actividades de enriquecimento curricular; a existência de trabalho colaborativo entre docentes para planificação, produção e selecção de materiais, selecção de experiências de aprendizagem, construção de elementos de avaliação, reflexão sobre práticas didácticas e a avaliação das actividades das turmas.

Quadro 2 – Acção dos Coordenadores de Departamento Curricular do AE Z

<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	
<b>Desenvolvimento organizacional</b>	Organização	➤ Presidem às reuniões de Departamento	
		➤ Promovem reuniões dos diferentes grupos de recrutamento	
	Gestão	➤ Submetem propostas/ medidas do Departamento ao Conselho Pedagógico, no sentido a melhorar as aprendizagens	
		➤ Articulam estratégias e procedimentos	
		➤ Coordenam o cumprimento do currículo nacional	
	<b>Desenvolvimento Curricular</b>	Coordenação	➤ Coordenam a acção dos docentes afectos ao departamento
			➤ Promovem a elaboração, a revisão/reformulação dos respectivos regimentos
➤ Realizam as actividades de enriquecimento curricular			
➤ Avaliam os resultados escolares dos alunos por disciplina			
➤ Superintendem o cumprimento do currículo			
➤ Supervisionam as actividades do AE Z			
➤ Avaliação do desempenho dos docentes (ADD)			
➤ Avaliam as actividades do Departamento no PAA			
Monitorização do currículo	➤ Monitorizam o currículo, através da coordenação e supervisão a vários níveis, a saber: na operacionalização das orientações curriculares e do currículo		
Trabalho colaborativo	➤ Promovem a articulação entre os diferentes ciclos		
	➤ Trabalho colaborativo entre docentes para planificação, produção e selecção de materiais, selecção de experiências de aprendizagem, construção de elementos de avaliação, reflexão sobre práticas didácticas e a avaliação das actividades das turmas		

Concebendo que as estruturas de gestão curricular intermédia e outros actores da vida do AE Z interagem e articulam nas suas funções, é fundamental entender a percepção que o **DT** tem

da sua acção nas funções de coordenador e gestor do currículo, nas suas potencialidades e nos constrangimentos que encontra do desempenho do seu cargo.

Nesta dimensão do desenvolvimento curricular, a acção dos DT's assume um papel preponderante ao nível individual e colectivo no exercício das suas próprias competências.

Como sabemos, o DT é professor e desempenha, em acumulação, uma função de coordenação aliada à articulação entre a sua acção e a dos outros professores. Neste sentido, Roldão (2007, p. 7) define o DT como: “um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside.”

No geral, podemos sublinhar o papel que o CT tem na coordenação e análise da situação da turma, no entanto, não coordena totalmente a planificação das actividades dos alunos na sala de aula, nem as actividades das áreas curriculares não disciplinares. Observamos o grau de discordância (anexo XV – tabela 30) no que concerne à coordenação da articulação horizontal interdisciplinar entre anos de escolaridade e à articulação vertical entre ciclos de escolaridade, pelo que podemos deduzir que esta articulação é realizada em sede de outras estruturas, nomeadamente em reuniões exclusivamente realizadas para esse efeito.

Parece-nos compreensível a interpretação apontada pelos inquiridos que encontramos no anexo referido anteriormente, relativamente à afirmação: *O CT coordena a planificação das actividades dos alunos na sala de aula*. A intervenção do CT não se verifica a este nível. Será na base da autonomia e da decisão do professor que essas actividades são planeadas. Como refere Roldão (2005, p. 37), a sala de aula é o “espaço privilegiado de decisão” acrescentando ainda que “podem adaptar os conteúdos previstos nos programas” como também “definirem as estratégias de ensino”. Assim, a sala de aula é o espaço privilegiado, onde o professor sente a sua autonomia, aliada à sua responsabilidade na gestão do currículo.

Parecem existir diferentes interpretações da afirmação: *O CT coordena a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica* (anexo XV – tabela 31), a partir da qual desenvolvemos uma análise, evidenciando o seguinte resultado: sete DT's concordam com este princípio e dois discordam, achamos curioso este resultado, uma vez que a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica é uma das modalidades implementadas pelos PR, e estes são elaborados em sede de CT.

Roldão (2007, p. 3) define a dupla valência do DT como “o director de turma e o desenvolvimento curricular; o papel do director de turma na gestão curricular da turma e a relação funcional entre o director de turma e os docentes”. É nesta dupla “identidade” que o DT exerce a sua função.

Entendemos que é na dimensão da acção dos DT's, mais propriamente na implementação dos Planos de Recuperação (anexo XVII), que os participantes apontam e registam as mais diversas estratégias com o propósito de promover o sucesso dos alunos, na medida em que têm como objectivo ultrapassar as dificuldades e melhorar a qualidade da aprendizagem destes.

Este posicionamento tem por base as medidas que são implementadas e concretizadas em sala de aula com os seus professores.

Ainda a mesma autora, (*idem*, p. 6) defende que “o director de turma tem de estar implicado com todo o processo de desenvolvimento curricular que ocorre em cada turma, assumindo um papel claro de liderança e coordenação”. Desta forma, encontramos alguns constrangimentos e outras situações menos favoráveis ao desempenho das suas funções, que abordaremos ao longo desta análise.

Assim, no quadro que apresentamos a seguir, as dimensões de análise, categorias e indicadores, emergiram da análise de conteúdo das actas da CDT, demonstrando a acção dos DT's e como sentem e experienciam o seu papel como gestores curriculares intermédios.

Quadro 3 – Acção dos Directores de Turma no AE Z

Dimensão	Categoria	Indicadores
<b>Desenvolvimento Profissional</b>	Função / Cargo	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A importância do cargo de DT: como órgão de gestão intermédia: -vertentes administrativa; pedagógica</li> <li>➤ coordenador de todo o processo de socialização e estimulação preferencial dos alunos; papel importante a nível sócio-afectivo e sócio-educativo</li> <li>➤ - posição estratégica em relação aos alunos, pais, encarregados de educação e professores</li> <li>➤ - moderador de conflitos</li> </ul>
<b>Desenvolvimento curricular</b>	Cumprimento dos normativos legais	➤ Promover metodologias de diferenciação pedagógica, pela implementação de planos de recuperação e de planos de acompanhamento
		➤ Coordenar e supervisionar dos alunos no processo de avaliação
		➤ Indicar dos alunos propostos para o apoio educativo
		➤ Reflectir juntamente com os professores do Conselho de Turma a implementação das estratégias definidas por este, no final do primeiro período
		➤ Cumprir o legalmente estipulado: Planos de Recuperação e Planos de Acompanhamento ou de Desenvolvimento
		➤ Indicar as competências para as áreas curriculares não disciplinares
		➤ Definir os critérios para os anos terminais de ciclo
	Monitorização	➤ Monitorizar a conexão – aulas previstas / aulas leccionadas
		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Monitorizar a metodologia a seguir nas reuniões</li> <li>➤ Indicar os alunos propostos para Apoio Educativo</li> <li>➤ Indicar o cumprimento ou incumprimento do programa</li> <li>➤ Reflectir sobre os resultados das Avaliações de Final de Período</li> <li>➤ Elaborar a Apreciação Final</li> <li>➤ Actualizar/reformular o Projecto Curricular de Turma</li> </ul>
		➤ Exercer o controlo sucessivo das orientações e decisões do Conselho Pedagógico
Articulação	➤ Promover espaços de articulação	

Conforme prevê o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, as modalidades adoptadas pelo AE Z prendem-se com o cumprimento do legalmente estabelecido, no entanto, a

flexibilidade prática na aplicação do disposto no diploma confere espaços de autonomia ao AE Z, na gestão das estratégias tidas como as mais acertadas para os variados casos.

A dimensão do desenvolvimento organizacional confere à escola amplos espaços de autonomia, sobretudo na concepção, construção e implementação dos seus documentos de planificação da acção educativa. A este respeito, Alonso (idem, p. 284) afirma a importância de “(...) tornar a escola mais autónoma e responsável pela organização dos processos educativos que proporciona aos seus alunos e pelos resultados que produz (...)”. A esta autonomia e responsabilidade, acresce o legalmente definido. Numa articulação entre a responsabilidade, a autonomia e os normativos emanados do ME, destacamos a medida de prevenção, melhoria das aprendizagens e combate ao insucesso, vulgarmente conhecida por Planos de Recuperação (PR).

Através do Despacho supra referido, o ME faculta condições à escola de modo a otimizar as condições de aprendizagem de todos os alunos do ensino básico. Entre as várias medidas que visam a organização e criação das condições necessárias ao sucesso educativo, evidenciamos a elaboração de PR, no entanto também dotou as escolas de vários recursos para os planos de desenvolvimento e de acompanhamento dos alunos. No nosso estudo, distinguimos e seleccionamos os PR, como sendo aqueles que têm maior impacto na promoção do sucesso escolar, pelo que analisamos e destacamos esta questão no ponto seguinte.

Apresentamos de seguida um quadro relativo à análise de conteúdo da questão aberta apresentada aos nossos inquiridos: *Refira de uma forma breve e clara o que considera relevante na acção da gestão curricular intermédia para a promoção do sucesso escolar dos alunos.* Apesar de esta ser comum aos três questionários aplicados, apenas obtivemos duas respostas dos docentes pertencentes ao CP e sete dos DT's.

Optámos por transcrever a totalidade das respostas dadas pelos participantes do nosso estudo, e apresentá-las nos quadros que se seguem. A partir da análise de conteúdo emergiram as categorias e subcategorias descritas nos referidos quadros, assim como a dimensão da promoção do sucesso escolar.

Reproduzimos em seguida as repostas à questão dos questionários aplicados aos DT's, CDC e docentes do CP, sob forma de enunciados.

De forma a distinguir os participantes, definimos previamente o “Q” para a designação de questionário, seguidamente do n.º a que o mesmo se refere, assinalando o universo específico em

que o mesmo se enquadra, por exemplo: Q2 – CP (questionário n.º 2 aplicado aos docentes do CP).

Quadro 4 – Acção considerada relevante para a promoção do sucesso escolar - DT's

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Enunciado
Promoção do sucesso escolar	Gestão curricular	Individualidade do aluno	➤ <b>Q3 - DT</b> – A gestão curricular flexível do currículo de modo a <b>valorizar a individualidade do aluno</b> e procurar um desenvolvimento global e contínuo;
		Colaboração / Autonomia	➤ <b>Espírito de equipa</b> e solidariedade na construção de um bom PCA (leme que conduz a bom porto e ao sucesso escolar); ➤ Colocar em prática uma <b>verdadeira autonomia</b> de gestão curricular,
	Organização	Perfil do DT	➤ bem como traçar conscientemente um <b>perfil de DT</b> (liderança adequada o mais possível com o perfil da turma), de modo a que o DT consiga dar resposta ao que a turma exige.
	Gestão curricular	Trabalho colaborativo	➤ <b>Q1 - DT</b> – O <b>empenho</b> , a colaboração e participação de todas, mas mesmo todas as partes intervenientes no processo ensino-aprendizagem.
			➤ <b>Q2 - DT</b> – Considero que o aspecto mais relevante na gestão curricular intermédia seja o trabalho desenvolvido pelos professores que constituem os Conselhos de Turma, já que são estes que estão em permanente contacto com os alunos. No entanto, só com a <b>participação empenhada</b> de todos os membros da comunidade educativa é possível o sucesso escolar dos alunos.
			➤ <b>Q6 – DT</b> - Considero relevante que proporcione um bom ambiente escolar e educacional, que facilitava a melhor colaboração possível, empenhamento e interesse pela execução das tarefas que sejam úteis e produtivas, que defenda uma participação efectiva de todos os actores da acção educativa.
		Articulação curricular	➤ <b>Q4 - DT</b> – Uma boa <b>articulação curricular</b> entre ciclos e anos de escolaridade. Currículos menos extensos. ➤ <b>Q8- DT</b> - Saber articular todos os contributos do conselho de turma e de todos os membros da comunidade escolar.
Estatuto	Auto-estima	➤ <b>Q5 - DT</b> – Para a promoção do sucesso escolar dos alunos seria necessário devolver aos professores a alegria e a liberdade no seu dia-a-dia. Assim, retomariam a sua <b>auto-estima</b> e voltariam a ter brilho na arte de ensinar.	

Quadro 5 – Acção considerada relevante para a promoção do sucesso escolar – CP

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Enunciado
Promoção do sucesso escolar	Gestão curricular	Definição de estratégias	➤ <b>Q1 – CP</b> - “Considero que a <b>definição de estratégias</b> e metodologias comuns baseadas num trabalho alicerçado na análise e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem conducentes ao sucesso dos alunos.”
	Organização	Perfil do DT	➤ <b>Q2 - CP</b> – “A <b>escolha / atribuição do Director de Turma</b> é o mais relevante para a promoção do sucesso escolar dos alunos.”

A diversidade das respostas obtidas pela aplicação do questionário, relativamente à opinião dos participantes no nosso estudo sobre o que consideram relevante na gestão curricular intermédia para a promoção do sucesso escolar dos alunos, apontam para o empenho, a colaboração e participação, o trabalho desenvolvido pelos professores que constituem os CT, a gestão flexível do currículo, a articulação curricular entre ciclos e anos de escolaridade, a autonomia de gestão curricular, a liderança, a auto-estima dos docentes e o ambiente escolar e educacional, como factores determinantes do sucesso escolar dos alunos.

São referidos o empenho e a colaboração e participação de todos, uma vez que a escola já não pode subsistir com práticas de isolamento, que a caracterizavam no passado, no entanto, como já pudemos constatar anteriormente, ainda existem algumas réstias dessa cultura.

Consideramos relevantes os aspectos que os Directores de Turma consideram essenciais na acção educativa que, não obstante a diversidade, revelam pontos de vista que podem, ora aqui, ora ali, confinar-se e complementar-se no propósito do aludido sucesso escolar.

Das várias respostas elegemos uma a merecer o nosso comentário específico, a saber: Q5 - DT – “*Para a promoção do sucesso escolar dos alunos seria necessário devolver aos professores a alegria e a liberdade no seu dia-a-dia. Assim, retomariam a sua auto-estima e voltariam a ter brilho na arte de ensinar.*” A resposta emite sentimentos que respeitamos e entendemos de

primordial interesse no contexto da questão/resposta. Do conjunto de dados obtidos, apercebemo-nos que os docentes não são um grupo profissional satisfeito. Essa insatisfação tem certamente reflexos inegáveis na atitude profissional dos docentes. O clima organizacional do AE Z carece de alegria e bem-estar dos participantes que nele trabalham, na senda da realização profissional e até pessoal. É claro que um professor triste e constrangido não pode produzir um trabalho proficiente, eficaz e eficiente.

Será necessário reflectir sobre a própria acção e reflectir também sobre o contexto educativo e social, e a propósito Roldão (1999, p. 116) refere que na profissão docente é necessário “questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões, ou da gestão de dilemas”.

À parte das razões pelas quais resulta a resposta, entendemos que todos os docentes têm direitos e obrigações, e se os primeiros lhes são negados em função das mais diversas razões, as obrigações ficam também debilitadas.

Neste enquadramento, os respondentes consideram que a acção da gestão curricular intermédia se encontra imbuída de muita responsabilidade no exercício da supervisão, coordenação e orientação educativa, e são como que o farol numa missão colectiva com o objectivo de proporcionar aos alunos todas as medidas o seu sucesso, combinando e partilhando ideias e ideais no sentido da sua realização.

Esta análise permite-nos compreender que a acção desenvolvida pelos elementos do CP, DT e CDC, estendendo-se a toda a escola, encara a organização escolar como um palco onde se desenvolvem inúmeras interacções colaborativas com finalidades comuns.

Julgamos que é de realçar o papel do director de turma, que na sua função de gestor/coordenador analisa com os professores da turma o currículo proposto, os seus princípios orientadores e os seus objectivos gerais, no sentido de todos os docentes reflectirem em conjunto sobre as propostas nele contidas e decidirem quais as prioridades a adoptar face à análise da situação de cada turma. Mediante as dificuldades reveladas pelos alunos, promove em sede de CT a reconstrução e diferenciação dos objectos propostos no currículo formal, de modo a dar maior ênfase às áreas curriculares onde foram detectados mais problemas, seleccionando e ordenando os conteúdos de forma pertinente e definindo as respectivas estratégias em cada disciplina.

## **7. Plano estratégico para o sucesso**

Conforme consta no Portal da Educação do Ministério da Educação<sup>10</sup>, a implementação dos PR estão identificados como uma das principais medidas de combate ao insucesso escolar, pelo que transcrevemos o seguinte:

Estes planos, destinados aos alunos que não tenham desenvolvido as competências necessárias no 1.º ciclo, ou que tenham obtido três ou mais níveis inferiores a três nos restantes ciclos do ensino básico, podem incluir não só o recurso a pedagogia diferenciada na sala de aula, como também programas de tutoria para apoio ao desenvolvimento de estratégias de estudo e, ainda, aulas de recuperação.

O AE Z cumpre as disposições legais no que respeita à oportunidade de implementação dos referidos planos, sendo de realçar a adopção das modalidades - Apoio Pedagógico Personalizado (NEE), Sala de Estudo e Tutoria, da responsabilidade dos Conselhos de Turma - na prossecução das estratégias de superação dos casos de insucesso escolar, devidamente seleccionadas, no sentido do sucesso escolar de cada aluno que delas necessitam.

Pela implementação destes planos em duas turmas do 5.º ano de escolaridade (B e D), salientamos o efeito positivo, pela aplicação dos mesmos, observado no sucesso alcançado (tabela 2).

A modalidade de tutoria (5.ºD) merece especial relevância, porquanto tem em conta a envolvente sociocultural das famílias, na medida em que conhece bem os seus alunos, apresentando-se o tutor como conselheiro, regulador de normas e orientador do desenvolvimento pessoal e intelectual. O exercício e acompanhamento sistemático desta modalidade estão patentes nas actas dos Departamentos Curriculares e, sobretudo, nas actas dos Conselhos de Turma.

Os DT's do AE Z exercem as funções de professor, de gestor e de coordenador curricular da turma, e neste sentido, envolvem todos os elementos do CT numa espécie de sentido de grupo com as responsabilidades inerentes ao cargo que ocupam e às funções que exercem.

---

<sup>10</sup> [http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Rel\\_Reprovacao\\_05\\_09.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Rel_Reprovacao_05_09.pdf) (Relatório de implementação do DN 50/2005, acedido em 07/09/2010)

Pela análise de conteúdo, respeitante à acção dos DT, entendemos que acção desta estrutura de gestão curricular intermédia e o facto de estes responderem directa e indirectamente às necessidades dos alunos, constituiu um contributo positivo tendente ao sucesso escolar dos mesmos. Por um lado, no apoio directo aos mesmos e, por outro, estabelecendo uma ponte de intercomunicação com os docentes, com a direcção e outras estruturas de gestão curricular intermédia, facilitando a tomada de decisão no sentido de resolver problemas.

Percebemos também a importância dada à “Uniformização da Actuação do Director de Turma”. Este trabalho plural e definidor de critérios na actuação dos Directores de Turma dá conta de um trabalho em sintonia, possibilitando reflexão e eventual reformulação de procedimentos.

Reflectindo sobre a actuação dos DT's evidenciada, pensamos que tem relevância para a problemática do nosso estudo a afirmação da acta que refere a promoção de:

Metodologias de diferenciação pedagógica, pela implementação de planos de recuperação e de planos de acompanhamento, para além de outras acções consideradas fundamentais, como a indicação de alunos para apoios e promover espaços de articulação.

Sabemos que numa análise global duma turma, encontramos e identificamos diferenças entre os alunos. Podem ser diferenças culturais, sociais, comportamentais ou de outra índole. Evidenciamos nesta análise a diferenciação pedagógica, na medida em que cabe ao DT, em colaboração com os outros docentes do CT, promover a análise dessas diferenças e implementar estratégias em concordância com a situação detectada, no sentido de serem ultrapassados todos os problemas detectados e, assim, alcançar o sucesso escolar.

Considerando que o nosso estudo pretende dar resposta à questão sobre de que forma as práticas de gestão intermédia contribuem para o sucesso escolar dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, observamos que a implementação dos PR influenciou os resultados escolares de duas turmas do AE Z, que a seguir abordamos.

Como estratégia de intervenção, consta no Relatório Síntese do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 19 de Novembro, que o mesmo “preconiza a elaboração, pelas escolas/agrupamentos, de planos individualizados que, consoante a situação dos alunos, podem ser de recuperação, de acompanhamento ou de desenvolvimento”.

No nosso estudo, como já referimos, privilegiamos os PR como estratégia de promoção do sucesso escolar.

Achamos conveniente clarificar o conceito dos PR, assim, apropriamo-nos do registo do referido Relatório<sup>11</sup> que designa este conceito da seguinte forma:

Planos de Recuperação – entende-se por Planos de Recuperação o conjunto de actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens ou competências consagradas no ensino básico. É aplicável aos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina. Área curricular disciplinar ou não disciplinar.

De acordo com o referido Despacho Normativo, identificamos no AE Z, que as medidas de implementação dos PR, nas turmas B e D do AE Z, são o apoio pedagógico a Língua Portuguesa (LP), apoio individualizado (Mat), Sala de Estudo (SE) e Tutoria.

Pretendemos perceber e conhecer a eficácia da implementação dos planos como estratégia na superação dos casos de insucesso escolar e o efeito dos mesmos no sentido do sucesso escolar dos alunos.

Apresentamos, de seguida, uma tabela relativa às modalidades implementadas nas turmas B e D do 5.º ano de escolaridade, ao longo do ano lectivo 2009/2010. Esta tabela emerge da análise documental realizado aos PCT's das duas turmas intervenientes no nosso caso em estudo, enquadradas nas estratégias e medidas aplicadas promotoras de sucesso escolar. Representa, em síntese, as modalidades de apoio nos PR, assim como a evolução das mesmas ao longo dos três períodos.

---

<sup>11</sup>[http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Rel\\_Reprovacao\\_05\\_09.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Rel_Reprovacao_05_09.pdf)

1.º Período			2.º Período			3.º Período		
Ano Turma	Modalidade	N.º Alunos	Ano Turma	Modalidade	N.º Alunos	Ano Turma	Modalidade	N.º Alunos
<b>5.º B 7 PR</b>	Apoio Pedagógico Acrescido – LP	7	<b>5.º B 9 PR</b>	Apoio Pedagógico Acrescido - LP	6	<b>5.º B</b>	Apoio Pedagógico Acrescido – LP	3
	Apoio individualizado – Mat	7		Apoio individualizado – Mat	4		Apoio individualizado – Mat	1
	Actividades de compensação - Sala de Estudo	7		Actividades de compensação - Sala de Estudo	5		Actividades de compensação - Sala de Estudo	4
<b>5.º D 12 PR</b>	Apoio Pedagógico Acrescido – LP	12	<b>5.º D 9 PR</b>	Apoio Pedagógico Acrescido - LP	9	<b>5.º D</b>	Apoio Pedagógico Acrescido - LP	6
	Tutoria	1		Tutoria	1		Tutoria	1

Tabela 2 – Modalidades Implementadas nos Planos de Recuperação

De acordo com o estipulado no n.º 4 do artigo 2.º do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, perante os resultados obtidos na avaliação sumativa, sete alunos do 5.ºB foram propostos para planos de recuperação, tendo este número aumentado para nove, ou seja, acresceram dois alunos que no decurso do 2º período apresentaram dificuldades a justificar a implementação de planos de recuperação. Todos os planos contêm as modalidades de apoio pedagógico acrescido para a disciplina de Língua Portuguesa, apoio individual à disciplina de Matemática e actividades de compensação na Sala de Estudo.

Partindo dos nove planos de recuperação no 2.º período, no 5.ºB, observa-se que no 3.º período três alunos continuaram com apoio pedagógico acrescido para a disciplina de Língua Portuguesa, o que significa sucesso da medida adoptada para três alunos, continuando com apoio individual à disciplina de Matemática um aluno, tendo obtido sucesso por esta modalidade oito alunos e mantiveram a medida de actividades de compensação na Sala de Estudo quatro alunos, o que se traduz no sucesso de cinco alunos a quem foi aplicada esta modalidade.

Pelo cumprimento do mesmo normativo, no final do 1.º período, doze alunos necessitaram de planos de recuperação da turma D, tendo beneficiado da modalidade de apoio pedagógico

acrescido para a disciplina de Língua Portuguesa e, dos mesmos alunos, um beneficiou ainda da modalidade de tutoria que se manteve até ao final do ano lectivo.

Dos doze planos implementados no final do 1.º período ao 5.º D, em processo de reformulação dos planos foi retirada a modalidade de apoio pedagógico acrescido para a disciplina de Língua Portuguesa a três alunos, eventualmente, por terem atingido os objectivos. Quanto aos nove alunos com plano no 2.º período observa-se que continuaram com a mesma modalidade seis alunos, evidenciando assim que três obtiveram sucesso pela aplicação da referida modalidade de apoio. No que respeita ao aluno com a modalidade de tutoria, esta manteve-se até final do terceiro período, dado se tratar de um aluno com família desestruturada a merecer acompanhamento constante.

A análise que antecede suporta-se nos dados dos gráficos abaixo apresentados, representando, desta forma, a eficácia dos PR implementados no 1.º e 2.º períodos e a análise dos mesmos no 3.º período a alunos dos 5.º B e do 5.º D do AE Z.

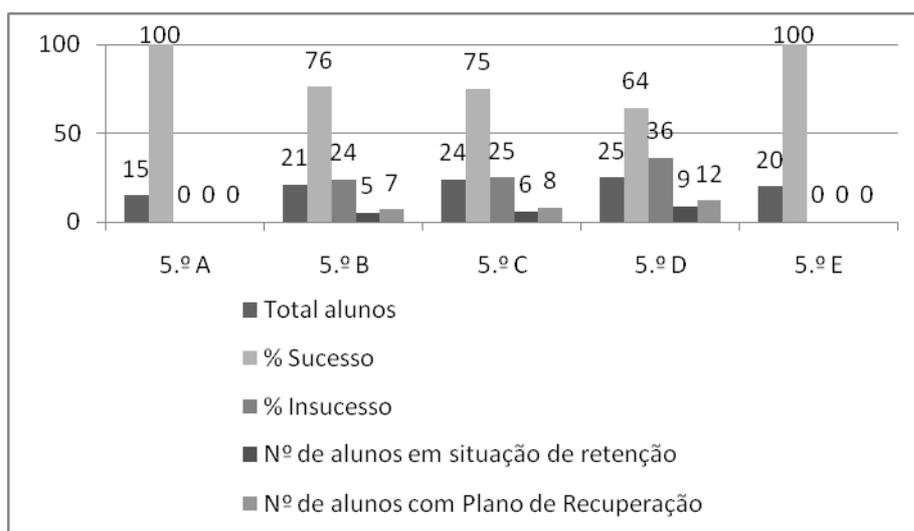


Gráfico 2 – Resultados escolares do 5.º ano - 1.º período

Os PR implementados nas turmas analisadas surgem como uma medida preventiva do insucesso escolar. Isto porque no nosso sistema educativo é expectável que o ensino básico seja concluído em nove anos. As práticas evidenciadas pela acção dos responsáveis do AE Z demonstram esse desiderato e têm em conta todas as estratégias para o atingir.

Apresentamos, de seguida, o gráfico representativo do sucesso, insucesso, do n.º de alunos em situação de retenção e do n.º de alunos com Planos de Recuperação do 2.º período:

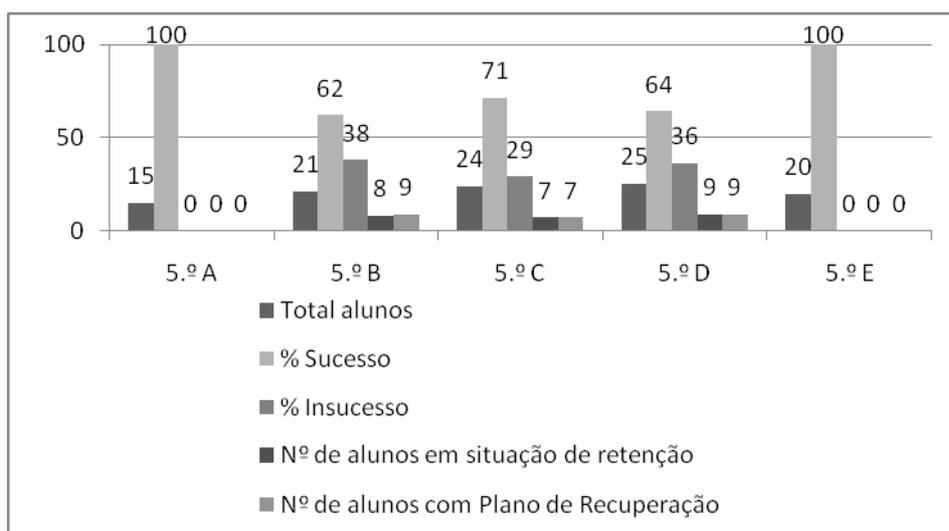


Gráfico 3 – Resultados escolares do 5.º ano - 2.º período

Apresentamos, de seguida, o gráfico correspondente ao 3.º período, relativamente ao sucesso, insucesso e n.º de alunos retidos:

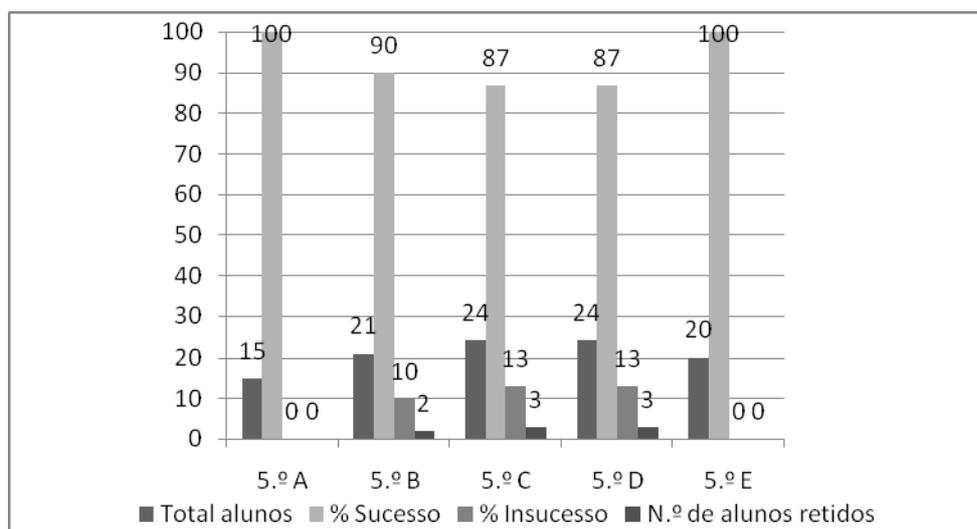


Gráfico 4 – Resultados escolares do 5.º ano - 3.º período

O gráfico supra representado apresenta os resultados finais e gerais do 5.º ano do 2.º CEB do AEZ e serve para observarmos sobretudo o sucesso escolar dos alunos que se revela elevado. Quanto ao n.º de alunos retidos e pela análise antes feita à eficácia dos PR das turmas do 5.º B e

do 5.º D, depreendemos que aos alunos a quem os mesmos foram aplicados, o sucesso é neste âmbito significativo.

## **8. Os constrangimentos redutores da acção educativa**

Muitos são os constrangimentos que os professores enfrentam no seu exercício profissional, as dúvidas, as incertezas, as permanentes alterações dos normativos, principalmente o ECD que regulamenta o seu estatuto profissional, tem provocado muitas reacções e um infindável número de missões num contexto de multiplicidade de papéis que têm de interpretar.

A gestão intermédia do AE Z, mesmo no seu contexto e condicionada pela estrutura, relaciona-se entre si no sentido de contribuir com as suas acções em defesa dos objectivos colectivos. No entender de Sarmiento (1998, p. 17), “as interdependências sistémicas e estruturais colocam os actores nos contextos da acção, numa relação, que muitas vezes é de constrangimento (...). Desta forma, é essencial o comportamento estratégico dos nossos gestores intermédios.” Os gestores intermédios necessitam de uma atitude reflexiva do seu comportamento, das suas acções, com a finalidade de encontrar e evidenciar os seus pontos fortes e suprimir os seus pontos fracos.

Será certamente mais simples se for um trabalho em equipa, como Cascão & Neves (2001, p. 51) sugerem, “parece claro que os membros podem ser mais produtivos quando trabalham em equipa do que quando trabalham isoladamente”. De acordo com a afirmação dos autores, percebemos que o AE Z trabalha em equipa aos níveis da elaboração dos documentos de orientação educativa, na construção de instrumentos de trabalho, na produção de materiais didácticos, na definição de critérios de avaliação e na aplicação de matrizes uniformes.

Alguns dos participantes do nosso estudo identificaram que as relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo (anexo XVIII), e a corroborar a opinião destes, Pacheco & Flores (1995, p. 135) afirmam que “diversos estudos confirmam a existência de uma cultura individualizada, muito longe de uma cultura de colaboração, em que cada professor cumpre a tarefa que lhe está atribuída não tendo por hábito partilhar as dúvidas, os problemas surgidos no quotidiano”. A partir desta análise, entendemos que essa cultura individualizada ainda está patente em alguns docentes, o que constituirá um constrangimento a uma gestão escolar

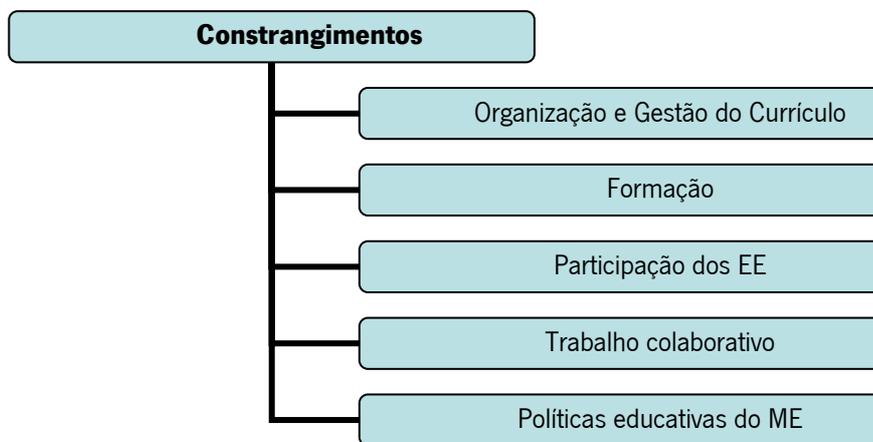
participativa que, como refere Barroso (1993, p. 33) “deve aplicar-se à organização no seu conjunto desde a definição de políticas, até à sua planificação e execução, passando pelo ambiente físico e social, pelos modos de trabalho e organização das tarefas”.

Não obstante a maioria das discordâncias a percentagem de concordância dos participantes dá-nos a entender que existem focos de relações de trabalho que se caracterizam pelo individualismo. Eventualmente, podemos estar perante práticas costumeiras arreigadas de profissionais mais antigos, o que certamente dificulta o trabalho partilhado entre pares.

No entanto, com os normativos legais em vigor, os professores têm de promover um clima de partilha e de colaboração, mesmo que normativa.

A partir da análise de conteúdo e dos resultados dos questionários aplicados aos três universos dos participantes, na dimensão – constrangimentos – identificamos cinco categorias representadas na figura seguinte:

Figura 6 – Constrangimentos identificados



Os constrangimentos apresentados, apesar de serem pouco expressivos, parecem-nos redutores da acção educativa. Por serem constrangimentos comuns aos três grupos de inquiridos, entendemos apresentá-los num único quadro e numa única dimensão – constrangimentos – o qual anuncia as categorias que emergiram da análise dos dados, seguindo-se os indicadores que advieram da mesma.

Quadro 6 – Constrangimentos identificados

<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Desenvolvimento profissional</b>	Formação	➤ As acções de formação não correspondem, muitas vezes, às necessidades dos professores
	Políticas educativas	➤ O actual sistema de Avaliação de Desempenho e as recentes alterações profissionais criam perspectivas pessimistas na relação entre os pares
		➤ Falta de motivação e de auto-estima devido às políticas educativas e actual ECD
<b>Desenvolvimento curricular</b>	Gestão do Currículo	➤ Para além das medidas legalmente previstas, o AE Z não dispõe da autonomia necessária para a implementação de outras estratégias para a promoção do sucesso escolar;
		➤ O AE Z não dispõe de recursos físicos e humanos para a adopção de todas modalidades de apoio previstos no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro
	Participação dos EE	➤ Os docentes aplicadores dos planos encontram resistência ao nível do envolvimento dos Encarregados de Educação
<b>Desenvolvimento organizacional</b>	Trabalho colaborativo	➤ O horário de trabalho limita a participação na elaboração dos documentos estruturantes da acção educativa
		➤ Falta de espaços físicos e de tempos destinados ao trabalho partilhado e colaborativo
		➤ As relações de trabalho caracterizam-se, muitas vezes, pelo individualismo

Entendemos que o envolvimento dos pais e encarregados de educação é de primordial interesse na articulação entre as famílias e a escola, na perspectiva de uma acção concertada. Muitas das razões subjacentes às dificuldades apresentadas pelos alunos têm a sua génese no reduto familiar por variados motivos que são do desconhecimento da escola, pelo que o diálogo entre as partes se torna benéfico nas escolhas de medidas apropriadas caso a caso. Certamente

que este escasso envolvimento dos EE do AE Z pode ter justificações, das quais nos permitimos aventar: os horários laborais dos EE, famílias desestruturadas que ignoram a escola, o desinteresse dos EE na vida escolar dos filhos e eventualmente outras que poderiam ser alvo de estudos autónomos.

Perece-nos que esta falta de envolvimento constitui constrangimento porquanto não permite a interacção escola família na implementação dos PR, uma vez que aquando da elaboração destes, os EE devem ser envolvidos, tomando conhecimento dos mesmos, e assim terem parte activa no seu desenvolvimento.

Quando questionados (anexo XVII- tabela 37) sobre a disponibilidade de recursos físicos e humanos para a adopção das modalidades de tutoria e de actividades de enriquecimento curricular, as opiniões dos participantes dividem-se, o que, no nosso entender se deve ao grau de envolvimento e intervenção activa com os alunos alvo dos planos, por parte dos respondentes.

Continuamos, através desta apreciação dos resultados obtidos (anexo XVI), a apreender que, no que diz respeito à articulação dos DT's, na elaboração do PCT, nem todos concordam que haja a articulação necessária.

De igual modo, quanto às necessidades de formação para a elaboração do PCT, os DT's manifestaram alguns constrangimentos, pois a maioria diz sentir que as acções de formação não correspondem às necessidades de conhecimentos necessários sobre os conteúdos formais e legais no âmbito dos planos de recuperação.

A revelação da necessidade de formação constitui um óbice na medida em que, hoje em dia, é fundamental acompanhar as alterações e acompanhar o ritmo da mudança, adquirir novos conhecimentos sobre formas de actuação e outras dinâmicas por via da profissionalidade.

Parece-nos que a ausência de um plano de formação no AE Z, orientada para as reais necessidades dos docentes envolvidos no nosso estudo, consubstancia as preocupações destes. Como referem Sá-Chaves & Amaral (2000, p. 88), é necessário “uma formação que possa dar voz aos professores e gestores pedagógicos inseridos no terreno”, esta é uma das realidades que constatamos no nosso estudo.

Os inquiridos apontam que o AE Z promove, dentro das suas limitações, as acções de formação de docentes possíveis, como forma de actualização de conhecimentos e de contributo de adaptação à mudança, considerada relevante pelos participantes do nosso estudo. No entanto,

revelam-se insuficientes e não correspondem, de alguma forma, às necessidades dos participantes do nosso estudo (anexo XVIII tabelas 43, 44).

Desta forma, entendemos que se revela imprescindível para o desenvolvimento profissional dos docentes, uma formação adaptada ao contexto e às suas necessidades. Como podemos observar na afirmação infra, o desenvolvimento profissional ao longo da vida torna-se essencial para o exercício da profissão docente.

Nesta perspectiva, constata a Eurydice (2004, p. 19):

In the context of lifelong learning, several countries are increasingly referring to “continuing professional development” rather than “in-service training”, as a broader way of describing the wide range of career development opportunities available to the teachers. This term encompasses a larger range of possibilities for professional development by stressing the concept of continuity and coherence between the different stages of a professional career.

Como já referimos anteriormente, o CP do AE Z, apesar das dificuldades de ordem logística e de custos, *promove a formação dos docentes*, que, no entender de Alonso (1998, p. 288), deve “partir da reflexão participada das suas necessidades em conjugação com as necessidades da escola”.

Não podemos deixar de salientar o aperfeiçoamento contínuo dos docentes como forma de empenho na maximização do potencial, tanto individual, mas sobretudo, do potencial colectivo como forma de concretização profissional dos objectivos traçados.

A actual proliferação de disposições legais relativas à gestão curricular determina a necessidade de constante formação dos docentes como forma de actualização e aquisição de conhecimentos para o melhor desempenho das suas funções. Esta necessidade foi revelada pelos nossos participantes, o que significa a tomada de consciência dos professores do AE Z, revelando brio profissional e empenho na prossecução do sucesso escolar dos seus alunos.

Os horários dos docentes estão sujeitos a regras legais, entre as quais as horas de crédito atribuídas ao AE Z, com base em cálculos rígidos, no cumprimento dos diplomas que orientam a organização do ano lectivo, impedindo, desta forma, a flexibilidade ao AE Z para ajustar os recursos humanos às reais necessidades. A este respeito, numa perspectiva mais optimista, concordamos com Roldão (2005, p. 31) ao proferir que “existe alguma autonomia (...) como é o caso da distribuição do serviço docente (...)” ainda que controlada por normativos legais do ME, sendo estes normativos legais considerados um entrave à flexibilidade e à implementação de algumas estratégias consideradas essenciais para o sucesso escolar dos alunos.

## **Síntese**

As estruturas de gestão curricular intermédia do AE Z actuam ao nível do agrupamento como instituição, evidenciando práticas colaborativas, de trabalho plural e partilhado, de apoio e de cooperação. Desta forma, os elementos que integram as estruturas de gestão curricular intermédia do AE Z consideram a sua acção reconhecida e até valorizada pelo sentido de pertença, o que poderá traduzir-se numa motivação aos níveis profissional e individual.

As dinâmicas revelam o papel da liderança no AE Z no exercício de uma cultura de colegialidade, onde a partilha e a colaboração são adjectivos para construir uma escola de qualidade no presente, com perspectivas de maior eficácia no futuro, sempre com o objectivo do sucesso escolar e educativo dos alunos.

No AE Z, visto como organização, as acções individuais são conjugadas pelo trabalho colectivo das estruturas de gestão intermédia. A propósito, Canário (1992, p. 62) salienta o facto de que o conjunto é caracterizado por “processos de acção colectiva que não dependem essencialmente da acção de cada indivíduo.”

Em resumo, podemos dizer que os cargos de gestão curricular intermédia, cujas acções de promoção do sucesso escolar dos alunos foram aqui apresentadas, parecem, em nosso entender, exercidos com eficácia, cujos resultados assumem expressão significativa. Apesar dos constrangimentos apresentados, um desempenho motivado por um reconhecimento de toda a comunidade serve, certamente, de apoio para outras importantes dinâmicas centradas nas lideranças do AE Z.

## **Considerações Finais**

A escola, segundo Carvalho & Diogo (1999, p. 17), é “distinta das outras organizações pela sua especificidade, pela construção social operada pelos professores, alunos, pais e elementos da comunidade e pela certificação de saberes”. Consideramos que o actual modelo organizacional dos agrupamentos e escolas não agrupadas, ainda que testado e posto em prática, necessita de estudos desapaixonados e distantes para podermos apreciar a sua eficácia na prossecução do sucesso escolar, verificando as suas virtualidades e desvios.

Nesta perspectiva, elegemos para o nosso estudo a acção das estruturas de gestão curricular intermédia do AE Z que, pelas funções que desempenham, assumem atribuições e competências primordiais no sentido de contribuírem para a melhoria da acção educativa e consequentemente facilitar os resultados de sucesso.

A nossa investigação teve como propósito compreender de que forma as práticas de gestão curricular intermédia, impulsionam o sucesso escolar dos alunos do 2.º CEB, do AE Z, pertencente ao distrito de Braga.

Decorrente das determinações legais e as competências que lhe são conferidas, os elementos do CP, as CDC e os DT's, constituem a gestão curricular intermédia dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas, razão pela qual entendemos que constituem no seu todo as estruturas de gestão curricular intermédia.

Ao longo do nosso estudo, privilegiámos o conceito de gestão curricular intermédia, analisando a acção das estruturas de gestão curricular intermédia e os resultados escolares dos alunos de duas turmas do 2.º CEB.

A fim de podermos dar resposta ao problema que identificámos, seleccionámos as questões que entendemos fundamentais para objecto da nossa análise.

Como em qualquer trabalho de investigação tivemos, necessidade de aprofundar os nossos conhecimentos teóricos do âmbito do nosso estudo, aprofundando postulados que tratam os conceitos de “Autonomia e Gestão Pedagógica”, “O Currículo”, “Flexibilidade Curricular”, “O Sucesso Escolar e Sucesso Educativo”.

Encontramos constrangimentos e potencialidades que, respectivamente, limitam e possibilitam práticas de gestão curricular intermédia orientadas para o sucesso escolar dos alunos, por meio do estudo interpretativo, procurando compreender a relação entre a gestão curricular no AE Z e a promoção desse mesmo sucesso escolar.

O AE Z integra um corpo docente com experiência significativa, da qual podemos entender que existe uma identidade profissional e um sentido de corpo, verificando-se um envolvimento dos elementos das estruturas de gestão curricular intermédia na construção dos documentos de planeamento da acção educativa e no cumprimento das suas determinações.

O PEA respeita o contexto em que se insere o AE Z, afirmando-se como base da orientação educativa do mesmo, explicitando os princípios, os valores, as metas e as estratégias que se propõe cumprir.

Quanto ao PCA do AE Z, consideramos que este documento prevê a articulação curricular dos vários ciclos do ensino básico; contempla a articulação entre as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares; que é considerado o principal documento de planificação da acção educativa; e o documento estratégico determinante na acção para o sucesso escolar dos alunos, resultado de um trabalho plural e partilhado. A maior parte dos docentes do AE Z colaboraram na elaboração do PCA.

Entendemos que o AE Z carece de mais acções de formação para habilitar os responsáveis pela elaboração do PCA, sendo que esta identificação decorre sobretudo das informações prestadas pelo CDC. No entanto, este constrangimento é colmatado pelo trabalho colectivo e partilhado. Desta acção colectiva, o PCA constitui um importante documento organizador da acção educativa. É um documento dinâmico revelador do seu contributo para o sucesso escolar dos alunos.

O CP do AE Z coordena o cumprimento do currículo nacional, define os critérios de avaliação dos alunos, supervisiona a avaliação dos mesmos, supervisiona a avaliação do trabalho desenvolvido em cada uma das áreas curriculares e coordena os projectos em desenvolvimento no âmbito dos programas e planos nacionais, sendo, efectivamente, o principal órgão de decisão em matérias de gestão curricular. Os procedimentos do CP facilitam a actividade educativa num plano de acção devidamente concertado e planificado.

Os CDC do AE Z, com competências de coordenação e supervisão de toda a acção educativa dos docentes afectos ao departamento, coordenam o cumprimento do currículo

nacional, promove a realização de actividades de enriquecimento curricular, fomenta a colaboração entre docentes na avaliação das actividades das turmas, propõe medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e faz estudos de reflexão sobre os resultados escolares por disciplina no sentido de promover a reformulação das práticas lectivas.

Os CDC do AE Z promovem a definição de critérios de avaliação das aprendizagens e promovem a participação activa de todos os docentes, nas reuniões de departamento, embora esta estrutura de gestão curricular intermédia sinta que existem imposições legais a impedir o exercício do cargo com mais autonomia.

Quanto à acção desenvolvida pelo CT do AE Z, observamos que este coordena a análise da situação da turma, coordena a planificação das actividades dos alunos na sala de aula e coordena a planificação das actividades das áreas curriculares não disciplinares. Esta estrutura de gestão curricular intermédia coordena ainda a articulação vertical entre ciclos de escolaridade, a transdisciplinaridade, a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica, a promoção da articulação com os serviços especializados de apoio educativo e coordena o trabalho colaborativo entre docentes.

Para além de todas as condicionantes já referidas, parece-nos que esta estrutura é um meio de comunicação/informação privilegiada junto dos docentes, dos alunos e dos encarregados de educação, promovendo a interacção de todos os envolvidos na acção educativa.

No AE Z, os PCT são reformulados ao longo do ano lectivo no sentido de o adaptar às dificuldades dos alunos. Percebemos também que no AE Z, a implementação dos PR no final do 1.º período constitui a estratégia mais adequada para a promoção do sucesso escolar. A corroborar esta análise, estão os resultados das turmas do 5.º ano B e D, já referidos.

Embora o AE Z não disponha de todos os recursos físicos e humanos, entendemos que as modalidades aplicadas nos PR, das quais destacamos, a implementação de actividades complementares, a tutoria, actividades em sala de estudo, apoio pedagógico acrescido e actividades de enriquecimento curricular, surtem efeito positivo no sucesso escolar dos alunos. A percebemo-nos que da avaliação contínua, participada e formativa dos PR, resultam reformulações (acrescentando, suprimindo ou substituindo) das modalidades implementadas.

Conscientes da importância na implementação de PR aos alunos com necessidade de superar dificuldades, os participantes no nosso estudo entendem que os docentes do AE Z

carecem de mais acções de formação para a melhor desempenho na aplicação das modalidades ajustadas a cada caso.

Na senda de melhor compreendermos alguns aspectos decorrentes da gestão curricular intermédia inserida numa escola, recorremos a Guerra (2002, p. 54) que entende que a escola se move entre duas realidades que configuram a sua cultura tão especial, a saber: i) todas as escolas são iguais – todas participam de determinados pontos comuns que lhes conferem uma fisionomia particular; toda a escola é uma instituição heterónima, com recrutamento forçado, de articulação fraca, com tecnologia problemática, de fins ambíguos, com forte pressão social; ii) cada escola é única – cada uma aplica de forma específica as mesmas leis, suporta as pressões de forma diferente, coordena o trabalho com intensidade variável, com determinados níveis de concretização dos seus objectivos em que os profissionais estão mais ou menos aplicados na sua função.

Entendemos que ao longo do nosso trabalho de investigação e de acordo com as informações recolhidas, a acção desenvolvida pelas estruturas curriculares intermédias tem como intencionalidade o desiderato do sucesso escolar dos alunos.

No contexto do nosso estudo e na procura de relações em todos os sentidos, é possível encontrar nas palavras de Matthew's et al. (2009, p. 20) algumas recomendações para a melhoria da qualidade do ensino, entre as quais destacamos:

(...) Devem ser concedidos privilégios aos agrupamentos para assumirem a responsabilidade por todos os programas educativos que oferecem. Para tal, é necessário: escolher os líderes mais competentes para dirigir os agrupamentos, dar formação para a função a desempenhar e autorizar os agrupamentos a ajustar (...) o currículo às necessidades das crianças da região.

Os mesmos autores (*Ibidem*) salientam que para aumentar o sucesso escolar é necessário: reduzir a “instabilidade provocada por uma elevada mobilidade dos professores” e criar mecanismos para os professores “planearem o seu trabalho de forma conjunta”. Reforçam esta ideia apontando para a necessidade:

- De uma avaliação interna e externa bem informada da qualidade do ensino e da aprendizagem;
- Do aumento das expectativas dos alunos;
- Da definição de critérios para “boas aulas”.

Para estes autores (*Idem*, p. 21) “é necessária uma maior autonomia na tomada de decisões ao nível curricular e dos programas nas escolas e nos agrupamentos, acompanhada por um sistema eficaz de prestação de contas”.

Recomendam os mesmos autores (*Idem*, p. 22) que “seja dada formação de gestão aos directores e outros membros de órgãos de administração e gestão (...) sobre como tirar proveito de uma maior autonomia nas áreas de pessoal, financiamento, implementação do currículo e comunicação, fornecendo-lhes instrumentos de acompanhamento e protocolos de responsabilização”.

Terminado o nosso trabalho de investigação, foi com satisfação que percorremos os meandros da acção da gestão curricular intermédia do AE Z. As dificuldades de ordem pessoal sentidas (em exercício de funções e as responsabilidades familiares), também os constrangimentos inerentes a um trabalho desenvolvido num Agrupamento em plena actividade foram superados com a nossa pertinácia constante.

O tacto na relação com os nossos colaboradores e participantes foi imprescindível para proporcionar uma eficaz intervenção institucional a facilitar o nosso trabalho, num clima harmonioso de colaboração e até de interacção.

Entendemos que as mudanças resultam de trabalhos que contribuam para a reflexão sobre a intervenção e a acção das estruturas de gestão curricular intermédia no sucesso escolar, no sentido da indução de práticas de melhorias.

Além das considerações finais do nosso estudo, ficamos com um sentimento convicto de termos dado um pequeno contributo para a prossecução de novos estudos, atendendo a que as matérias em apreço são inesgotáveis.

Tem de inovador o facto de arrear o caminho da corrente de estudos em torno da problemática do insucesso escolar, realçando pela discriminação positiva a acção das estruturas de gestão curricular intermédia das escolas no sucesso escolar dos alunos.

## **1. Limitações do estudo**

Conforme já antes referimos, esteve subjacente ao problema do nosso estudo a recolha de evidências que nos permitissem, com a máxima fidelidade, obter informação das estruturas de gestão curricular intermédia sobre a sua acção na promoção do sucesso escolar dos alunos do 2.º

CEB do AE Z. Também a análise de documentos nos forneceram informações claras pelas evidências contidas nos registos sistemáticos, pela sua oportunidade, tempestividade e tratamento.

O nosso trabalho não teve a pretensão de esgotar o assunto, portanto traz como limitação a impossibilidade do levantamento da totalidade das pesquisas realizadas no que concerne à acção das estruturas de gestão curricular intermédia na prossecução do sucesso escolar dos alunos.

Não pretendemos, também, a enunciação de um modelo de gestão, tanto pela sua validação prática como pelo desiderato do nosso estudo na especificidade de incidência apenas no AE Z.

Dada a necessidade de limitar o período da análise e considerando que o estudo não se propõe a analisar o caso sob a perspectiva histórica, alguma mudança relevante pode não ter sido analisada.

## **2. Investigação futura**

Entendemos que em qualquer estudo, as funções imputadas a uma investigação no âmbito da gestão curricular inscrevem-se numa direcção prática que, certamente, contribui e colabora para a melhoria do sistema educativo.

Julgamos que um estudo em torno do currículo e da gestão curricular intermédia pode ser visto em perspectivas diferentes, por um lado, em sentido lato a escola formal uniforme de âmbito nacional incluída num sistema e, por outro, em sentido estrito nas especificidades de cada escola inserida no seu contexto local.

Para além dos resultados por nós obtidos, foi o nosso propósito levar à discussão a problemática das implicações da gestão curricular intermédia no sucesso escolar dos alunos e quiçá novas investigações de âmbito conexo.

O estudo aqui apresentado, sobre a realidade de uma escola, onde as estruturas de gestão curricular intermédia são os principais responsáveis pela gestão curricular e pedagógica, privilegia o conhecimento da sua acção e das suas práticas, e podem ser a rampa de lançamento para a construção de um pensamento colectivo e profissional que se inscreva na melhoria da acção

educativa, trazendo à liça novas perspectivas de discussão em torno desta temática. Neste contexto, apresentamos algumas questões:

- Estarão os professores legalmente habilitados a exercerem cargos de supervisão, coordenação e orientação pedagógica?
- Qual o impacto das sucessivas reformas na gestão curricular intermédia?
- Qual a relação entre a formação dos professores e os sucesso escolar?
- De que forma se operacionaliza a articulação curricular entre ciclos?
- A avaliação interna das escolas pressupõe um plano de melhoria?
- De que forma os professores abordam a gestão flexível dos aspectos nucleares e de enriquecimento do currículo?

Num futuro próximo, seria importante um estudo mais abrangente na temática da gestão curricular intermédia, justificado pela sua hegemonia no sucesso escolar dos alunos, possibilitando a cada aluno o sucesso escolar e educativo ao concluir o ensino básico em nove anos de escolaridade.



## Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2001), Reorganização Curricular do Ensino Básico: Os princípios e o processo. *Noésis*, 58, pp. 24-26.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Alarcão, I. et al. (Orgs.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alves-Mazzotti, A. (2006). “A Revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno”. In J. Lima & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 29-39). Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2001). *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (1996). *Política Cultural y Educación*. Madrid. Ediciones Morata.
- Azevedo, J. (2004). Educação – sete pontos críticos. *Revista de Reflexão e Crítica*, 49, 71-87.
- Bardin, L. (1977). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barroso, J. (1996). *Princípios e propostas para um programa de reforço da autonomia das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In Costa, J., Mendes, A.; Ventura, A. (Orgs.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada, in Barroso, J. (Orgs.), *A Escola Pública – Regulação, desregulação e privatização* (pp. 19-48). Porto: Asa Editores.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Benavente, A (1992). A reforma educativa e a formação de professores. In Nóvoa, A.; Popkewitz, T. (org.). *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 47-55). Lisboa: Educa.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Brito, C. (1998). *Gestão curricular participada – Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora

Burgess, R. (2001). *A Pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta Editora.

Roldão, M. (2007, Julho). A turma como unidade de análise. *Cadernos de Organização e Administração Educacional*, 1, 1-16. Disponível em:  
[http://www.ciep.uevora.pt/publicacoes/CadOAE/n01/art01/art01\\_05.htm](http://www.ciep.uevora.pt/publicacoes/CadOAE/n01/art01/art01_05.htm) (acedido em 12/04/2010)

Candeias, I.; Palha, J.; Ribeiro, A & Viana, I. C. (2006). O que é ser Coordenador dos Directores de Turma em tempo de construção de Projectos/Globalização – sentimentos e percepções de um percurso. In actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares – II Colóquio Luso-Brasileiro sobre *Questões Curriculares – Globalização e (Des)Igualdades: os desafios curriculares*. (Org.), Moreira, A.; Pacheco, J.; Cardoso, S. e Silva, A. (pp. 3375-3390). Universidade do Minho: Campus de Gualtar.

Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

Cascão, F. & Neves, A. (2001). *A Liderança e animação de equipas*. Porto: Edições IPAM

Castro, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.

Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez Editora.

Conselho Nacional de Educação. (2008). *Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Autor.

- Conselho Nacional de Educação (2004). *A proposta e os projectos de lei de bases da educação/do sistema educativo*. Lisboa. Autor.
- Coutinho, C. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 221-244.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos de investigação em tecnologia educativa em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2007). *Métodos de investigação em educação. Transformando os dados em informação*. Braga: IEP UM.
- Costa, J. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Costa, J.; Mendes A. & Ventura, A. (Orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dácio, A. (2005). Do pretendido ao acontecido: o olhar de uma escola na vivência da reorganização curricular. In Roldão, M. C. (coord.) *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem* ( pp.25-45). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (2003). Educação – Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, 8.ª Edição. Coleção Perspectivas Actuais de Educação. Porto: Edições ASA.
- Doll, W. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Esteves, M.(2006). *Análise de conteúdo*. In Lima, J. & Pacheco, J. (Orgs.), *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Ferreira, J. L. (2001). *Investigação em Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Eurydice, (2004). *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report IV – Keeping teaching attractive for the 21<sup>st</sup> century*.  
Disponível em:  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_archives\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php) (acedido em 23/09/2010).

Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. In *ELO*, 16, pp. 19-23.

Fernandes, M. (2000). O Currículo pós-modernidade: dimensões a reconceptualizar. *Revista de Educação*, 9(1), pp. 27-37.

Flores, M. A. & Viana, I. C. (2007). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Flores, M. (2004). Agrupamentos de Escolas – dinâmicas locais versus indução política: (des)articulações entre a lógica administrativa e pedagógica. In Costa, J.; Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Orgs.), *Políticas e Gestão local da educação* (pp. 125-134). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Flores, M.C. & Flores, M. (2000). *Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões*. In Pacheco, J.; Morgado, J.; Viana, I. (Orgs.), *Políticas Curriculares. Caminhos da Flexibilização e Integração* (pp.83-92). Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Foddy, W. (2002). *Como Perguntar – Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Formosinho, J.(1987). *Cadernos de administração escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Freire, P. (2006). *A Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.

Garcia, C.M. (1999). *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática* (4.ª ed.) Oeiras: Celta Editora.

- Giddens, A. (2007). *Sociologia*. F.C.Gulbenkian.
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em Mudança*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. (2001). *A Escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Hargreaves, A. & Dean, F. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Hoz, A. (1985). *Investigacion Educativa*. Dicionário Ciências da Educação, Madrid: Ediciones Anaya, S.A.
- Landsheere, G. (1986). *A investigação experimental em pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2009). Caminhos para o sucesso. *Noesis*, 78, pp. 24–49.
- Lessard-Hébert, M. ; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2000). O departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. In Costa, J.; Mendes, N.; Ventura, A. (Orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 65-93). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, J.& Pacheco, J. (2004). *Fazer investigação, contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez.
- Marques, R. & Roldão, M. (Coor.) (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.

Matthews, P., Klaver, L., Lannert, J., Ó Conluain, G., Ventura, A. (2009). *Política Educativa para o primeiro Ciclo do Ensino Básico – 2005-2008. Avaliação Internacional*. Lisboa: GEPE.

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1999). *Fórum escola, diversidade e currículo*. Colibri. Lisboa.

Morgado, J. (2000a). *A integração curricular no ensino básico: certezas e possibilidades*. In Pacheco, J.; Morgado, J.; Viana, I. (Orgs.), *Políticas Curriculares. Caminhos da Flexibilização e Integração* (pp.93-101). Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Morgado, J. (2000b). *A (des)Construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições ASA.

Morgado, J. (2005). Mudanças das práticas curriculares: realidades e perspectivas. In Morgado, J. C. & Alves, P. M. (Orgs.), *Mudanças educativas e curriculares... e os educadores/professores?* (pp.265-280). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Morgado, J. C. & Alves, P. M. (Orgs.) (2005) *Mudanças educativas e curriculares... e os educadores/professores?* Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Nóvoa, A (1988). A inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender*, pp. 5-9.

Nóvoa. A. (1990). *Análise da Instituição Escolar: relatório da disciplina de análise da instituição escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Nóvoa. A. (1991). Os Professores: em busca de uma autonomia perdida? In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (ed.). *Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas* (521-530). Porto: Sociedade Portuguesa de Educação.

Nunes, A (2003). *Professor ensine-me a dar aulas*. Porto: Edições ASA.

Oliveira, M.L. (2000). O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar. In Alarcão, I. (org.) e outros. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 45-51). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003). O que se decide sobre o currículo. In Sousa, C. & Ricardo, M. (Orgs.) (2003). *Uma escola com sentido: o currículo em análise e debate* (pp. 51-62). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Pacheco, J.A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto Editora: Porto
- Pereira, A. (2003). *Guia prático de utilização do SPSS – análise de dados para ciências sociais e psicologia* (4.º ed.) Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, Ph. (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço, in Duarte, J. (dir.) Igualdade e diferença. Numa *escola para todos* (pp.17-44). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Perrenoud, Ph (2003). *Sucesso na escola : só o currículo, nada mais que o currículo !* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Genebra. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main). (acedido em 28/05/2010).
- Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto. Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Robalo, F. (2004). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*. Colecção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, 9(1), pp. 81-89.

Roldão, M. C. (2005a) *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Roldão, M. C. (2005b) *Formação e Práticas de Gestão Curricular – Crenças e Equívocos*. Porto: Asa Editores.

Roldão, M.C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In Alarcão, I. e al. (Orgs.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 67-77). Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2000). Supervisão Reflexiva. A passagem do Eu Solitário ao Eu Solidário. In Alarcão, I. (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 80-85). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

Sanches, M. (2000). Da natureza e possibilidade de liderança colegial das escolas. In Costa, J.; Mendes, A.; Ventura, A. (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santomé, T. J. (2000). O professorado na época do neoliberalismo. Aspectos sociopolíticos do seu trabalho. In Pacheco, J. (Org.), *Políticas educativas, o neoliberalismo em educação* (pp. 67-90). Porto: Porto Editora.

Santos, M. (2000). A escola e a flexibilidade curricular. Da urgência na procura de outras respostas educativas. In Pacheco, J.; Morgado, J.; Viana, I. (Orgs.), *Políticas Curriculares. Caminhos da Flexibilização e Integração* (pp.103-109). Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Sarmiento, M. (1998). *Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas*. Revista de Educação, Volume VII, n.º 2. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Senge, P. (2000). *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: Best Seller.

Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.

- Tavares, J. (2000). Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva. In Alarcão, I. et al. (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.55-56). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tavares, L. (2002). Educação. Do crescimento ao desenvolvimento. In Tavares, L.; Mateus, A.; Cabral, F. *Reformar Portugal. 17 Estratégias de mudança* (pp. 67-88). Lisboa: Oficina do Livro.
- Tuckman, Bruce W.(2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. (Orgs), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Viana, I. (2007). O Projecto Curricular de Turma na mudança das práticas do Ensino Básico. Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Viana, I. (2003). A investigação /acção e o trabalho por projectos, um quadro de acção para a formação. In actas do XII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF *A Formação de Professores à Luz da Investigação* (pp. 637-645). Lisboa: FPCE/UL.
- Viana, I. (2009, Maio). O Projecto Educativo e a Cidade – o Global. Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança, ESE.
- Viana, I. (2009, Maio). Avaliação da, na e pela formação – interfaces entre o local e o global na educação de adultos. Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança, ESE.
- Vicente, L. (2004). *Guia do Gestor Escolar. Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa Editores.

Zabalza, M. (1992). Do currículo ao projecto. In Canário, R. (Org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp. 87-107). Lisboa: Educa.

## **Referências normativas**

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Estabelece o quadro geral do sistema educativo – LBSE.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto - Lei de bases do sistema educativo - LBSE (2ª alteração): Republica, em anexo, a LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro – Aprova o Estatuto do aluno do Ensino não Superior, nomeadamente o procedimento disciplinar e regime de assiduidade dos alunos.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de Maio – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro - Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro – Altera o artigo 13.º e os anexos I, II, III do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro – Estatuto da Carreira dos educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho – Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.

Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho – regulamenta o exercício de funções nos órgãos e estruturas de administração e gestão, relativamente às funções de direcção e as condições de funcionamento e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho – Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro – Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção tendo em vista o sucesso educativo dos alunos do ensino básico.

Despacho n.º 15 847/2007, de 23 de Julho – Regulamenta os questionários aplicados em meio escolar que carecem de autorização prévia da Direcção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

### **Sites:**

Relatório da Avaliação Externa do AE Z da Inspeção-Geral da Educação. Disponível em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRN/AEE\\_10\\_Ag\\_XXXXXXXXX\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRN/AEE_10_Ag_XXXXXXXXX_R.pdf) (acedido em 28/09/2010)

Relatório da implementação do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 19 de Novembro. Disponível: [http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Rel\\_Reprovacao\\_05\\_09.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Rel_Reprovacao_05_09.pdf) (acedido em 07/09/2010)

Portal da educação. Disponível em: <http://www.min-edu.pt/np3/2383.html> (acedido em 04/09/2010)

Revista a Página. Disponível em: [http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM\\_Doc/Mid\\_2/Doc\\_8643/Doc/P%C3%A1gina\\_8643.pdf](http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_8643/Doc/P%C3%A1gina_8643.pdf) (acedido em 14/10/2010)

Normas APA. Disponível em: [http://www.bvs-sp.fsp.usp.br:8080/html/pt/paginas/guia/i\\_cap\\_04.htm](http://www.bvs-sp.fsp.usp.br:8080/html/pt/paginas/guia/i_cap_04.htm) (acedido em 23/03/2011)

XII Governo Constitucional de Portugal (2001). Programa do XV Governo Constitucional Português. Disponível em: [www.portugal.gov.pt](http://www.portugal.gov.pt) (acedido em 12/09/2010)

## **Outra Bibliografia consultada**

Bento, A. & Mendonça, A. (Orgs.) (2010). *Educação em tempo de mudança: liderança, currículo, inovação e supervisão* (2.ª ed.). Porto. ITC.

Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'água.

Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do conhecimento. A Educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Leite, C. (2002). Avaliação e Projectos Curriculares de escola e/ou Turma. In Abrantes, P. (Coord.). *Reorganização do Curricular do Ensino Básico – Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação: DEB.

Viana, I. C. (2010). Project and Creativity – a Relational Environment of Sense for Interdisciplinary Innovation. In HATTUM-JANSESEN, Natascha; LIMA, Rui M. & CARVALHO, Dinis (eds.) Second Ibero-American Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE'2010): Creating Meaningful Learning Environments (pp.55-59). Barcelona, Universidade do Minho/CIED, digital edition.

Viana, I. C. (2008). “The Classroom Curriculum Project within changing practices of the Basic Education system – effects of national policies in practices”. ICET 53rd World Assembly, sob o tema Learning, Leading and Linking: The Impact of Policy and Research upon Practice, July 14-17 (pp.607-619). University of Minho, Braga, Portugal.

Viana, I. C. & Serrano, A. M. (2010) Inclusion and citizenship – plural cultural context of creativity and curricular innovation. In Inklusion, 3. Disponível em: <http://www.inklusiononline.net/index.php/inklusion/article/view/69/73>

Viana, I. C. (2010) “Currículo e Criatividade – inovar a visibilidade da invisibilidade do conhecimento plural”. In Debater o Currículo e seus Campos Actas do IX Colóquio Internacional sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso Brasileiro. Debater o Currículo e seus Campos Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação. Universidade Minho (no prelo).

Viana, I. C.; Morgado, J. C. C. & Candeias, I. (2009). Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Turma: a necessidade de uma formação integrada e com sentido. In Estrela, A.; Marmoz, L.; Canário, R.; Ferreira, J.; Cabrito, B.; Alves, N.; Figueiredo, P. (orgs., XVII Colóquio da AFIRSE – A escola e o mundo do trabalho. Lisboa.

## **Anexos**

**Universidade do Minho**

Olinda Maria Silva Azevedo

Instituto de Educação e Psicologia

Contacto: [REDACTED]

Exm<sup>a</sup>. Senhora Directora

do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

**Protocolo de investigação**

No âmbito de um trabalho de investigação conducente a uma dissertação de mestrado em ciências da educação, especialização em desenvolvimento curricular, com o tema “A Gestão Curricular Intermédia como Impulsionadora do Sucesso Escolar”, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Viana, pretendemos efectuar um “estudo de caso”. Este estudo irá ser desenvolvido durante o ano lectivo 2009/2010, e procuraremos compreender a relação da gestão curricular intermédia com a melhoria dos resultados dos alunos do 2º ciclo, no ano lectivo de 2008/2009.

É finalidade da presente investigação, através da análise documental, de conteúdo e da aplicação de questionários aos Directores de Turma do 2.º CEB, aos Coordenadores de Departamento Curricular com representação do 2.º CEB e aos docentes pertencentes ao Conselho Pedagógico, aprofundar o estudo da gestão curricular intermédia, de jusante a montante, e relacioná-la com o sucesso escolar. Este estudo incide ainda na gestão curricular como processo de tomada de decisões. Assim, os nossos propósitos têm em conta, por um lado, a acção da gestão intermédia no sucesso escolar dos alunos, por outro, o perfil do professor como pessoa e como profissional investigador, sem esquecer os constrangimentos no âmbito da sua acção.

Pretendemos que os resultados do estudo contribuam como factor indutor de boas práticas e melhoria no gerir, decidir, desenvolver e aplicar o currículo, e que toda a acção a desenvolver pela

equipa de investigação/acção colaborativa vise possibilitar a construção e divulgação de conhecimento na equipa e na comunidade escolar.

Entendemos que a conjuntura do vosso Agrupamento está ajustada à prossecução dos objectivos da nossa investigação, agradecendo desde já a vossa colaboração. Para o efeito, solicitamos uma reunião prévia a fim de, em conjunto, definirmos os termos do presente protocolo de investigação.

Com os melhores cumprimentos,

---

(Olinda Azevedo)

Acção/actividade a desenvolver no Agrupamento de Escolas [REDACTED] no âmbito da dissertação de mestrado A GESTÃO CURRICULAR INTERMÉDIA COMO IMPULSIONADORA DE SUCESSO ESCOLAR. UM CASO EM ESTUDO NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO			
Data	Intervenientes	Actividade	Finalidades
6/7Abril 2010	Direcção executiva	Análise de conteúdo: Actas dos Departamentos curriculares	<p>Analisar a gestão curricular como processo de tomada de decisões;</p> <p>Identificar linhas de acção que consubstanciam práticas de gestão curricular no âmbito das estruturas de gestão intermédia</p> <p>Verificar de que forma as práticas de gestão intermédia são receptivas aos docentes;</p> <p>Aferir as práticas de gestão intermédia dos diferentes departamentos curriculares; Aferir a flexibilidade curricular dos Departamentos curriculares;</p> <p>Verificar a concretização do currículo, tendo em conta a diferenciação, adequação e flexibilização;</p> <p>Caracterizar práticas de gestão curricular intermédia que contribuam para a melhoria das aprendizagens dos alunos, enquanto factor de sucesso escolar</p>
9/12 Abril	Direcção executiva	Análise de conteúdo: Actas dos Departamentos curriculares	<p>Identificar linhas de acção que consubstanciam práticas de gestão curricular no âmbito das estruturas de gestão intermédia</p> <p>Investigar de que forma intervêm os órgãos de gestão curricular intermédia nas práticas pedagógicas do 2º CEB;</p> <p>Analisar a forma transversal, passando do âmbito nacional ao âmbito local, até à sala de aula;</p>

Acção/actividade a desenvolver no Agrupamento de Escolas [REDACTED] no âmbito da dissertação de mestrado  
A GESTÃO CURRICULAR INTERMÉDIA COMO IMPULSIONADORA DE SUCESSO ESCOLAR.  
UM ESTUDO DE CASO NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Data	Intervenientes	Actividade	Finalidades
13/14 Abril	Direcção executiva	Análise de conteúdo: Actas do Conselho Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar linhas de acção que consubstanciam práticas de gestão curricular no âmbito das estruturas de gestão intermédia;</li> <li>- Verificar de que forma as práticas de gestão intermédia contribuem para o sucesso escolar dos alunos do 2º CEB;</li> <li>- Caracterizar práticas de gestão curricular intermédia que contribuam para a melhoria das aprendizagens dos alunos, enquanto factor de sucesso escolar.</li> </ul>
1 Abril	Direcção executiva	Análise documental: Projecto Curricular de Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar a decisão curricular da gestão intermédia do AE;</li> <li>- Analisar de que forma o tronco do Currículo Nacional ramificam os PCA.</li> </ul>
15/16 Abril	Direcção executiva	Análise documental: Projecto curricular de turma (5.ºB, 5.ºD), PEA, PAA,	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar linhas de acção que consubstanciam práticas de gestão curricular no âmbito das estruturas de gestão intermédia;</li> <li>- Verificar como se adequam os Conselhos de Turma aos contextos e operacionalizam as orientações programáticas do Currículo Nacional;</li> <li>- Analisar a operacionalização e como emergem os Projectos Curriculares de Turma;</li> <li>- Analisar constrangimentos e potencialidades que limitam ou possibilitam práticas de gestão curricular intermédia orientadas para o sucesso escolar.</li> </ul>
19 Abril	Direcção executiva	Planos de recuperação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar linhas de acção que consubstanciam práticas de gestão curricular no âmbito das estruturas de gestão intermédia;</li> <li>- Verificar o princípio de actuação e normas orientadoras da implementação do D N n.º 50/2005, como estratégia de intervenção com vista ao sucesso escolar dos alunos.</li> </ul>
20 Abril	Direcção executiva	Análise documental: Pautas de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a relação existente entre a gestão curricular intermédia e a melhoria dos resultados escolares dos alunos do 2º CEB;</li> <li>- Analisar os resultados finais da avaliação interna/externa.</li> </ul>
Julho	Participantes no estudo	Aplicação dos questionários	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalidades já referidas</li> </ul>

## **Estrutura do questionário**

### **Conselho Pedagógico**

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação, tendo como tema de estudo: *a gestão curricular intermédia como impulsionadora de sucesso escolar. Um caso em estudo no 2º ciclo do ensino básico*. O mesmo pretende dar resposta à formulação do seguinte problema: *“De que forma, a gestão curricular intermédia, contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico?”*

Para o efeito é necessário obter respostas para as seguintes questões da nossa investigação:

- De que forma a acção do Conselho Pedagógico impulsiona o sucesso escolar dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico?
- Como se adequam os Conselhos de Turma aos contextos e operacionalizam as orientações programáticas do Currículo Nacional?
- De que forma as estruturas de gestão curricular intermédia se adequam para o cumprimento dos normativos legais?

São objectivos do nosso estudo:

- Problematizar o conceito de gestão curricular intermédia no quadro de acção do desenvolvimento curricular, principalmente no 2.º Ciclo do Ensino Básico.
- Compreender a relação existente entre a gestão curricular intermédia e a melhoria dos resultados escolares dos alunos do 2.º CEB.
- Analisar constrangimentos e potencialidades que limitam ou possibilitam práticas de gestão curricular intermédia orientadas para o sucesso escolar.
- Identificar linhas de acção que consubstanciam práticas de gestão curricular orientadas para o sucesso escolar no âmbito das estruturas de gestão intermédia.

Assim, e de acordo com os objectivos propostos, constitui o âmbito do nosso estudo a descrição e compreensão do grau de eficácia da acção da gestão curricular intermédia na promoção do sucesso escolar dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento.

A selecção dos elementos pertencentes ao Conselho Pedagógico, para responder a este questionário, prende-se, enquanto órgão de coordenação e supervisão, na sua intervenção activa neste processo de gestão curricular, contida nas suas competências previstas no n.º 1 do ponto 3.2,

do Regulamento Interno do Agrupamento, de acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

Conforme determina o artigo n.º 31 do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, *“O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos (...)”*

Assim, e sem desprestigiar outras competências atribuídas ao Conselho Pedagógico, elegemos, de acordo com o artigo n.º 33 do referido normativo, aquelas que implicam directamente no objecto do nosso estudo:

- Elaborar a proposta de Projecto Educativo do Agrupamento;
- Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e Plano Anual e plurianual de Actividades e pronunciar-se sobre o respectivo projecto e emitir pareceres sobre os respectivos projectos;
- Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;
- Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;
- Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;
- Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do Agrupamento e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;
- Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;
- Coordenar e gerir a implementação dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional, no respeito pelas normas orientadoras estabelecidas e mediante selecção de modelos pedagógicos, métodos de ensino e de avaliação, materiais de ensino - aprendizagem e manuais escolares coerentes com o Projecto Educativo do Agrupamento e adequados à variedade dos interesses e capacidades dos alunos nas diferentes valências;
- Participar, em conjunto com outras escolas, na determinação de componentes curriculares regionais e locais que traduzem a inserção do Agrupamento no meio e elaborar um plano integrado de distribuição de tais componentes pelas diferentes escolas, de acordo com as características próprias de cada uma;
- Colaborar com o Conselho Executivo na organização de actividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres, de acordo com os interesses dos alunos e os recursos do Agrupamento;
- Colaborar na planificação de modalidades de apoio pedagógico e de compensação educativa;
- Conceber e implementar experiências e inovações pedagógicas próprias, sem prejuízo de orientações genéricas definidas pelos serviços competentes do Ministério da Educação.
- Aprovar os critérios de avaliação específicos das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, de acordo com os critérios gerais de avaliação, sob proposta dos

Departamentos Curriculares e do Conselho de Docentes, garantindo a sua coerência e equidade;

- Promover a unificação dos critérios de avaliação global dos alunos e coordenar a sua aplicação, tendo em conta as normas legais aplicáveis;
- Desenvolver métodos específicos de avaliação dos alunos, sem prejuízo da aplicação dos normativos legais aplicáveis.

Neste inquérito, procuramos conhecer como interagem as várias dimensões do entendimento do que é uma gestão intermédia eficaz no sentido de promover o sucesso escolar dos alunos do 2.º CEB, sendo elas: a dimensão do desenvolvimento profissional; a dimensão organizacional; a dimensão do desenvolvimento curricular.

Entendemos que a dimensão do desenvolvimento profissional diz respeito à formação integral dos professores, desde a formação inicial obtida pelos cursos académicos, a que decorre em contexto profissional, até ao conjunto de acções de formação em áreas específicas da docência, que lhes conferem os conhecimentos e habilidades para o ensino. De acordo com Alonso (1998, p.174), a dimensão profissional é: “Uma das formas de oferecer oportunidades aos professores para ensinar é apetrechá-los com os conhecimentos e os skills necessários para desenvolver um tipo de ensino eficiente que permita a todos os alunos oportunidades óptimas para aprender.”.

Nesta dimensão, com enfoque na formação de docentes, leva-nos a concluir a relevância da diversidade de acções de formação apropriadas às necessidades emergentes da acção educativa. A este propósito Alonso (idem, p.177) refere “ (...) modalidade de acções de formação pode ter potencialidades, sempre que reúnam as condições apresentadas, e que os mesmos sejam considerados como complemento ou integrados em acções de formação (...) como podem ser os projectos de inovação curricular, a formação centrada na escola, a investigação-acção, etc.”.

A dimensão do desenvolvimento organizacional incide na realidade organizacional da escola como centro com autonomia para impulsionar o projecto educativo, donde emanam acções em diversos planos, pela operacionalização de recursos e implementação de estratégias na prossecução de objectivos definidos, no sentido da organização dos processos educativos para atingir os melhores resultados escolares. O desenvolvimento organizacional conta também com contributos externos, oriundos da administração e das forças económicas, sociais e culturais envolventes. Sobre esta perspectiva do desenvolvimento organizacional, a mesma autora (idem, p. 284, 285), referindo-se ao conceito de autonomia faz a seguinte distinção entre os conceitos de autonomia decretada e autonomia construída, sendo a primeira, caracterizada por “*regulamentação legal da autonomia das*

*escolas*” para as quais são transferidos novos poderes e competências na gestão dos recursos (...) tornando-os mais flexíveis e adaptadas às necessidades dos contextos. (...) A segunda (...), corresponde ao resultado da confluência da várias lógicas e interesses (...)”.

A dimensão do desenvolvimento organizacional exige por parte dos actores da escola a consciência do seu papel na vida da escola, a noção da sua responsabilidade nas dinâmicas que interagem nos vários campos facilitadores da acção educativa. Para o efeito a escola tem que criar espaços de reflexão, procedendo à sua auto-avaliação como meio regulador na perspectiva de indução de práticas de melhoria. Nesta tomada de consciência do papel individual e colectivo de todos quantos trabalham na organização escola emerge o conceito de escola como um projecto educativo dinâmico. De acordo com o que atrás dizemos, Alonso (idem, p. 286) faz a seguinte reflexão: “ Isto requer que todos os que actualmente vivem e trabalham nas escolas se sintam responsáveis e envolvidos na caracterização das suas necessidades, na definição de objectivos e no desenvolvimento de planos para a melhoria, numa atitude de investigação, de assumir riscos e de auto-avaliação, ou seja, isto requer uma viragem para uma concepção de *escola como projecto*.”

A dimensão do desenvolvimento curricular está no cerne do que a escola pretende para a formação dos alunos. O currículo pretendido que resulta do currículo nacional emanado da administração central impõe à escola todo um conjunto de competências a desenvolver nos alunos. Trata-se do cumprimento de um programa que cabe à escola fazer escolhas das estratégias pedagógicas, centrando os saberes nos interesses dos alunos. A dimensão do desenvolvimento carece da dimensão do desenvolvimento profissional, porquanto o ensino é da responsabilidade dos docentes e necessita da gestão do desenvolvimento organizacional, pois, cabe à escola enquanto organização promover o levantamento das necessidades, providenciar os instrumentos e fomentar os meios facilitadores para a acção educativa. Assim, do referido currículo pretendido temos a considerar o desenvolvimento curricular no contexto da escola, ou seja, o currículo desenvolvido em cada escola, com influências específicas, onde interferem as envolventes que conferem às escolas a sua singularidade. Relativamente a esta matéria Alonso (idem, p. 288) refere:

A centralidade dos estabelecimentos de ensino nos processos de mudança educativa *“a partir de dentro”*, em que a escola como totalidade surge como *“nicho ecológico”* para o desenvolvimento curricular, para a formação de professores, para a melhoria da educação dos alunos e para a reconstrução progressiva das mesmas escolas enquanto organizações educativas. Esta ênfase nas mudanças organizativas aponta antes para a necessidade de reforçar o apoio ao desenvolvimento organizacional e à cultura das escolas em vez de inovações isoladas.

A dimensão do desenvolvimento curricular aplicada aos elementos que exercem funções nas estruturas de gestão curricular intermédia assume relevo, pois, considera também as competências e os conhecimentos no desenvolvimento curricular, por parte destes profissionais. A propósito, Alonso (idem, p.327) considera que, “Relativamente ao entendimento do papel dos coordenadores, parece que estes devem possuir conhecimentos e competências no campo do desenvolvimento curricular, no âmbito da gestão de processos de mudança e no campo das relações interpessoais (...)”

Face ao que antecede, entendemos que aplicação destas três dimensões ao questionário apresentado clarifica e facilita as nossas pretensões na obtenção de dados úteis ao nosso estudo.

O mesmo é constituído por três partes, visa recolher informações e constitui um contributo prestimoso para o estudo a que apresentámos. As questões estão relacionadas com a vivência profissional dos docentes e com a sua experiência na qualidade de elemento do conselho Pedagógico neste Agrupamento.

A **Parte I** é constituída por nove questões e procura recolher os dados de identificação pessoal e profissional dos inquiridos. Estes dados respondem à situação profissional dos elementos do Conselho Pedagógico no Agrupamento, enquadrando-se na dimensão do desenvolvimento profissional.

No âmbito desta dimensão entendemos ser importante conhecer a formação académica dos inquiridos, a idade associada ao tempo de serviço, no sentido de sabermos o ‘quem’ como profissional e o ‘quem’ como experiente na docência e na vida da escola. Conforme alude Alonso (idem, p.288) “ A concepção dos professores como sujeitos activos de formação a partir da reflexão participada das suas necessidades em conjugação com as necessidades da escola.”

Os dados de identificação possibilitam obter informações que caracterizam a população em estudo, permitindo, desta forma, fornecer as dimensões de análise de dados, como a idade (questão 1), o sexo (questão 2), e habilitações académicas dos docentes (questão 3).

Nas questões seguintes desta I parte, nomeadamente a situação profissional (questão 4), a disciplina/ano que lecciona (questão 5), o número total de alunos que lecciona (questão 6), porque consideramos importante saber a disciplina / ano e as turmas que cada um dos elementos do Conselho Pedagógico inquiridos lecciona. São turmas em ano inicial de Ciclo ou turmas em final de Ciclo? Leccionam quantas Turmas? Quantos alunos? Acrescem questões relativas aos anos de experiência docente e como professores no Agrupamento e os cargos de gestão curricular intermédia

que desempenham. Procuramos obter informação sobre o posicionamento profissional do Conselho Pedagógico inquirido e determinar o eventual grau de intervenção na perspectiva do sucesso escolar dos alunos do 2º Ciclo. Os anos de experiência como professor (questão 7), os cargos de gestão intermédia que desempenha (questão 8) e anos de experiência nesta escola (questão 9), visam colher respostas sobre a conformidade da constituição do Conselho Pedagógico, como órgão de gestão e com os requisitos legais vigentes.

A **Parte II** deste questionário é constituída por duas questões incluídas no âmbito do desenvolvimento da dimensão curricular, organizacional e profissional.

Entendemos que a dimensão do desenvolvimento organizacional confere à escola amplos espaços de autonomia, sobretudo na concepção, construção e implementação dos seus documentos de planificação da acção educativa. A este respeito Alonso (idem, p. 284) faz a seguinte alusão: “ (...) tornar a escola mais autónoma e responsável pela organização dos processos educativos que proporciona aos seus alunos e pelos resultados que produz (...)”

Foram seleccionados para o questionário os documentos orientadores da planificação da acção educativa: o Projecto Educativo do Agrupamento, previsto na alínea b) do art.º 9º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, pois, é um documento que consagra a orientação educativa do agrupamento, define os princípios, os valores, as metas e as estratégias que se propõe cumprir na sua função educativa. O Projecto Curricular do Agrupamento dá cumprimento ao estipulado no n.º3 do art.º 2º, Capítulo I, do Decreto-**Lei** n.º 6/2001, de 18 de Janeiro *“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.”* O Projecto Curricular de Turma que conforme o n.º4 do art.º 2º, Capítulo I, do mesmo diploma *“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 docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.”* O Plano Anual de Actividades previsto na alínea c) do art.º 9º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, através das actividades a desenvolver, concretiza os objectivos previstos, sobretudo, os previstos no Projecto Educativo de Agrupamento.

Pretendemos com as questões obter respostas sobre o envolvimento dos membros do Conselho Pedagógico na elaboração dos documentos acima referidos, assim como os mesmos

entendem a sua concepção e operacionalização, sobretudo no que respeita ao Projecto Curricular do Agrupamento e o Projecto Educativo do Agrupamento sobre os quais têm responsabilidades na sua construção e implementação, acompanhamento, supervisão e controlo, ou seja toda a acção de monitorização.

Na questão 1, *“Indique, assinalando com um X, o grau de participação na elaboração dos seguintes documentos de planificação da acção educativa.”* Os inquiridos assinalam, consoante a sua participação, com um X a seguinte escala: Total, Muita, Moderada, Pouca e Nenhuma. Optamos pela escala de Likert em todo o nosso questionário.

Na questão 2, *“Indique, assinalando com um X, o grau de concordância ou discordância relativamente às afirmações que se seguem, considerando as práticas vivenciadas na sua escola”*, os inquiridos utilizam uma escala assinalando com um X o grau correspondente à sua opinião, sendo as opções de resposta: Concordo Totalmente, Concordo, Discordo, Discordo Totalmente e Sem Opinião.

As informações dos inquiridos vão contribuir para, de alguma forma, responder a duas questões do nosso estudo: *“De que forma as práticas de gestão intermédia contribuem para o sucesso escolar dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico?”* e *“De que forma intervêm os órgãos de gestão curricular intermédia nas práticas pedagógicas do 2º CEB?”*

Depois da análise apresentada anteriormente e no que concerne os documentos estruturantes da acção educativa, distinguimos as 31 afirmações apresentadas, relativas ao Projecto Educativo do Agrupamento (PEA) e o Projecto Curricular do Agrupamento (PCA), a dimensão do desenvolvimento curricular e a dimensão do desenvolvimento organizacional. Consequentemente, entre as afirmações n.º 1 e 5 relacionadas com o PEA está representada a dimensão do desenvolvimento curricular e entre o n.º 6 e 14 a dimensão organizacional. Nas afirmações relativas ao PCA, distinguimos entre o n.º 15 e 20, a dimensão do desenvolvimento curricular, terminando, este conjunto de afirmações, do n.º 21 ao 31 a dimensão do desenvolvimento organizacional.

Pretendemos também concretizar os objectivos definidos para o nosso estudo, dos quais destacamos para o resultado deste questionário: *“Caracterizar práticas de gestão curricular intermédia que contribuam para a melhoria das aprendizagens dos alunos, enquanto factor de sucesso escolar.”*

O Agrupamento como organização, define nos documentos estruturantes, nomeadamente no Projecto Educativo, os seus objectivos, metas a atingir, princípios e valores a prosseguir. A

concepção e a implementação destes documentos impõem aos profissionais a elaboração de planos e planificação da acção educativa, na perspectiva de serem atingidos os melhores resultados.

Assim, toda a acção desenvolvida no Agrupamento decorre da interacção / intervenção dos profissionais envolvidos, no cumprimento das suas competências e atribuições.

O Projecto educativo enquanto um dos instrumentos do processo de autonomia das escolas contextualiza-se como o verdadeiro documento que consagra a orientação educativa da escola, ele é elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e de gestão, no qual se refere os principais valores, as metas e as estratégias que a escola se propõe a utilizar e a cumprir a sua função educativa.

Na **Parte III** do questionário, constituída por duas questões, uma das quais, aberta, relativas à coordenação e supervisão escolar, privilegia-se a dimensão do desenvolvimento curricular e profissional. Para a questão 1, Conforme o estipulado no n.º 1 do ponto 3.2 do Regulamento Interno do Agrupamento, e considerando todas as competências atribuídas ao Conselho Pedagógico, deverá indicar a capacidade efectiva deste órgão, na própria gestão curricular intermédia, tendo como objectivo o sucesso escolar dos alunos.

Pretendemos estabelecer a comparação entre as práticas do Conselho Pedagógico com as normas que lhe estão subjacentes. Este conjunto de itens, pertencem mormente à dimensão do desenvolvimento curricular, posicionando-se alguns dos itens na dimensão do desenvolvimento profissional. O inquirido, deve indicar *“assinando com um X, o grau de concordância ou discordância relativamente às afirmações (...), considerando as práticas vivenciadas na sua escola.*

A escala utilizada é: Concordo Totalmente; Concordo; Discordo; Discordo totalmente e Sem Opinião

Concebendo que os órgãos de gestão de direcção executiva, de gestão pedagógica, as estruturas de gestão curricular intermédia e outros actores da vida do Agrupamento, interagem e articulam nas suas funções, pretendemos conhecer, na perspectiva dos membros do Conselho Pedagógico, de que forma a acção deste órgão assume um papel preponderante, ao nível individual no exercício das suas próprias competências.

Com as informações pretendidas, formuladas na questão n.º1, vamos de encontro ao que cada inquirido sente e percebe no exercício do cargo que lhe foi confiado. As respostas obtidas, por seu lado vão de encontro ao objectivo por nós definido - *“Caracterizar práticas de gestão curricular que contribuam para a melhoria das aprendizagens dos alunos, enquanto factor de*

*sucesso escolar.*” As respostas recolhidas servirão para o estudo comparativo entre o pretendido e o executado, ou seja, as competências vertidas no Regulamento Interno e a efectiva acção do Conselho pedagógico, com vista ao sucesso escolar dos alunos.

O Agrupamento como organização, define nos documentos estruturantes (no Projecto Educativo; no Projecto Curricular do Agrupamento; nos Projectos Curriculares de Turma e no Plano Anual ou Plurianual) os seus objectivos, metas a atingir, princípios e valores a prosseguir. A concepção e a implementação destes documentos impõem aos profissionais a elaboração de planos e planificação da acção educativa, na perspectiva de serem atingidos os melhores resultados.

Assim, toda a acção desenvolvida no Agrupamento decorre da interacção / intervenção dos profissionais envolvidos, no cumprimento das suas competências e atribuições. Toda esta dinâmica organizacional integra a dimensão do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento curricular.

No último ponto, optámos por uma questão aberta para permitir ao inquirido responder com liberdade de expressão, ou seja, responde como entende fazendo uso do seu próprio vocabulário, sem influências de propostas alternativas.

Por um lado, sabemos que este tipo de questão apela à subjectividade do inquirido, que estamos certos, estará patente na sua resposta, por outro, aquando da análise da mesma estará também presente a nossa própria subjectividade na qualidade de inquiridor. No entanto, mantendo as distâncias na busca da máxima objectividade e, justapondo as várias respostas podemos cruzar as mesmas, entendemos que da análise individual e plural serão respostas válidas no contexto em que são aplicadas. Da apropriação da questão, por parte dos inquiridos, em função do cargo que desempenham resultarão as informações adequadas para dar respostas às questões e objectivos do nosso estudo.

As respostas por parte dos inquiridos, sobre todos os itens do questionário permitem-nos recolher dos mesmos a sua perspectiva sobre as referidas dimensões, contribuindo com dados relevantes para o nosso estudo tais como: a situação profissional dos inquiridos; a funcionalidade e eficácia dos órgãos e estruturas do Agrupamento e o desenvolvimento curricular no Agrupamento. Todos estes dados que consideramos relevantes fornecem informação sobre a perspectiva individual dos docentes, a sua própria análise dos órgãos e estruturas do Agrupamento e a acção/intervenção pedagógica, para aquilatar numa óptica de acção concertada de todos os intervenientes com vista ao sucesso escolar dos alunos.

## **Estrutura do questionário**

### **Directores de Turma**

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação, tendo como tema de estudo: *a gestão curricular intermédia como impulsionadora de sucesso escolar. Um caso em estudo no 2.º ciclo do ensino básico*. O mesmo pretende dar resposta à formulação do seguinte problema: *“De que forma, a gestão curricular intermédia, contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico?”*

Para o efeito é necessário obter respostas para as seguintes questões da nossa investigação:

- De que forma a acção do Conselho Pedagógico impulsiona o sucesso escolar dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico?
- Como se adequam os Conselhos de Turma aos contextos e operacionalizam as orientações programáticas do Currículo Nacional?
- De que forma as estruturas de gestão curricular intermédia se adequam para o cumprimento dos normativos legais?

São objectivos do nosso estudo:

- Problematizar o conceito de gestão curricular intermédia no quadro de acção do desenvolvimento curricular, principalmente no 2.º Ciclo do Ensino Básico.
- Compreender a relação existente entre a gestão curricular intermédia e a melhoria dos resultados escolares dos alunos do 2.º CEB.
- Analisar constrangimentos e potencialidades que limitam ou possibilitam práticas de gestão curricular intermédia orientadas para o sucesso escolar.
- Identificar linhas de acção que consubstanciam práticas de gestão curricular orientadas para o sucesso escolar no âmbito das estruturas de gestão intermédia.

Assim, e de acordo com os objectivos propostos, constitui o âmbito do nosso estudo a descrição e compreensão do grau de eficácia da acção da gestão curricular intermédia na promoção do sucesso escolar dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento.

A selecção dos Directores de Turma, para responder a este questionário, prende-se, enquanto estrutura de gestão curricular intermédia, na sua intervenção activa neste processo, contida nas suas competências previstas no ponto 6.2. do Regulamento Interno do Agrupamento, de

acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Sem desprestigiar todas as outras competências atribuídas ao Director de Turma, elegemos aquelas que implicam directamente no objecto do nosso estudo: - *“Assegurar a articulação entre professores da turma e alunos, pais e encarregados de educação; Desenvolver acções que promovam e facilitem a correcta integração dos alunos na vida escolar; Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador.”*

Neste inquérito, procurámos conhecer como agem e interagem as várias dimensões do entendimento do que é uma gestão intermédia eficaz no sentido de promover o sucesso escolar dos alunos do 2.º CEB, sendo elas: a dimensão do desenvolvimento profissional; a dimensão organizacional; a dimensão do desenvolvimento curricular.

Entendemos que a dimensão do desenvolvimento profissional diz respeito à formação integral dos professores, desde a formação inicial obtida pelos cursos académicos, a que decorre em contexto profissional, até ao conjunto de acções de formação em áreas específicas da docência, que lhes conferem os conhecimentos e habilidades para o ensino. De acordo com Alonso (1998, p.174), a dimensão profissional é: “Uma das formas de oferecer oportunidades aos professores para ensinar é apetrechá-los com os conhecimentos e os skills necessários para desenvolver um tipo de ensino eficiente que permita a todos os alunos oportunidades óptimas para aprender.”.

Nesta dimensão, com enfoque na formação de docentes, leva-nos a concluir a relevância da diversidade de acções de formação apropriadas às necessidades emergentes da acção educativa. A este propósito Alonso (idem, p.177) refere “ (...) modalidade de acções de formação pode ter potencialidades, sempre que reúnam as condições apresentadas, e que os mesmos sejam considerados como complemento ou integrados em acções de formação (...) como podem ser os projectos de inovação curricular, a formação centrada na escola, a investigação-acção, etc.”.

A dimensão do desenvolvimento organizacional incide na realidade organizacional da escola como centro com autonomia para impulsionar o projecto educativo, donde emanam acções em diversos planos, pela operacionalização de recursos e implementação de estratégias na prossecução de objectivos definidos, no sentido da organização dos processos educativos para atingir os melhores resultados escolares. O desenvolvimento organizacional conta também com contributos externos,

oriundos da administração e das forças económicas, sociais e culturais envolventes. Sobre esta perspectiva do desenvolvimento organizacional, a mesma autora (idem, p. 284, 285), referindo-se ao conceito de autonomia faz a seguinte distinção entre os conceitos de autonomia decretada e autonomia construída, sendo a primeira, caracterizada por “*regulamentação legal da autonomia das escolas*” para as quais são transferidos novos poderes e competências na gestão dos recursos (...) tornando-os mais flexíveis e adaptadas às necessidades dos contextos. (...) A segunda (...), corresponde ao resultado da confluência da várias lógicas e interesses (...).”

A dimensão do desenvolvimento organizacional exige por parte dos actores da escola a consciência do seu papel na vida da escola, a noção da sua responsabilidade nas dinâmicas que interagem nos vários campos facilitadores da acção educativa. Para o efeito a escola tem que criar espaços de reflexão, procedendo à sua auto-avaliação como meio regulador na perspectiva de indução de práticas de melhoria. Nesta tomada de consciência do papel individual e colectivo de todos quantos trabalham na organização escola emerge o conceito de escola como um projecto educativo dinâmico. De acordo com o que atrás dizemos, Alonso (idem, p. 286) faz a seguinte reflexão: “ Isto requer que todos os que actualmente vivem e trabalham nas escolas se sintam responsáveis e envolvidos na caracterização das suas necessidades, na definição de objectivos e no desenvolvimento de planos para a melhoria, numa atitude de investigação, de assumir riscos e de auto-avaliação, ou seja, isto requer uma viragem para uma concepção de *escola como projecto*. ”

A dimensão do desenvolvimento curricular está no cerne do que a escola pretende para a formação dos alunos. O currículo pretendido que resulta do currículo nacional emanado da administração central impõe à escola todo um conjunto de competências a desenvolver nos alunos. Trata-se do cumprimento de um programa que cabe à escola fazer escolhas das estratégias pedagógicas, centrando os saberes nos interesses dos alunos. A dimensão do desenvolvimento carece da dimensão do desenvolvimento profissional, porquanto o ensino é da responsabilidade dos docentes e necessita da gestão do desenvolvimento organizacional, pois, cabe à escola enquanto organização promover o levantamento das necessidades, providenciar os instrumentos e fomentar os meios facilitadores para a acção educativa. Assim, do referido currículo pretendido temos a considerar o desenvolvimento curricular no contexto da escola, ou seja, o currículo desenvolvido em cada escola, com influências específicas, onde interferem as envolventes que conferem às escolas a sua singularidade. Relativamente a esta matéria Alonso (idem, p. 288) refere:

A centralidade dos estabelecimentos de ensino nos processos de mudança educativa “*a partir de dentro*”, em que a escola como totalidade surge como “*nicho ecológico*” para o desenvolvimento curricular, para a formação de professores, para a melhoria da educação dos alunos e para a reconstrução progressiva das mesmas escolas enquanto organizações educativas. Esta ênfase nas mudanças organizativas aponta antes para a necessidade de reforçar o apoio ao desenvolvimento organizacional e à cultura das escolas em vez de inovações isoladas.

A dimensão do desenvolvimento curricular aplicada aos elementos que exercem funções nas estruturas de gestão curricular intermédia assume relevo, pois, considera também as competências e os conhecimentos no desenvolvimento curricular, por parte destes profissionais. A propósito, Alonso (idem, p.327) considera que, “Relativamente ao entendimento do papel dos coordenadores, parece que estes devem possuir conhecimentos e competências no campo do desenvolvimento curricular, no âmbito da gestão de processos de mudança e no campo das relações interpessoais (...)”

Face ao que antecede, entendemos que aplicação destas três dimensões ao questionário apresentado clarifica e facilita as nossas pretensões na obtenção de dados úteis ao nosso estudo.

O mesmo é constituído por três partes, visa recolher informações e constitui um contributo prestimoso para o estudo a que apresentámos. As questões estão relacionadas com a vivência profissional dos docentes e com a sua experiência na qualidade de Director(a) de Turma neste Agrupamento.

A **Parte I** deste questionário é constituída por nove questões e procura recolher os dados de identificação pessoal e profissional dos inquiridos. Estes dados respondem à situação profissional dos Directores de Turma no Agrupamento, enquadrando-se na dimensão do desenvolvimento profissional.

No âmbito desta dimensão entendemos ser importante conhecer a formação académica dos inquiridos, a idade associada ao tempo de serviço, no sentido de sabermos o ‘quem’ como profissional e o ‘quem’ como experiente na docência e na vida da escola. Conforme alude Alonso (idem, p.288) “ A concepção dos professores como sujeitos activos de formação a partir da reflexão participada das suas necessidades em conjugação com as necessidades da escola.”

Os dados de identificação possibilitam obter informações que caracterizam a população em estudo, permitindo, desta forma, fornecer as dimensões de análise de dados, como a idade (questão 1), o sexo (questão 2), e habilitações académicas dos docentes (questão 3).

Nas questões seguintes desta I parte, nomeadamente a situação profissional (questão 4), a disciplina/ano que lecciona (questão 5), o número total de alunos que lecciona (questão 6), porque consideramos importante saber a disciplina / ano e as turmas que cada um dos Directores de Turma inquiridos lecciona. São turmas em ano inicial de Ciclo ou turmas em final de Ciclo? Leccionam quantas Turmas? Quantos alunos? Acrescem questões relativas aos anos de experiência docente e como professores no Agrupamento e os cargos de gestão curricular intermédia que desempenham. Procuramos obter informação sobre o posicionamento profissional dos Directores de Turma inquiridos e determinar o eventual grau de intervenção na perspectiva do sucesso escolar dos alunos do 2º Ciclo. Os anos de experiência como professor (questão 7), os cargos de gestão intermédia que desempenha (questão 8) e anos de experiência nesta escola (questão 9), visam colher respostas sobre a conformidade da designação do Directores de Turma com os requisitos legais vigentes. Conforme refere o n.º 2 do ponto 6.1. do Regulamento Interno do Agrupamento: *“(...) sempre que possível, por motivos pedagógicos, deverá ser designado Director de Turma o docente que no ano lectivo anterior tenha exercido tais funções na turma a que pertenceram os mesmos alunos.”*

A **Parte II** deste questionário relativo aos documentos estruturantes da acção educativa é constituída por duas questões incluídas no âmbito do desenvolvimento da dimensão organizacional, curricular e profissional.

Entendemos que a dimensão do desenvolvimento organizacional confere à escola amplos espaços de autonomia, sobretudo na concepção, construção e implementação dos seus documentos de planificação da acção educativa. A este respeito Alonso (idem, p. 284) faz a seguinte alusão: “ (...) tornar a escola mais autónoma e responsável pela organização dos processos educativos que proporciona aos seus alunos e pelos resultados que produz (...)”

Foram seleccionados para o questionário os documentos estruturantes de planificação da acção educativa: o Projecto Educativo do Agrupamento, previsto na alínea b) do art.º 9º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, pois, é um documento que consagra a orientação educativa do agrupamento, define os princípios, os valores, as metas e as estratégias que se propõe cumprir na sua função educativa. O Projecto Curricular do Agrupamento dá cumprimento ao estipulado no n.º3

do art.º 2º, Capítulo I, do Decreto-**Lei** n.º 6/2001, de 18 de Janeiro *“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.”* O Projecto Curricular de Turma que conforme o n.º4 do art.º 2º, Capítulo I, do mesmo diploma *“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 docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.”* O Plano Anual de Actividades previsto na alínea c) do art.º 9º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, através das actividades a desenvolver, concretiza os objectivos previstos, sobretudo, os previstos no Projecto Educativo de Agrupamento.

Pretendemos com a questão n.º 1 *“Indique, assinalando com um X, o grau de participação na elaboração dos seguintes documentos de planificação da acção educativa”* obter respostas sobre o envolvimento dos Directores de Turma na elaboração dos documentos acima referidos, assim como os mesmos entendem a sua concepção e operacionalização, sobretudo no que respeita ao Projecto Curricular do Agrupamento, sobre o qual o Conselho de Turma tem responsabilidades na sua construção e implementação, acompanhamento, supervisão e controlo, ou seja toda a acção de monitorização.

Os inquiridos assinalam, consoante a sua participação, com um X a seguinte escala: Total, Muita, Moderada, Pouca e Nenhuma. Optamos pela escala de Likert em todo o nosso questionário.

Na questão 2, *“Indique, assinalando com um X, o grau de concordância ou discordância relativamente às afirmações que se seguem, considerando as práticas vivenciadas na sua escola”*, os inquiridos utilizam uma escala assinalando com um X o grau correspondente à sua opinião, sendo as opções de resposta: Concordo Totalmente, Concordo, Discordo, Discordo Totalmente e Sem Opinião.

As informações dos inquiridos vão contribuir para, de alguma forma, responder a duas questões do nosso estudo: *“De que forma as práticas de gestão intermédia contribuem para o sucesso escolar dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico?”* e *“De que forma intervêm os órgãos de gestão curricular intermédia nas práticas pedagógicas do 2º CEB?”*

Depois da análise apresentada anteriormente e no que concerne os documentos estruturantes da acção educativa, distinguimos as 17 afirmações apresentadas, relativas ao Projecto

Curricular do Agrupamento (PCA), a dimensão do desenvolvimento curricular e a dimensão do desenvolvimento organizacional e profissional.

Pretendemos também concretizar os objectivos definidos para o nosso estudo, dos quais destacamos para o resultado deste questionário: *“Caracterizar práticas de gestão curricular intermédia que contribuam para a melhoria das aprendizagens dos alunos, enquanto factor de sucesso escolar.”*

O Agrupamento como organização, define nos documentos estruturantes, os seus objectivos, metas a atingir, princípios e valores a prosseguir. A concepção e a implementação destes documentos impõem aos profissionais a elaboração de planos e planificação da acção educativa, na perspectiva de serem atingidos os melhores resultados.

Assim, toda a acção desenvolvida no Agrupamento decorre da interacção / intervenção dos profissionais envolvidos, no cumprimento das suas competências e atribuições.

As informações dos inquiridos vão contribuir para, de alguma forma, responder a duas questões do nosso estudo: *“De que forma as práticas de gestão intermédia contribuem para o sucesso escolar dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico?”* e *“Como se adequam os Conselhos de Turma aos contextos e operacionalizam as orientações programáticas do Currículo Nacional?”*

Pretendemos também concretizar os objectivos definidos para o nosso estudo, dos quais destacamos para o resultado deste questionário: *“Caracterizar práticas de gestão curricular intermédia que contribuam para a melhoria das aprendizagens dos alunos, enquanto factor de sucesso escolar.”*

Concebendo que os órgãos de gestão de direcção executiva, de gestão pedagógica, as estruturas de gestão curricular intermédia e outros actores da vida do Agrupamento, interagem e articulam nas suas funções, nas estruturas de gestão curricular intermédia e outros actores da vida do Agrupamento, assume-se na acção dos Directores de Turma um papel preponderante, ao nível individual no exercício das suas próprias competências e, com as informações recolhidas do questionário, pretendemos contribuir para responder às três questões da nossa investigação.

Considerando o âmbito eclético na operacionalização do Projecto Curricular do Agrupamento entendemos que os dados obtidos vão ao encontro da concretização dos objectivos do nosso estudo.

Na **parte III** do questionário, relativas à acção do Director de Turma como Gestor/Coordenador do Desenvolvimento Curricular é constituída por duas questões, e são

consideradas: a dimensão organizacional, a dimensão curricular e a dimensão profissional. Para a questão n.º 1, tivemos especial atenção ao estipulado no n.º4 do capítulo IV, do Regulamento Interno do Agrupamento, que refere que, compete ao Conselho de Turma:

- *Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino - aprendizagem.*
- *Assegurar o desenvolvimento do plano curricular aplicável aos alunos da turma, de forma integrada e numa perspectiva de articulação transversal e interdisciplinar;*
- *Planificar por anos o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula, tendo como referência o desenvolvimento do trabalho de equipa;*
- *Detectar dificuldades, ritmos de aprendizagem e outras necessidades dos alunos, colaborando com os serviços especializados de apoio educativo existentes na escola nos domínios psicológico e sócio - educativo, em ordem à sua superação;*
- *Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;*
- *Adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;*
- *Conceber e delinear actividades em complemento do currículo proposto;*
- *Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos;*
- *Conceber, aprovar e avaliar o Projecto Curricular de Turma;*
- *Reanalisar o Projecto Curricular de Turma com vista à introdução de eventuais ajustamentos ou apresentação de propostas para o ano lectivo seguinte;*
- *Planificar e avaliar as áreas curriculares não disciplinares;*
- *Exercer as demais competências que lhe sejam atribuídas por lei, nomeadamente, decisões no âmbito do Regime Educativo Especial;*
- *Proceder à avaliação dos alunos nos termos legais;*
- *Colaborar em actividades culturais, desportivas e recreativas que envolvam os alunos e a comunidade, de acordo com o Plano Anual de Actividades;*
- *Propor as sanções a aplicar aos alunos nos Conselhos de Turma de natureza disciplinar."*

Foi nossa intenção citar aqui todas as competências atribuídas ao Conselho de Turma, no âmbito da dimensão do desenvolvimento curricular, para confrontar as mesmas com as respostas ao

nosso questionário a fim de comparar as determinações positivadas no Regulamento Interno com as práticas efectivas por parte dos Directores de Turma.

As respostas recolhidas servirão para o estudo comparativo entre o pretendido e o executado, ou seja, as competências vertidas no Regulamento Interno e a efectiva acção dos Directores de Turma, com vista ao sucesso escolar dos alunos. A esta questão, os professores assinalam com um X, utilizando a seguinte escala: Concordo Totalmente, Concordo, Discordo, Discordo Totalmente e Sem Opinião.

Conforme prevê o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, e de acordo com as modalidades adoptadas pelo agrupamento, situadas na dimensão do desenvolvimento curricular, e na lógica do desenvolvimento organizacional, prendem-se com o cumprimento do legalmente estabelecido, no entanto, a flexibilidade prática na aplicação do disposto no diploma confere espaços de autonomia ao Agrupamento na gestão das estratégias tidas como as mais acertadas para os variados casos, assim, facultando a liberdade na adopção de um leque de modalidades possíveis, na adopção das estratégias de superação dos casos de insucesso escolar, com vista ao sucesso dos mesmos. Pretendemos saber a importância e os constrangimentos sentidos pelos inquiridos na implementação e aplicação dos planos de recuperação e acompanhamento na promoção do sucesso escolar dos alunos do 2.º CEB, e como estratégia na superação dos casos de insucesso escolar e o efeito dos mesmos no sentido do sucesso escolar dos alunos.

Com as informações pretendidas, vamos de encontro ao que cada inquirido sente e percebe no exercício do cargo que lhe foi confiado. As respostas obtidas, por seu lado vão de encontro ao objectivo por nós definido - *“Caracterizar práticas de gestão curricular intermédia que contribuam para a melhoria das aprendizagens dos alunos, enquanto factor de sucesso escolar.”* Alguns itens inserem-se na dimensão profissional, pois, todos têm enfoque no exercício de competências profissionais específicas dos Directores de Turma, como estrutura de gestão curricular intermédia, no contexto do Agrupamento em que se desenvolve o nosso estudo. Corroboramos com Alonso (idem, p.224) quando refere: “Assim a supervisão deve contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, incidindo nas seguintes dimensões: a explicitação da sua “teoria prática”; a tendência para actuar em concordância com essa teoria; a inclinação para desenvolver a própria teoria através da experiência e o pensamento reflexivo acerca da experiência; e a independência e o compromisso de, deliberadamente, mudar as suas práticas educativas.”

O Agrupamento como organização, define nos documentos estruturantes (no Projecto Educativo; no Projecto Curricular do Agrupamento; nos Projectos Curriculares de Turma e no Plano Anual ou Plurianual) os seus objectivos, metas a atingir, princípios e valores a prosseguir. A concepção e a implementação destes documentos impõem aos profissionais a elaboração de planos e planificação da acção educativa, na perspectiva de serem atingidos os melhores resultados.

Assim, toda a acção desenvolvida no Agrupamento decorre da interacção / intervenção dos profissionais envolvidos, no cumprimento das suas competências e atribuições. Toda esta dinâmica integra a dimensão do desenvolvimento profissional e dimensão do desenvolvimento curricular.

Todos estes dados que consideramos relevantes fornecem informação sobre a perspectiva individual dos docentes, a sua própria análise dos órgãos e estruturas do Agrupamento e a acção/intervenção pedagógica, para aquilatar numa óptica de acção concertada de todos os intervenientes com vista ao sucesso escolar dos alunos.

Na questão n.º 2, apresentamos uma questão aberta para permitir ao inquirido responder com liberdade de expressão, ou seja, responde como entende fazendo uso do seu próprio vocabulário, sem influências de propostas alternativas.

Por um lado, sabemos que este tipo de questão apela à subjectividade do inquirido, que estamos certos, estará patente na sua resposta, por outro, aquando da análise da mesma estará também presente a nossa própria subjectividade na qualidade de inquiridor. No entanto, mantendo as distâncias na busca da máxima objectividade e, justapondo as várias respostas podemos cruzar as mesmas, entendemos que da análise individual e plural serão respostas válidas no contexto em que são aplicadas. Da apropriação da questão, por parte dos inquiridos, em função do cargo que desempenham resultarão as informações adequadas para dar respostas às questões e objectivos do nosso estudo.

## **Estrutura do questionário**

### **Coordenadores de Departamento Curricular**

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação, tendo como tema de estudo: *a gestão curricular intermédia como impulsionadora de sucesso escolar. Um caso em estudo no 2º ciclo do ensino básico*. O mesmo pretende dar resposta à formulação do seguinte problema: *“De que forma, a gestão curricular intermédia, contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico?”*

Para o efeito é necessário obter respostas para as seguintes questões da nossa investigação:

- De que forma a acção do Conselho Pedagógico impulsiona o sucesso escolar dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico?
- Como se adequam os Conselhos de Turma aos contextos e operacionalizam as orientações programáticas do Currículo Nacional?
- De que forma as estruturas de gestão curricular intermédia se adequam para o cumprimento dos normativos legais?

São objectivos do nosso estudo:

- Problematizar o conceito de gestão curricular intermédia no quadro de acção do desenvolvimento curricular, principalmente no 2.º Ciclo do Ensino Básico.
- Compreender a relação existente entre a gestão curricular intermédia e a melhoria dos resultados escolares dos alunos do 2.º CEB.
- Analisar constrangimentos e potencialidades que limitam ou possibilitam práticas de gestão curricular intermédia orientadas para o sucesso escolar.
- Identificar linhas de acção que consubstanciam práticas de gestão curricular orientadas para o sucesso escolar no âmbito das estruturas de gestão intermédia.

Assim, e de acordo com os objectivos propostos, constitui o âmbito do nosso estudo a descrição e compreensão do grau de eficácia da acção da gestão curricular intermédia na promoção do sucesso escolar dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento.

A selecção dos Coordenadores de Departamento Curricular, para responder a este questionário, prende-se, enquanto estrutura de gestão curricular intermédia, na sua intervenção activa neste processo, contida nas suas competências previstas no n.º 1 do ponto 4.1 do Capítulo IV do Regulamento Interno do Agrupamento, de acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Assim, considerando todas, e sem

desprestigiar outras competências atribuídas ao Coordenador de Departamento, elegemos aquelas que implicam directamente no objecto do nosso estudo:

- a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o Departamento Curricular;
  - a) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do Agrupamento de Escolas;
  - b) Assegurar a articulação com as áreas disciplinares que integram o Departamento;
  - c) Coordenar as actividades a desenvolver pelos docentes no domínio científico-pedagógico;
- Neste inquérito, procuramos conhecer como interagem as várias dimensões do

entendimento do que é uma gestão intermédia eficaz no sentido de promover o sucesso escolar dos alunos do 2.º CEB, sendo elas: a dimensão do desenvolvimento profissional; a dimensão organizacional; a dimensão do desenvolvimento curricular.

Face ao que antecede, entendemos que as competências que lhe estão atribuídas lhe conferem conhecimentos relevantes para dar resposta ao questionário que propomos. O mesmo é constituído por três partes, visa recolher informações e constitui um contributo prestimoso para o estudo a que apresentámos. As questões estão relacionadas com a vivência profissional dos docentes e com a sua experiência na qualidade de Coordenador de Departamento Curricular neste Agrupamento, nas dimensões do desenvolvimento profissional, organizacional e curricular.

Entendemos que a dimensão do desenvolvimento profissional diz respeito à formação integral dos professores, desde a formação inicial obtida pelos cursos académicos, a que decorre em contexto profissional, até ao conjunto de acções de formação em áreas específicas da docência, que lhes conferem os conhecimentos e habilidades para o ensino. De acordo com Alonso (1998, p.174), a dimensão profissional é: “Uma das formas de oferecer oportunidades aos professores para ensinar é apetrechá-los com os conhecimentos e os skills necessários para desenvolver um tipo de ensino eficiente que permita a todos os alunos oportunidades óptimas para aprender.”.

Nesta dimensão, com enfoque na formação de docentes, leva-nos a concluir a relevância da diversidade de acções de formação apropriadas às necessidades emergentes da acção educativa. A este propósito Alonso (idem, p.177) refere “ (...) modalidade de acções de formação pode ter potencialidades, sempre que reúnam as condições apresentadas, e que os mesmos sejam considerados como complemento ou integrados em acções de formação (...) como podem ser os projectos de inovação curricular, a formação centrada na escola, a investigação-acção, etc.”.

A dimensão do desenvolvimento organizacional incide na realidade organizacional da escola como centro com autonomia para impulsionar o projecto educativo, donde emanam acções em diversos planos, pela operacionalização de recursos e implementação de estratégias na prossecução de objectivos definidos, no sentido da organização dos processos educativos para atingir os melhores resultados escolares. O desenvolvimento organizacional conta também com contributos externos, oriundos da administração e das forças económicas, sociais e culturais envolventes. Sobre esta perspectiva do desenvolvimento organizacional, a mesma autora (idem, p. 284, 285), referindo-se ao conceito de autonomia faz a seguinte distinção entre os conceitos de autonomia decretada e autonomia construída, sendo a primeira, caracterizada por “*regulamentação legal da autonomia das escolas*” para as quais são transferidos novos poderes e competências na gestão dos recursos (...) tornando-os mais flexíveis e adaptadas às necessidades dos contextos. (...) A segunda (...), corresponde ao resultado da confluência da várias lógicas e interesses (...).”

A dimensão do desenvolvimento organizacional exige por parte dos actores da escola a consciência do seu papel na vida da escola, a noção da sua responsabilidade nas dinâmicas que interagem nos vários campos facilitadores da acção educativa. Para o efeito a escola tem que criar espaços de reflexão, procedendo à sua auto-avaliação como meio regulador na perspectiva de indução de práticas de melhoria. Nesta tomada de consciência do papel individual e colectivo de todos quantos trabalham na organização escola emerge o conceito de escola como um projecto educativo dinâmico. De acordo com o que atrás dizemos, Alonso (idem, p. 286) faz a seguinte reflexão: “ Isto requer que todos os que actualmente vivem e trabalham nas escolas se sintam responsáveis e envolvidos na caracterização das suas necessidades, na definição de objectivos e no desenvolvimento de planos para a melhoria, numa atitude de investigação, de assumir riscos e de auto-avaliação, ou seja, isto requer uma viragem para uma concepção de *escola como projecto*. ”

A dimensão do desenvolvimento curricular está no cerne do que a escola pretende para a formação dos alunos. O currículo pretendido que resulta do currículo nacional emanado da administração central impõe à escola todo um conjunto de competências a desenvolver nos alunos. Trata-se do cumprimento de um programa que cabe à escola fazer escolhas das estratégias pedagógicas, centrando os saberes nos interesses dos alunos. A dimensão do desenvolvimento carece da dimensão do desenvolvimento profissional, porquanto o ensino é da responsabilidade dos docentes e necessita da gestão do desenvolvimento organizacional, pois, cabe à escola enquanto organização promover o levantamento das necessidades, providenciar os instrumentos e fomentar os

meios facilitadores para a acção educativa. Assim, do referido currículo pretendido temos a considerar o desenvolvimento curricular no contexto da escola, ou seja, o currículo desenvolvido em cada escola, com influências específicas, onde interferem as envolventes que conferem às escolas a sua singularidade. Relativamente a esta matéria Alonso (idem, p. 288) refere:

A centralidade dos estabelecimentos de ensino nos processos de mudança educativa “*a partir de dentro*”, em que a escola como totalidade surge como “*nicho ecológico*” para o desenvolvimento curricular, para a formação de professores, para a melhoria da educação dos alunos e para a reconstrução progressiva das mesmas escolas enquanto organizações educativas. Esta ênfase nas mudanças organizativas aponta antes para a necessidade de reforçar o apoio ao desenvolvimento organizacional e à cultura das escolas em vez de inovações isoladas.

A dimensão do desenvolvimento curricular aplicada aos elementos que exercem funções nas estruturas de gestão curricular intermédia assume relevo, pois, considera também as competências e os conhecimentos no desenvolvimento curricular, por parte destes profissionais. A propósito, Alonso (idem, p.327) considera que, “Relativamente ao entendimento do papel dos coordenadores, parece que estes devem possuir conhecimentos e competências no campo do desenvolvimento curricular, no âmbito da gestão de processos de mudança e no campo das relações interpessoais (...)”

Face ao que antecede, entendemos que aplicação destas três dimensões ao questionário apresentado clarifica e facilita as nossas pretensões na obtenção de dados úteis ao nosso estudo.

A **Parte I** deste questionário é constituída por nove questões e procura recolher os dados de identificação pessoal e profissional dos inquiridos. Estes dados respondem à situação profissional dos Coordenadores de Departamento no Agrupamento, enquadrando-se na dimensão do desenvolvimento profissional.

No âmbito desta dimensão entendemos ser importante conhecer a formação académica dos inquiridos, a idade associada ao tempo de serviço, no sentido de sabermos o ‘quem’ como profissional e o ‘quem’ como experiente na docência e na vida da escola. Conforme alude Alonso (idem, p.288) “ A concepção dos professores como sujeitos activos de formação a partir da reflexão participada das suas necessidades em conjugação com as necessidades da escola.”

Os dados de identificação possibilitam obter informações que caracterizam a população em estudo, permitindo, desta forma, fornecer as dimensões de análise de dados, como a idade (questão 1), o sexo (questão 2), e habilitações académicas dos docentes (questão 3).

Nas questões seguintes desta I parte, nomeadamente a situação profissional (questão 4), a disciplina/ano que lecciona (questão 5), o número total de alunos que lecciona (questão 6), porque consideramos importante saber a disciplina / ano e as turmas que cada um dos Coordenadores de Departamento Curricular inquiridos lecciona. São turmas em ano inicial de Ciclo ou turmas em final de Ciclo? Leccionam quantas Turmas? Quantos alunos? Acrescem questões relativas aos anos de experiência docente e como professores no Agrupamento e os cargos de gestão curricular intermédia que desempenham. Procuramos obter informação sobre o posicionamento profissional dos Coordenadores de Departamento inquiridos e determinar o eventual grau de intervenção na perspectiva do sucesso escolar dos alunos do 2º Ciclo. Os anos de experiência como professor (questão 7), os cargos de gestão intermédia que desempenha (questão 8) e anos de experiência nesta escola (questão 9), visam colher respostas sobre a conformidade da designação do Coordenador de Departamento Curricular com os requisitos legais vigentes.

A **Parte II** deste questionário é constituída por duas questões incluídas no âmbito do desenvolvimento da dimensão organizacional, curricular e profissional.

Entendemos que a dimensão do desenvolvimento organizacional confere à escola amplos espaços de autonomia, sobretudo na concepção, construção e implementação dos seus documentos de planificação da acção educativa. A este respeito Alonso (idem, p. 284) faz a seguinte alusão: “ (...) tornar a escola mais autónoma e responsável pela organização dos processos educativos que proporciona aos seus alunos e pelos resultados que produz (...)”

Foram seleccionados para o questionário os documentos estruturantes de planificação da acção educativa: o Projecto Educativo do Agrupamento, previsto na alínea b) do art.º 9º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, pois, é um documento que consagra a orientação educativa do agrupamento, define os princípios, os valores, as metas e as estratégias que se propõe cumprir na sua função educativa. O Projecto Curricular do Agrupamento dá cumprimento ao estipulado no n.º3 do art.º 2º, Capítulo I, do Decreto-**Lei** n.º 6/2001, de 18 de Janeiro *“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.”* O Projecto Curricular de Turma que conforme o n.º4 do art.º 2º, Capítulo I, do mesmo diploma *“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 docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.”* O Plano Anual de Actividades previsto na alínea c) do art.º 9º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, através das actividades a desenvolver, concretiza os objectivos previstos, sobretudo, os previstos no Projecto Educativo de Agrupamento.

Pretendemos com as questões n.º1 e n.º2 obter respostas sobre o envolvimento dos Coordenadores de Departamento Curricular na elaboração dos documentos acima referidos, assim como os mesmos entendem a sua concepção e operacionalização, sobretudo no que respeita ao Projecto Educativo e do Projecto Curricular do Agrupamento, sobre os quais os elementos pertencentes a um departamento curricular tem responsabilidades na sua construção e implementação, acompanhamento, supervisão e controlo, ou seja toda a acção de monitorização.

Na questão 1, *“Indique, assinalando com um X, o grau de participação na elaboração dos seguintes documentos de planificação da acção educativa.”* Os inquiridos assinalam, consoante a sua participação, com um X a seguinte escala: Total, Muita, Moderada, Pouca e Nenhuma. Optamos pela escala de Likert em todo o nosso questionário.

Na questão 2, *“Indique, assinalando com um X, o grau de concordância ou discordância relativamente às afirmações que se seguem, considerando as práticas vivenciadas na sua escola”,* os inquiridos utilizam uma escala assinalando com um X o grau correspondente à sua opinião, sendo, Concordo Totalmente, Concordo, Discordo, Discordo Totalmente e Sem Opinião.

As informações dos inquiridos vão contribuir para, de alguma forma, responder a duas questões do nosso estudo: *“De que forma as práticas de gestão intermédia contribuem para o sucesso escolar dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico?”* e *“De que forma intervêm os órgãos de gestão curricular intermédia nas práticas pedagógicas do 2º CEB?”*

Pretendemos também concretizar os objectivos definidos para o nosso estudo, dos quais destacamos para o resultado deste questionário: *“Caracterizar práticas de gestão curricular intermédia que contribuam para a melhoria das aprendizagens dos alunos, enquanto factor de sucesso escolar”.*

Depois da análise apresentada anteriormente e no que concerne os documentos estruturantes da acção educativa, distinguimos as 31 afirmações apresentadas, relativas ao Projecto Educativo do Agrupamento (PEA) e o Projecto Curricular do Agrupamento (PCA), a dimensão do desenvolvimento curricular e a dimensão do desenvolvimento organizacional. Consequentemente,

entre as afirmações n.º 1 e 5 relacionadas com o PEA está representada a dimensão do desenvolvimento curricular e entre o n.º 6 e 14 a dimensão organizacional. Nas afirmações relativas ao PCA, distinguimos entre o n.º 15 e 20, a dimensão do desenvolvimento curricular, terminando, este conjunto de afirmações, do n.º 21 ao 31 a dimensão do desenvolvimento organizacional.

Pretendemos também concretizar os objectivos definidos para o nosso estudo, dos quais destacamos para o resultado deste questionário: *“Caracterizar práticas de gestão curricular intermédia que contribuam para a melhoria das aprendizagens dos alunos, enquanto factor de sucesso escolar.”*

O Agrupamento como organização, define nos documentos estruturantes, nomeadamente no Projecto Educativo, os seus objectivos, metas a atingir, princípios e valores a prosseguir. A concepção e a implementação destes documentos impõem aos profissionais a elaboração de planos e planificação da acção educativa, na perspectiva de serem atingidos os melhores resultados.

Assim, toda a acção desenvolvida no Agrupamento decorre da interacção / intervenção dos profissionais envolvidos, no cumprimento das suas competências e atribuições.

O Projecto educativo enquanto um dos instrumentos do processo de autonomia das escolas contextualiza-se como o verdadeiro documento que consagra a orientação educativa da escola, ele é elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e de gestão, no qual se refere os principais valores, as metas e as estratégias que a escola se propõe a utilizar e a cumprir a sua função educativa.

Na **Parte III**, constituída por duas questões, pretendemos na questão n.º1 estabelecer a comparação entre as práticas dos Coordenadores de Departamento com as normas que lhe estão subjacentes. Neste conjunto de itens, estão presentes as dimensões do desenvolvimento curricular e do desenvolvimento profissional.

À questão, “Indique, assinalando com um X, o grau de concordância ou discordância relativamente às afirmações que se seguem, considerando as práticas vivenciadas na sua escola.”, o inquirido deve assinalar com X a escala - Concordo Totalmente, Concordo, Discordo, Discordo Totalmente e Sem Opinião.

Na dimensão do desenvolvimento profissional a acção do Coordenador de Departamento assume um papel preponderante, ao nível individual no exercício das suas próprias competências e, com as informações recolhidas do questionário, pretendemos contribuir para responder às questões da nossa investigação.

Considerando o âmbito eclético na operacionalização do Projecto Educativo e do Projecto Curricular do Agrupamento entendemos que os dados obtidos vão ao encontro da concretização dos objectivos do nosso estudo e vamos de conhecer o que cada inquirido sente e percepção na execução do cargo que lhe foi confiado. As respostas obtidas, por seu lado vão de encontro ao objectivo por nós definido - *“Caracterizar práticas de gestão curricular intermédia que contribuam para a melhoria das aprendizagens dos alunos, enquanto factor de sucesso escolar.”*

As avaliações, por parte dos inquiridos, sobre os itens permitem-nos recolher dos mesmos a sua perspectiva sobre as referidas dimensões, contribuindo com dados relevantes para o nosso estudo tais como: a funcionalidade e eficácia das estruturas intermédias e o desenvolvimento curricular no Agrupamento. Todos estes dados que consideramos relevantes fornecem informação sobre a perspectiva individual dos docentes, a sua própria análise das estruturas do Agrupamento e a acção/intervenção pedagógica, para aquilatar numa óptica de acção concertada de todos os intervenientes com vista ao sucesso escolar dos alunos. Esta questão apresenta-se aos inquiridos com a formulação: - *Na sua perspectiva, enquanto Coordenador de Departamento, entende a gestão curricular intermédia como um cumprimento de atribuições legais ou como uma gestão de competências?* Os inquiridos, em cada alínea, têm de optar por uma das seguintes respostas: “cumprimento de atribuições legais”; “gestão de competências” ou “sem opinião”.

A questão n.º 2, é constituída por uma questão aberta para permitir ao inquirido responder com liberdade de expressão, ou seja, responde como entende fazendo uso do seu próprio vocabulário, sem influências de propostas alternativas.

Por um lado, sabemos que este tipo de questão apela à subjectividade do inquirido, que estamos certos, estará patente na sua resposta, por outro, aquando da análise da mesma estará também presente a nossa própria subjectividade na qualidade de inquiridor. No entanto, mantendo as distâncias na busca da máxima objectividade e, justapondo as várias respostas podemos cruzar as mesmas, e entendemos que da análise individual e plural serão respostas válidas no contexto em que são aplicadas. Da apropriação da questão, por parte dos inquiridos, em função do cargo que desempenham resultarão as informações adequadas para dar respostas às questões e objectivos do nosso estudo.

**QUESTIONÁRIO**

Directores de Turma

O presente questionário é anónimo e insere-se no âmbito de um trabalho de investigação destinado à elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular, tendo como tema de estudo: ***a gestão curricular intermédia como impulsionadora de sucesso escolar. Um caso em estudo no 2º ciclo do ensino básico***, a ser apresentada à Universidade do Minho sob a orientação da Professora Doutora Isabel Carvalho Viana.

Pretendemos com o estudo compreender de que forma a gestão curricular intermédia contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

A sua participação é muito importante para conhecermos a realidade em análise. Por isso apelamos à sua atenção para uma resposta atempada, estando conscientes do esforço que isto representa.

Agradecemos, antecipadamente, a sua colaboração.

**PARTE I – Dados Biográficos**

(assinale com um “X” à frente da opção que corresponde à sua escolha ou escreva, se for o caso)

**1. Idade:** \_\_\_\_\_

**2. Sexo:** Masculino  Feminino

**3. Habilitação académica:** Bacharelato  Licenciatura  Curso Especialização   
Mestrado  Doutoramento

**4. Situação profissional:** QA  QZP  Prof. Contratado(a)

**5. Disciplinas/ano que lecciona:** 5.º ano 6.º ano 7.º ano 8.º ano  
9.º ano

<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. N.º total de alunos atribuídos:** até 30  de 30 a 60  de 60 a 80  de 80 a 100

de 100 a 120  de 120 a 140  de 140 a 160  mais de 160

**7. Anos de experiência como professor(a):** \_\_\_\_\_

**8. Anos de experiência nesta escola:** até 5 anos  de 5 a 10 anos  de 10 a 15 anos   
de 15 a 20 anos  de 20 a 25 anos  mais de 25 anos

**9. Cargos de gestão intermédia que desempenha:**

Director(a) de Turma  Coordenador(a) de Departamento   
Qual? \_\_\_\_\_  
Coordenador(a) de Ano  Representante da área disciplinar  Qual? \_\_\_\_\_  
Membro do Conselho Pedagógico  Coordenador(a) de DT 2.º Ciclo  Coordenador(a) de DT 3.º Ciclo  Coordenador(a) CEF  Coordenador(a) EFA  Coordenador(a) BE   
Coordenador(a) TIC  Coordenador(a) Clubes / Projectos  Coordenador(a) do Desporto Escolar   
 Outras Coordenações  Quais? \_\_\_\_\_

**PARTE II - Documentos Estruturantes da Acção Educativa**

**1 - Indique, assinalando com um X, o grau de participação na elaboração dos seguintes documentos de planificação da acção educativa.**

Documentos:	Total	Muita	Moderada	Pouca	Nenhuma
1. Projecto Educativo					
2. Projecto Curricular					
3. Projecto (s) Curricular (es) de Turma					
4. Plano Anual de Actividades					
5. Regulamento Interno					

**2 - Indique, assinalando com um X, o grau de concordância ou discordância relativamente às afirmações que se seguem, considerando as práticas vivenciadas na sua escola.**

Afirmações:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
1. O PCA confirma a orientação educativa do mesmo, explicitando os princípios, os valores, as metas e as estratégias que se propõe cumprir					
2. O PCA define prioridades curriculares para todos os níveis de ensino					
3. O PCA enuncia as competências a adquirir pelos alunos no final de cada ciclo do ensino básico					
4. O PCA prevê a articulação curricular dos vários ciclos do ensino básico					
5. O PCA contempla a articulação entre as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares					
6. O PCA contempla orientações e critérios para avaliação das aprendizagens dos alunos					
7. O PCA é o principal documento de planificação da acção educativa					
8. O PCA é o documento determinante do sucesso escolar dos alunos					
9. O PCA resulta de um trabalho plural e partilhado					
10. O PCA é elaborado com base numa matriz					
11. Todos os professores do Agrupamento colaboraram na					

elaboração do PCA					
12. Há sintonia entre o PCA e todos os documentos de planificação					
13. Apenas as estruturas intermédias de gestão curricular participaram na elaboração do PCA					
14. As acções de formação correspondem às necessidades dos professores para elaboração do PCA					
15. O PCA considera os objectivos enunciados no Projecto Educativo do Agrupamento					
16. Existem, no agrupamento, espaços e tempos destinados ao trabalho em comum					
17. As relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo					

**PCA – Projecto Curricular do Agrupamento**

**PARTE III – Director de Turma como Gestor/Coordenador do Desenvolvimento Curricular**

**1 – Indique, assinalando com um X, o grau de concordância ou discordância relativamente às afirmações que se seguem, considerando as práticas vivenciadas na sua escola.**

<b>Afirmações:</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Sem Opinião</b>
1. O CT coordena a análise da situação da turma					
2. O CT define e aprova os critérios gerais de avaliação					
3. O CT coordena a planificação das actividades dos alunos na sala de aula					
4. O CT coordena a planificação das actividades das áreas curriculares não disciplinares					
5. O CT coordena a articulação horizontal interdisciplinar entre anos de escolaridade					
6. O CT coordena a articulação vertical entre ciclos de escolaridade					
7. O CT coordena a transdisciplinaridade					
8. O CT coordena a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica					
9. O CT coordena a promoção da articulação com os serviços especializados de apoio educativo					
10. O CT coordena o trabalho colaborativo entre docentes					
11. O CT elabora todos os relatórios da análise dos resultados escolares					
12. Todos os elementos participam activamente na vida escolar dos alunos da turma					
13. As opiniões de todos os elementos do CT são tidas em consideração					
14. Os professores do CT são assíduos nas reuniões					
15. Todos os professores participam activamente na construção do PCT					
16. Todos os professores articulam para a elaboração do PCT					
17. Realizam-se mais de duas reuniões de CT extraordinárias por ano lectivo					
18. As relações de trabalho caracterizam-se por interesses individuais					
19. As acções de formação correspondem às					

necessidades dos professores para elaboração do PCT					
20. O PCT resulta de um trabalho partilhado por todos os elementos					
21. Ao longo do ano lectivo o PCT é alvo de reformulações no sentido de o adaptar às dificuldades dos alunos					
22. A implementação dos planos de recuperação <sup>1</sup> no final do 1º Período foi a estratégia mais adequada para a promoção do sucesso escolar					
23. A Escola dispõe de recursos físicos e humanos para a adopção das seguintes modalidades, para os alunos com planos	a) Diferenciação pedagógica				
	b) Actividades complementares				
	c) Realização de trabalho individual				
	d) Tutoria				
	e) Actividades em sala de estudo				
	f) Apoio pedagógico acrescido				
	g) Actividades de enriquecimento curricular				
24. A elaboração e implementação dos planos têm resultados eficazes na promoção do sucesso escolar dos alunos					
25. A análise dos resultados obtidos pela implementação dos planos dá origem a processos de regulação das estratégias encetadas.					
26. Os docentes envolvidos na aplicação dos planos têm a formação adequada ao nível de:	a) Formação inicial				
	b) Formação interna				
	c) Formação externa				
27. Para além dos planos a Escola dispõe da autonomia necessária para a implementação de outras estratégias para a promoção do sucesso escolar, pela optimização de:	a) Recursos humanos				
	b) Recursos logísticos				
	c) Formação específica				
28. Os docentes aplicadores dos planos encontram constrangimentos ao nível de:	a) Envolvimento dos EE				
	b) Articulação entre docentes				
	c) Coordenação e supervisão				
29. Os Planos de Acompanhamento implementados foram adequados					
30. Os Planos de Acompanhamento implementados revelaram-se uma medida favorável ao sucesso					
31. A acção do DT é exigente					

32. A acção do DT é um meio de transmissão de informações					
33. O DT promove o trabalho plural e partilhado entre docentes.					
34. O DT monitoriza o currículo através da supervisão, colaboração, coordenação e liderança.					
35. O DT fomenta o envolvimento de todos na planificação e gestão curricular					
36. A nomeação do DT é aleatória					
37. A acção do DT é independente					
38. O cargo de DT fomenta o prestígio pessoal entre os pares					
39. O Cargo de DT é um meio de beneficiar da redução do horário de trabalho					
40. A acção do DT é originadora de conflitos					
41. O DT tem uma função motivadora					
42. O DT exerce um cargo autónomo					
43. A acção do DT é o meio de comunicação/informação privilegiada junto dos Encarregados de Educação					

1 - De acordo com o Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de Novembro

**CT – Conselho de Turma**

**PCT – Projecto Curricular de Turma**

**DT – Director de Turma**

**2 – Refira de uma forma breve e clara o que considera relevante na acção da gestão curricular intermédia para a promoção do sucesso escolar dos alunos.**

---



---



---



---



---



---

Uma vez mais, grata pela sua colaboração,

Olinda Azevedo

Guimarães, Julho de 2010

QUESTIONÁRIO

Conselho Pedagógico

O presente questionário é anónimo e insere-se no âmbito de um trabalho de investigação destinado à elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular, tendo como tema de estudo: a gestão curricular intermédia como impulsionadora de sucesso escolar. Um caso em estudo no 2º ciclo do ensino básico, a ser apresentada à Universidade do Minho sob a orientação da Professora Doutora Isabel Carvalho Viana.

Pretendemos com o estudo compreender de que forma a gestão curricular intermédia contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

A sua participação é muito importante para conhecermos a realidade em análise. Por isso apelamos à sua atenção para uma resposta atempada, estando conscientes do esforço que isto representa.

Agradecemos, antecipadamente, a sua colaboração.

PARTE I - Dados Biográficos

(assinale com um "X" à frente da opção que corresponde à sua escolha ou escreva, se for o caso)

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo: Masculino  Feminino

3. Habilitação académica: Bacharelato  Licenciatura  Curso Especialização   
Mestrado  Doutoramento

4. Situação profissional QA  QZP  Prof. Contratado(a)

5. Disciplinas/ano que lecciona	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano
9.º ano				
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. N.º total de alunos atribuídos: até 30  de 30 a 60  de 60 a 80  de 80 a 100   
de 100 a 120  de 120 a 140  de 140 a 160  mais de 160

7. Anos de experiência como professor(a): \_\_\_\_\_

8. Anos de experiência nesta escola: até 5 anos  de 5 a 10 anos  de 10 a 15 anos   
de 15 a 20 anos  de 20 a 25 anos  mais de 25 anos

9. Cargos de gestão intermédia que desempenha



no final de cada ciclo do ensino básico					
18. O PCA prevê a articulação curricular dos vários ciclos do ensino básico					
19. O PCA contempla a articulação entre as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares					
20. O PCA contempla orientações e critérios para avaliação das aprendizagens dos alunos					
21. O PCA é o principal documento de planificação da acção educativa					
22. O PCA é o documento determinante do sucesso escolar dos alunos					
23. O PCA resulta de um trabalho plural e partilhado					
24. O PCA é elaborado com base numa matriz					
25. Todos os docentes do Agrupamento colaboraram na elaboração do PCA					
26. Há sintonia entre o PCA e todos os documentos de planificação					
27. Apenas as estruturas intermédias de gestão curricular participaram na elaboração do PCA					
28. As acções de formação correspondem às necessidades dos professores para elaboração do PCA					
29. O PCA considera os objectivos enunciados no Projecto Educativo do Agrupamento					
30. Existem espaços e tempos destinados ao trabalho em comum					
31. As relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo					

**PEA – Projecto Educativo do Agrupamento**  
**PCA – Projecto Curricular do Agrupamento**

**PARTE - III – Coordenação e Supervisão Escolar**

**1 – Indique, assinalando com um X, o grau de concordância ou discordância relativamente às afirmações que se seguem, considerando as práticas vivenciadas na sua escola.**

<b>Afirmações:</b>	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
1. O CP coordena o cumprimento do currículo nacional					
2. O CP define os critérios de avaliação dos alunos					
3. O CP supervisiona a avaliação dos alunos					
4. O CP supervisiona a avaliação do trabalho desenvolvido em cada uma das áreas curriculares					
5. O CP coordena os projectos em desenvolvimento no âmbito dos programas e planos nacionais					
6. O CP coordena os projectos em desenvolvimento de âmbito local					
7. O CP monitoriza os projectos em desenvolvimento de âmbito da iniciativa do agrupamento					
8. O CP promove a articulação curricular entre os departamentos					
9. O CP promove a formação dos docentes					
10. O CP supervisiona a prática pedagógica dos docentes					
11. As opiniões dos elementos do CP são tidas em consideração					

12. As relações de trabalho caracterizam-se por interesses individuais					
13. O CP decide sobre as grandes opções pedagógicas					
14. O CP tem uma constituição equilibrada					
15. O CP respeita os interesses dos alunos					
16. O CP está em sintonia com as outras estruturas intermédias					
17. O CP reúne as vezes necessárias					
18. O CP é essencial na gestão curricular.					
19. O CP é essencialmente um órgão de decisão em matérias de gestão curricular.					
20. O CP decide as reclamações dos encarregados de educação.					
21. O CP define e aprova os critérios de avaliação dos alunos.					
22. O CP monitoriza o currículo através da supervisão.					
23. O CP fomenta o envolvimento de todos na gestão curricular.					
24. O CP planifica toda a acção educativa.					
25. O CP privilegia a competência na sua constituição.					
26. O CP fomenta o prestígio pessoal.					
27. O CP elabora e implementa o currículo.					
28. O CP apenas aprova as propostas dos departamentos curriculares.					
29. O CP é um órgão cujos elementos originam conflitos.					

**CP – Conselho Pedagógico**

**2 – Refira de uma forma breve e clara o que considera relevante na acção da gestão curricular intermédia para a promoção do sucesso escolar dos alunos.**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

Uma vez mais, grata pela sua colaboração,  
Olinda Azevedo  
Guimarães, Julho de 2010

## QUESTIONÁRIO

ANEXO  
VIII

Coordenadores de Departamento Curricular

O presente questionário é anónimo e insere-se no âmbito de um trabalho de investigação destinado à elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular, tendo como tema de estudo: ***a gestão curricular intermédia como impulsionadora de sucesso escolar. Um caso em estudo no 2º ciclo do ensino básico***, a ser apresentada à Universidade do Minho sob a orientação da Professora Doutora Isabel Carvalho Viana.

Pretendemos com o estudo compreender de que forma a gestão curricular intermédia contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

A sua participação é muito importante para conhecermos a realidade em análise. Por isso, apelamos à sua atenção para uma resposta atempada, estando conscientes do esforço que isto representa.

Agradecemos, antecipadamente, a sua colaboração.

### PARTE I – Dados Biográficos

(assinale com um "X" à frente da opção que corresponde à sua escolha ou escreva, se for o caso)

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo: Masculino  Feminino

3. Habilitação académica: Bacharelato  Licenciatura  Curso Especialização   
Mestrado  Doutoramento

4. Situação profissional: QA  QZP  Prof. Contratado(a)

5. Disciplinas/ano que lecciona

ano	9.º ano	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º
<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. N.º total de alunos atribuídos: até 30  de 30 a 60  de 60 a 80   
de 80 a 100  de 100 a 120  de 120 a 140  de 140 a 160  mais  
de 160

7. Anos de experiência como professor(a): \_\_\_\_\_

8. Anos de experiência nesta escola: até 5 anos  de 5 a 10 anos  de 10 a 15 anos   
de 15 a 20 anos  de 20 a 25 anos  mais de 25 anos

9. Cargos de gestão intermédia que desempenha

Director(a) de Turma  Coordenador(a) de Departamento   
 Qual? \_\_\_\_\_  
 Coordenador(a) de Ano  Representante da área disciplinar  Qual? \_\_\_\_\_  
 Membro do Conselho Pedagógico  Coordenador(a) de DT 2.º Ciclo  Coordenador(a) de DT 3.º Ciclo   
 Coordenador(a) CEF  Coordenador(a) EFA  Coordenador(a) BE   
 Coordenador(a) TIC  Coordenador(a) Clubes / Projectos  Coordenador(a) do Desporto Escolar   
 Outras Coordenações  Quais? \_\_\_\_\_

**PARTE II – Documentos Estruturantes da Acção Educativa**

**1 - Indique, assinalando com um X, o grau de participação na elaboração dos seguintes documentos de planificação da acção educativa.**

Documentos:	Total	Muita	Moderada	Pouca	Nenhuma
1. Projecto Educativo					
2. Projecto Curricular					
3. Projecto (s) Curricular (es) de Turma					
4. Plano Anual de Actividades					
5. Regulamento Interno					

**2 – Indique, assinalando com um X, o grau de concordância ou discordância relativamente às afirmações que se seguem, considerando as práticas vivenciadas na sua escola.**

Afirmações:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
1. O PEA tem em conta a orientação educativa do mesmo, explicitando os princípios, os valores, as metas e as estratégias que aponta para a sua concretização					
2. O PEA define objectivos no que respeita às competências a adquirir pelos alunos no final de cada ciclo do ensino básico					
3. O PEA contempla os critérios pedagógicos de constituição de turmas					
4. O PEA prevê a definição de critérios para avaliação das aprendizagens dos alunos					
5. O PEA é o documento estruturante de planificação da acção educativa que determina o sucesso escolar dos alunos					
6. Todos os docentes do Agrupamento colaboram na construção do PEA					
7. O PEA resulta de um trabalho partilhado pela comunidade educativa					
8. O PEA respeita os interesses do agrupamento					
9. O PEA integra metas inatingíveis					
10. Apenas as estruturas intermédias de gestão curricular participam na elaboração do PEA					
11. No PEA as opiniões dos professores são tidas em consideração					
12. Há sintonia entre o PEA e todos os documentos de planificação					
13. O horário de trabalho limita a participação na elaboração do PEA					
14. As acções de formação correspondem às necessidades dos professores para elaboração do PEA					
15. O PCA confirma a orientação educativa do mesmo, explicitando os princípios, os valores, as metas e as estratégias que se propõe cumprir					
16. O PCA define prioridades curriculares para todos os níveis de ensino					
17. O PCA enuncia as competências a adquirir pelos alunos no final de cada ciclo do ensino básico					
18. O PCA prevê a articulação curricular dos vários ciclos do ensino básico					
19. O PCA contempla a articulação entre as áreas curriculares					

disciplinares e não disciplinares					
20. O PCA contempla orientações e critérios para avaliação das aprendizagens dos alunos					
21. O PCA é o principal documento de planificação da acção educativa					
22. O PCA é o documento determinante do sucesso escolar dos alunos					
23. O PCA resulta de um trabalho plural e partilhado					
24. O PCA é elaborado com base numa matriz					
25. Todos os professores do Agrupamento colaboraram na elaboração do PCA					
26. Há sintonia entre o PCA e todos os documentos de planificação					
27. Apenas as estruturas intermédias de gestão curricular participaram na elaboração do PCA					
28. As acções de formação correspondem às necessidades dos professores para elaboração do PCA					
29. O PCA considera os objectivos enunciados no Projecto Educativo do Agrupamento					
30. Existem espaços e tempos destinados ao trabalho em comum					
31. As relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo					

**PEA – Projecto Educativo do Agrupamento**  
**PCA – Projecto Curricular do Agrupamento**

**PARTE III – Supervisão, Coordenação e Monitorização**

**1 – Indique, assinalando com um X, o grau de concordância ou discordância relativamente às afirmações que se seguem, considerando as práticas vivenciadas na sua escola.**

<b>Afirmações:</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Sem Opinião</b>
1. O DC coordena o cumprimento do currículo nacional					
2. O DC promove a realização de actividades de enriquecimento curricular					
3. O DC promove colaboração entre docentes na avaliação das actividades das turmas					
4. O DC propõe medidas destinadas a melhorar as aprendizagens					
5. O DC propõe metas para a melhoria dos resultados escolares					
6. O DC reflecte sobre os resultados escolares por disciplina					
7. O DC fomenta o trabalho colaborativo entre os docentes no sentido de:	a) Elaborar a planificação				
	b) Produzir materiais pedagógico-didácticos				
	c) Construir instrumentos diversificados de avaliação				
	d) Articular com o Conselho Pedagógico				
8. O CDC superintende o cumprimento do currículo nacional					
9. O CDC coordena e supervisiona toda a acção educativa dos docentes afectos ao departamento					
10. O CDC age de forma independente					
11. O CDC articula com as outras estruturas intermédias					
12. O CDC promove a definição de critérios de avaliação das aprendizagens					
13. O CDC promove a participação activa de todos os docentes, nas reuniões de departamento					

14. Os elementos do DC são assíduos nas reuniões convocadas					
15. O CDC é nomeado de acordo com um perfil pré-definido					
16. O CDC tem em consideração as opiniões dos professores do departamento					
17. O CDC convoca, mensalmente, o Departamento Curricular					
18. O CDC apresenta propostas ao CP, no sentido da promoção do sucesso escolar dos alunos					
19. O CDC exerce uma função exigente					
20. O CDC divulga essencialmente a informação emanada do Conselho Pedagógico					
21. O CDC promove o trabalho partilhado entre docentes					
22. O CDC monitoriza o currículo através da supervisão, colaboração, coordenação e liderança					
23. O CDC promove a articulação com as áreas disciplinares que integram o Departamento					
24. O CDC é nomeado de forma aleatória					
25. O CDC exerce um cargo independente					
26. O CDC exerce um cargo que fomenta o prestígio profissional entre os pares					
27. O CDC tem redução suficiente de horário para desempenhar a sua função					
28. O CDC exerce um cargo que origina conflitos.					
29. O CDC exerce um cargo que motiva					
30. O CDC sente que existem lacunas legais para exercer o cargo com mais autonomia					

**DC – Departamento Curricular**

**CDC – Coordenador de Departamento Curricular**

**2 – Refira de uma forma breve e clara o que considera relevante na acção da gestão curricular intermédia para a promoção do sucesso escolar dos alunos.**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

Uma vez mais, grata pela sua colaboração,  
Olinda Azevedo  
Guimarães, Julho de 2010

### Caracterização profissional dos participantes do nosso estudo

	Conselho Pedagógico		Directores de Turma		Coordenadores de Departamento Curricular	
	N = 12		N = 9		N = 4	
Situação profissional:	f	%	f	%	f	%
- QA	11	91,7	7	100	3	100
- QZP	1	8,3				
- Prof. Cont.						

**Tabela 1** - Situação Profissional dos participantes do nosso estudo (item I – 4 do questionário DT/CP/CDC)

	Conselho Pedagógico		Directores de Turma		Coordenadores de Departamento Curricular	
	N = 12		N = 9		N = 4	
N.º total de alunos atribuídos:	f	%	f	%	f	%
- até 30	4	44,4	4	44,4	1	25,0
- de 30 a 60			2	22,2		
- de 60 a 80	1	11,1	2	22,2	1	25,0
- de 80 a 100	2	22,2				
- de 100 a 120						
- de 120 a 140	1	11,1	1	11,1	1	25,0
- de 140 a 160	1	11,1			1	25,0
- mais de 160						

**Tabela 2** - N.º total de alunos atribuídos aos participantes do nosso estudo (Item I. 7 do questionário DT/CP/CDC)

	Conselho Pedagógico		Directores de Turma		Coordenadores de Departamento Curricular	
	N = 12		N = 9		N = 4	
Anos de experiência nesta escola:	f	%	f	%	f	%
- até 5 anos	4	33,3	1	14,3	1	25,0
- de 5 a 10 anos	1	8,3	1	14,3	2	50,0
- de 10 a 15 anos	7	58,3	5	71,4	1	25,0
- de 15 a 20 anos						
- de 20 a 25 anos						
- mais de 25 anos						

**Tabela 3** – Anos de experiência nesta escola (Item I. 8)

**Tabelas resultantes da análise dos questionários:  
Participação/colaboração das estruturas de gestão intermédia nos  
documentos orientadores da acção educativa**

Documentos:	Total	Muita	Moderada	Pouca	Nenhuma
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Projecto Educativo	1 / 9,1	5 / 45,5	4 / 36,4	-	1 / 9,1
Projecto Curricular	2 / 18,2	3 / 27,3	4 / 36,4	1 / 9,1	1 / 9,1
Projecto (s) Curricular (es) de Turma	2 / 18,2	3 / 27,3	4 / 36,4	1 / 9,1	1 / 9,1
Plano Anual de Actividades	2 / 18,2	6 / 54,5	3 / 27,3	-	-
Regulamento Interno	1 / 8,3	3 / 25,0	6 / 50,0	1 / 8,3	1 / 8,3

**Tabela 4** - grau de participação do **Conselho Pedagógico** na elaboração dos documentos de planificação da acção educativa (Item II. 1)

Documentos:	Total	Muita	Moderada	Pouca	Nenhuma
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Projecto Educativo	-	1 / 14,3	2 / 28,6	1 / 14,3	3 / 42,9
Projecto Curricular	-	-	2 / 33,3	2 / 33,3	3 / 33,3
Projecto (s) Curricular (es) de Turma	6 / 66,7	3 / 33,3	-	-	-
Plano Anual de Actividades	-	1 / 14,3	2 / 28,6	1 / 14,3	3 / 42,9
Regulamento Interno	-	2 / 28,6	-	2 / 28,6	3 / 42,9

**Tabela 5** - grau de participação dos **Directores de Turma** na elaboração dos documentos de planificação da acção educativa (Item II. 1)

Documentos:	Total	Muita	Moderada	Pouca	Nenhuma
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
Projecto Educativo	-	2 / 50,0	1 / 50,0	-	-
Projecto Curricular	1 / 25,0	2 / 50,0	1 / 25,0	-	-
Projecto (s) Curricular (es) de Turma	-	3 / 75,0	1 / 25,0	-	-
Plano Anual de Actividades	-	4 / 100	-	-	-
Regulamento Interno	-	-	3 / 75,0	1 / 25,0	-

**Tabela 6** - grau de participação do **Coordenador de Departamento Curricular** na elaboração dos documentos de planificação da acção educativa (Item II. 1)

Conselho Pedagógico									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
5	41,7	6	50,0	1	8,3	-	-	-	-

Coordenadores de Departamento									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
3	75,0	1	25,0	-	-	-	-	-	-

**Tabela 7** – Todos os docentes do Agrupamento colaboram na construção do PEA (item II 2.6.)

Conselho Pedagógico									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
7	63,6	4	36,4	-	-	-	-	-	-

Coordenadores de Departamento									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
3	75,0	1	25,0	-	-	-	-	-	-

**Tabela 8** - O PEA resulta de um trabalho partilhado pela comunidade educativa (item II.2.7)

Conselho Pedagógico									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
3	25,0	7	58,3	1	8,3	-	-	1	8,3

Coordenadores de Departamento									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
2	50,0	1	25,0	1	25,0	-	-	-	-

Directores de Turma									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
4	50,0	4	50,0	-	-	-	-	-	-

**Tabela 9** - O PCA resulta de um trabalho plural e partilhado (item II.2.23)

<b>Conselho Pedagógico</b>									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
6	50,0	4	33,3	1	8,3	-	-	1	8,3
<b>Coordenadores de Departamento</b>									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
4	100	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Directores de Turma</b>									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
1	12,5	3	37,5	3	37,5	-	-	1	12,5

**Tabela 10** - Todos os docentes do Agrupamento colaboraram na elaboração do PCA (item II.2.25 – CP/CD – item II.2.11 - DT)

<b>Conselho Pedagógico</b>									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	8,3	-	-	8	66,7	2	16,7	1	8,3
<b>Coordenadores de Departamento</b>									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
-	-	-	-	4	100	-	-	-	-
<b>Directores de Turma</b>									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
1	12,5	2	23,0	4	50,0	-	-	1	12,5

**Tabela 11** - Apenas as estruturas intermédias de gestão curricular participaram na elaboração do PCA (item II.2.27 – CP/CD – item II.2.13 - DT)

### Tabelas resultantes da análise dos questionários: Projecto Educativo do Agrupamento

Conselho Pedagógico									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	F	%	f	%
11	91,7	1	8,3	-	-	-	-	-	-

Coordenadores de Departamento									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	F	%	f	%
4	100	-	-	-	-	-	-	-	-

**Tabela 12** - O PEA tem em conta a orientação educativa do mesmo, explicitando os princípios, os valores, as metas e as estratégias que aponta para a sua concretização (item II. 2.1.)

Conselho Pedagógico									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	F	%	f	%
9	75,0	2	16,7	-	-	1	8,3	-	-

Coordenadores de Departamento									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	F	%	f	%
3	75,0	1	25,0	-	-	-	-	-	-

**Tabela 13** - O PEA define objectivos no que respeita às competências a adquirir pelos alunos no final de cada ciclo de ensino do ensino básico (item II. 2.2)

Conselho Pedagógico									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	F	%	f	%	F	%	f	%
8	66,7	3	25,0	1	8,3	-	-	-	-

Coordenadores de Departamento									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	F	%	f	%	F	%	f	%
3	75,0	1	25,0	-	-	-	-	-	-

**Tabela 14** - O PEA é o documento estruturante de planificação da acção educativa que determina o sucesso escolar dos alunos (item II. 2.5.)

### Tabelas resultantes da análise dos questionários: Projecto Curricular do Agrupamento

Conselho Pedagógico									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
2	16,7	7	58,3	3	25,0	-	-	-	-
Coordenadores de Departamento									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2	50,0	2	50,0	-	-	-	-	-	-
Directores de Turma									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5	62,5	2	25,0	-	-	-	-	1	12,5

**Tabela 15** - O PCA confirma a orientação educativa do mesmo, explicitando os princípios os valores, as metas e as estratégias que se propõe cumprir (item II.2.15 –CP/CD – item II.2.1 - DT)

Conselho Pedagógico									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6	54,5	5	45,5	-	-	-	-	-	-
Coordenadores de Departamento									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4	100	-	-	-	-	-	-	-	-
Directores de Turma									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4	50,0	3	37,5	-	-	-	-	1	12,5

**Tabela 16** - O PCA prevê a articulação curricular dos vários ciclos do ensino básico (item II.2.18 – CP/CD – item II.2.4 -DT)

Conselho Pedagógico									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6	50,0	6	50,0	-	-	-	-	-	-
Coordenadores de Departamento									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4	100	-	-	-	-	-	-	-	-
Directores de Turma									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4	50,0	3	37,5	-	-	-	-	1	12,5

**Tabela 17** - O PCA contempla a articulação entre as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares (item II.2.19 – CP/CD – item II.2.5)

Conselho Pedagógico									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
-	-	8	72,7	3	27,3	-	-	-	-
Coordenadores de Departamento									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
-	-	4	100	-	-	-	-	-	-
Directores de Turma									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2	25,0	3	37,5	-	-	-	-	1	12,5

**Tabela 18** - O PCA é o principal documento de planificação da acção educativa (item II.2.21 – CP/CD – item II.2.7 - DT)

Conselho Pedagógico									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	8,3	9	75,0	2	16,7	-	-	-	-
Coordenadores de Departamento									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
-	-	4	100	-	-	-	-	-	-
Directores de Turma									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	12,5	3	37,5	3	37,5	1	12,5	-	-

**Tabela 19** - O PCA é o documento determinante do sucesso escolar dos alunos (item II.2.22 – CP/CD – item II.2.8 - DT)

### Tabelas resultantes da análise dos questionários: O Conselho Pedagógico

Afirmações:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
O CP coordena o cumprimento do currículo nacional	6 / 50,0	4 / 33,3	1 / 8,3	-	1 / 8,3
O CP define os critérios de avaliação dos alunos	6 / 54,5	4 / 36,4	1 / 9,1	-	-
O CP supervisiona a avaliação dos alunos	5 / 41,7	5 / 41,7	2 / 16,7	-	-
O CP supervisiona a avaliação do trabalho desenvolvido em cada uma das áreas curriculares	3 / 27,3	6 / 54,5	2 / 18,2	-	-
O CP coordena os projectos em desenvolvimento no âmbito dos programas e planos nacionais	5 / 41,7	6 / 50,0	1 / 8,3	-	-

**Tabela 20** – Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos elementos do CP (item III.1- 1-5)

Afirmações:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
O CP coordena os projectos em desenvolvimento de âmbito local	5 / 41,7	6 / 50,0	1 / 8,3	-	-
O CP monitoriza os projectos em desenvolvimento de âmbito da iniciativa do agrupamento	5 / 41,7	6 / 50,0	1 / 8,3	-	-
O CP promove a articulação curricular entre os departamentos	5 / 41,7	5 / 41,7	2 / 16,7	-	-
O CP promove a formação dos docentes	5 / 45,5	3 / 27,3	3 / 27,3	-	-
O CP supervisiona a prática pedagógica dos docentes	4 / 36,4	5 / 45,5	2 / 18,2	-	-

**Tabela 21** - Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos elementos do CP (item III.1- 6-10)

Afirmações:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
As opiniões dos elementos do CP são tidas em consideração	6 / 50,0	6 / 50,0	-	-	-
As relações de trabalho caracterizam-se por interesses individuais	1 / 8,3	-	10 / 83,3	1 / 8,3	-
O CP decide sobre as grandes opções pedagógicas	5 / 41,7	7 / 58,3	-	-	-
O CP tem uma constituição equilibrada	5 / 45,5	5 / 45,5	1 / 9,1	-	-
O CP respeita os interesses dos alunos	7 / 58,3	5 / 41,7	-	-	-

**Tabela 22** - Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos elementos do CP (item III.1- 11-15)

Afirmações:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
O CP está em sintonia com as outras estruturas intermédias	5 / 45,5	4 / 33,3	2 / 18,2	-	-
O CP reúne as vezes necessárias	8 / 66,7	4 / 33,3	-	-	-
O CP é essencial na gestão curricular.	8 / 72,7	3 / 27,7	-	-	-
O CP é essencialmente um órgão de decisão em matérias de gestão curricular.	3 / 27,3	4 / 36,4	3 / 27,3	-	1 / 9,1

**Tabela 23** - Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos elementos do CP (item III.1-16- 19)

Afirmações:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
O CP define e aprova os critérios de avaliação dos alunos.	7 / 58,3	3 / 25,0	2 / 16,7	-	-
O CP monitoriza o currículo através da supervisão.	5 / 41,7	4 / 33,3	3 / 25,0	-	-
O CP fomenta o envolvimento de todos na gestão curricular.	5 / 41,7	5 / 41,7	2 / 16,7	-	-
O CP planifica toda a acção educativa.	5 / 50,0	1 / 10,0	4 / 40,0	-	-
O CP elabora e implementa o currículo	-	4 / 36,4	6 / 54,5	-	1 / 9,1
O CP apenas aprova as propostas dos departamentos curriculares.	-	2 / 16,7	9 / 75,0	1 / 8,3	-

**Tabela 24** - Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos elementos do CP (item III.1-21-28)

### Tabelas resultantes da análise dos questionários: Os Coordenadores de Departamento

Afirmações:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
O DC coordena o cumprimento do currículo nacional	3 / 75,0	1 / 25,0	-	-	-
O DC promove a realização de actividades de enriquecimento curricular	2 / 25,0	2 / 25,0	-	-	-
O DC promove colaboração entre docentes na avaliação das actividades das turmas	2 / 66,7	1 / 33,3	-	-	-
O DC propõe medidas destinadas a melhorar as aprendizagens	2 / 50,0	2 / 50,0	-	-	-
O DC propõe metas para a melhoria dos resultados escolares	3 / 75,0	1 / 25,0	-	-	-
O DC reflecte sobre os resultados escolares por disciplina	3 / 75,0	1 / 25,0	-	-	-

**Tabela 25** - Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos CDC (item III.1. 1-6)

Afirmações:		Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
		f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
O DC fomenta o trabalho colaborativo entre os docentes no sentido de:	a) Elaborar a planificação	3 / 75,0	1 / 25,0	-	-	-
	b) Produzir materiais pedagógico-didácticos	3 / 75,0	1 / 25,0	-	-	-
	c) Construir instrumentos diversificados de avaliação	3 / 75,0	1 / 25,0	-	-	-
	d) Articular com o Conselho Pedagógico	3 / 75,0	1 / 25,0	-	-	-
O CDC superintende o cumprimento do currículo nacional		3 / 75,0	1 / 25,0	-	-	-
O CDC coordena e supervisiona toda a acção educativa dos docentes afectos ao departamento		2 / 50,0	2 / 50,0	-	-	-

**Tabela 26** - Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos CDC (item III.1. 7-9)

Afirmações:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
O CDC articula com as outras estruturas intermédias	3 / 75,0	1 / 25,0	-	-	-
O CDC promove a definição de critérios de avaliação das aprendizagens	3 / 75,0	1 / 25,0	-	-	-
O CDC promove a participação activa de todos os docentes, nas reuniões de departamento	3 / 75,0	1 / 25,0	-	-	-

**Tabela 27** - Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos CDC (item III.1. 11-13)

Afirmações:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
O CDC tem em consideração as opiniões dos professores do departamento	1 / 33,0	1 / 33,0	-	-	1 / 33,0
O CDC apresenta propostas ao CP, no sentido da promoção do sucesso escolar dos alunos	3 / 75,0	1 / 25,0	-	-	-
O CDC exerce uma função exigente	2 / 50,0	2 / 50,0	-	-	-

**Tabela 28** - Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos CDC (item III.1. 16-19)

Afirmações:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
O CDC promove o trabalho partilhado entre docentes	3 / 75,0	1 / 25,0	-	-	-
O CDC monitoriza o currículo através da supervisão, colaboração, coordenação e liderança	2 / 50,0	2 / 50,0	-	-	-
O CDC promove a articulação com as áreas disciplinares que integram o Departamento	3 / 75,0	1 / 25,0	-	-	-
O CDC sente que existem lacunas legais para exercer o cargo com mais autonomia	-	2 / 50,0	1 / 25,0	-	1 / 25,0

**Tabela 29** - Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos CDC (item III.1. 21-30)

**Tabelas resultantes da análise dos questionários: O Conselho de Turma / Director de Turma**

Afirmações:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
O CT coordena a análise da situação da turma	7 / 77,8	2 / 22,2	-	-	-
O CT coordena a planificação das actividades dos alunos na sala de aula	1 / 11,1	4 / 44,4	4 / 44,4	-	-
O CT coordena a planificação das actividades das áreas curriculares não disciplinares.	2 / 22,2	4 / 44,4	2 / 22,2	1 / 11,1	-
O CT coordena a articulação horizontal interdisciplinar entre anos de escolaridade	1 / 11,1	1 / 11,1	4 / 44,4	2 / 22,2	1 / 11,1

**Tabela 30** - Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos DT's (item III.1. 1-5)

Afirmações:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
O CT coordena a articulação vertical entre ciclos de escolaridade	1 / 11,1	1 / 11,1	4 / 44,4	2 / 22,2	1 / 11,1
O CT coordena a transdisciplinaridade	1 / 11,1	5 / 55,6	1 / 11,1	1 / 11,1	1 / 11,1
O CT coordena a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica	3 / 33,3	4 / 44,4	2 / 22,2	-	-
O CT coordena a promoção da articulação com os serviços especializados de apoio educativo	2 / 22,2	4 / 44,4	3 / 33,3	-	-
O CT coordena o trabalho colaborativo entre docentes	1 / 11,1	7 / 77,8	1 / 11,1	-	-

**Tabela 31** - Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos DT's (item III.1. 6-10)

Afirmações:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
O CT elabora todos os relatórios da análise dos resultados escolares	1 / 12,5	4 / 50,0	3 / 37,5	-	-
Todos os elementos participam activamente na vida escolar dos alunos da turma	2 / 22,2	7 / 77,8	-	-	-
Todos os professores participam activamente na construção do PCT	6 / 66,7	2 / 22,2	-	-	-

**Tabela 32** - Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos DT's (item III.1. 11-15)

Afirmações:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
O DT promove o trabalho plural e partilhado entre docentes.	6 / 66,7	3 / 33,3	-	-	-
O DT monitoriza o currículo através da supervisão, colaboração, coordenação e liderança.	4 / 44,4	4 / 44,4	1 / 11,1	-	-
O DT fomenta o envolvimento de todos na planificação e gestão curricular	4 / 50,0	4 / 50,0	-	-	-

**Tabela 33** - Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos DT's (item III.1.33-35)

Afirmações:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
O cargo de DT fomenta o prestígio pessoal entre os pares	1 / 12,5	1 / 12,5	2 / 25,0	2 / 25,0	2 / 25,0
O Cargo de DT é um meio de beneficiar da redução do horário de trabalho	-	1 / 11,1	4 / 44,4	4 / 44,4	-
O DT tem uma função motivadora	4 / 50,0	3 / 37,5	1 / 12,5	-	-
O DT exerce um cargo autónomo	1 / 12,5	1 / 12,5	4 / 50,0	2 / 25,0	-
A acção do DT é o meio de comunicação/informação privilegiada junto dos Encarregados de Educação	7 / 87,5	1 / 12,5	-	-	-

**Tabela 34** - Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos DT's (item III.1. 38-43)

**Tabelas resultantes da análise dos questionários: Os DT's e os Projectos  
Curriculares de Turma**

Afirmações:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
Todos os professores articulam para a elaboração do PCT	4 / 44,4	4 / 44,4	1 / 11,1	-	-
As acções de formação correspondem às necessidades dos professores para elaboração do PCT	1 / 12,5	1 / 12,5	3 / 37,5	1 / 12,5	2 / 25,0
O PCT resulta de um trabalho partilhado por todos os elementos	3 / 33,3	5 / 55,6	-	-	1 / 11,1

**Tabela 35** - Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos DT's (item III.1. 16-20)

Afirmações:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
Ao longo do ano lectivo o PCT é alvo de reformulações no sentido de o adaptar às dificuldades dos alunos	4 / 44,4	4 / 44,4	-	-	1 / 11,1
A implementação dos planos de recuperação no final do 1º Período foi a estratégia mais adequada para a promoção do sucesso escolar	2 / 22,2	4 / 44,4	2 / 22,2	1 / 11,1	-

**Tabela 36** - Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos DT's (item III.1. 21-22)

**Tabelas resultantes da análise dos questionários: Os DT's e os Planos de Recuperação**

Afirmações:		Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
		f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
A Escola dispõe de recursos físicos e humanos para a adoção das seguintes modalidades, para os alunos com planos	a) Diferenciação pedagógica	1 / 11,1	5 / 55,6	2 / 22,2	1 / 11,1	-
	b) Actividades complementares	1 / 11,1	4 / 44,4	2 / 22,2	1 / 11,1	1 / 11,1
	c) Realização de trabalho individual	1 / 11,1	5 / 55,6	2 / 22,2	1 / 11,1	-
	d) Tutoria	1 / 11,1	2 / 22,2	4 / 44,4	1 / 11,1	1 / 11,1
	e) Actividades em sala de estudo	1 / 11,1	6 / 66,7	2 / 22,2	-	-
	f) Apoio pedagógico acrescido	1 / 11,1	7 / 77,8	1 / 11,1	-	-
	g) Actividades de enriquecimento curricular	1 / 11,1	5 / 55,6	3 / 33	-	-
A elaboração e implementação dos planos têm resultados eficazes na promoção do sucesso escolar dos alunos		2 / 22,2	4 / 44,4	1 / 11,1	1 / 11,1	1 / 11,1
A análise dos resultados obtidos pela implementação dos planos dá origem a processos de regulação das estratégias encetadas.		1 / 11,1	5 / 55,6	1 / 11,1	-	2 / 22,2

**Tabela 37** - Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos DT's (item III.1. 23-25)

Afirmações:		Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
		f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
Os docentes envolvidos na aplicação dos planos têm a formação adequada ao nível de:	a) Formação inicial	1 / 12,5	3 / 37,5	-	-	4 / 50,0
	b) Formação interna	-	2 / 25,0	1 / 12,5	-	5 / 62,5
	c) Formação externa	-	3 / 37,5	-	-	5 / 62,5
Para além dos planos a Escola dispõe da autonomia necessária para a implementação de outras estratégias para a promoção do sucesso escolar, pela optimização de:	a) Recursos humanos	2 / 25,0	3 / 37,5	2 / 25,0	1 / 12,5	-
	b) Recursos logísticos	1 / 14,3	3 / 42,9	1 / 14,3	1 / 14,3	1 / 14,3
	c) Formação específica	1 / 14,3	2 / 28,6	2 / 28,6	1 / 14,3	1 / 14,3

**Tabela 38** - Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos DT's (item III.1. 26-27)

Afirmações:		Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem Opinião
		f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
Os docentes aplicadores dos planos encontram constrangimentos ao nível de:	a) Envolvimento dos EE	1 / 12,5	4 / 50,0	1 / 12,5	1 / 12,5	1 / 12,5
	b) Articulação entre docentes	-	1 / 12,5	4 / 50,0	2 / 25,0	1 / 12,5
	c) Coordenação e supervisão	-	1 / 12,5	3 / 37,5	2 / 25,0	2 / 25,0
Os Planos de Acompanhamento implementados foram adequados		1 / 12,5	5 / 62,5	2 / 25,0	-	-
Os Planos de Acompanhamento implementados revelaram-se uma medida favorável ao sucesso		2 / 25,0	4 / 50,0	2 / 25,0	-	-

**Tabela 39** - Grau de concordância ou discordância relativamente às respostas dos DT's (item III.1. 28-30)

**Tabelas resultantes da análise dos questionários: constrangimentos da  
acção da Gestão Intermédia**

<b>Conselho Pedagógico</b>									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
-	-	3	25,0	8	66,7	1	8,3	-	-
<b>Coordenadores de Departamento</b>									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
-	-	1	25,0	3	75,0	-	-	-	-
<b>Directores de Turma</b>									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	12,5	2	25,0	4	50,0	1	12,5	-	-

**Tabela 40** - As relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo (item II.2.31 – CP/CD – item II.2.17 - DT)

<b>Conselho Pedagógico</b>									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	F	%	f	%	f	%	F	%
1	8,3	1	1,83	7	58,3	3	25,0	-	-
<b>Coordenadores de Departamento</b>									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	F	%	f	%	f	%	F	%
1	25,0	3	75,0	-	-	-	-	-	-

**Tabela 41** - Apenas as estruturas intermédias de gestão curricular participam na elaboração do PEA (item II.2.10)

Conselho Pedagógico									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	F	%	f	%	f	%	F	%
2	16,7	5	41,7	4	33,3	1	8,3	-	-
Coordenadores de Departamento									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	F	%	f	%	f	%	F	%
4	100	-	-	-	-	-	-	-	-

**Tabela 42** - O horário de trabalho limita a participação na elaboração do PEA (item II.2.13)

Conselho Pedagógico									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	F	%	f	%	f	%	F	%
4	33,3	3	25,0	4	33,3	-	-	1	8,3
Coordenadores de Departamento									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	F	%	f	%	f	%	F	%
4	100	-	-	-	-	-	-	-	-

**Tabela 43** - As acções de formação correspondem às necessidades dos professores para elaboração do PEA (item II.2.14)

Conselho Pedagógico									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
-	-	3	25,0	6	50,0	1	8,3	2	16,7
Coordenadores de Departamento									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
-	-	-	-	4	100	-	-	-	-
Directores de Turma									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	12,5	1	12,5	4	50,0	1	12,5	1	12,5

**Tabela 44** - As acções de formação correspondem às necessidades dos professores para elaboração do PCA (item II.2.28 – CP/CD – item II.2 - DT )

<b>Conselho Pedagógico</b>									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
-	-	3	25,0	6	50,0	1	8,3	2	16,7
<b>Coordenadores de Departamento</b>									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
-	-	4	100	-	-	-	-	-	-
<b>Directores de Turma</b>									
Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Sem Opinião	
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	12,5	4	50,0	2	25,0	1	12,5	-	-

**Tabela 45** - Existem espaços e tempos destinados ao trabalho em comum (item II.2.30 – CP/CD – item II.2.16 -DT)

## Cumprimento ou não cumprimento dos conteúdos programáticos – 1.º período

Cumprimento ou não cumprimento dos conteúdos programáticos Despacho n.º 19117/2008, de 17 de Julho 2.º CEB - 1.º período									
Ano/Turma	DISCIPLINAS								
	L.P.	L. I.	Mat.	C.N.	H.G.P.	E.V.T.	Ed. Física	Ed. Musical	E.M.R.C
5º A	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
5º B	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
5º C	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
5º D	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
5º E	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

**Não cumprimento dos conteúdos programáticos:**

→ 5ºA e 5ºC - Na disciplina de **Matemática** não foram leccionados o conteúdo programático: “Perímetros e Áreas”. **Fundamentação:** “Colocação tardia da docente em substituição da professora Maria Lina Guimarães”. **Estratégias para cumprir o conteúdo não leccionado:** “Utilização da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado como compensação e realização de fichas formativas”.

→ 5ºB - Na disciplina de **Matemática** não foi leccionado o conteúdo programático: “ Perímetros e Áreas”. **Fundamentação:** “Aposentação da docente”. **Estratégias para cumprir os conteúdos não leccionados:** “Utilização da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado”.

→ 5ºD - Na disciplina de **Matemática** não foi leccionado o conteúdo programático: “Perímetros e Áreas”. **Fundamentação:** “Doença”. **Estratégias para cumprir o conteúdo não leccionado:** “Utilização da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado como compensação e realização de fichas formativas”.

→ 5ºA, 5ºC e 5ºD - Na disciplina de **Ciências da Natureza** não foi leccionado o capítulo “Locomoção e Alimentação dos Animais”. **Fundamentação:** “Doença”. **Estratégias para cumprir os conteúdos não leccionados:** “ Simplificação dos conteúdos programáticos”.

## Cumprimento ou não cumprimento dos conteúdos programáticos – 2.º período

Cumprimento ou não cumprimento dos conteúdos programáticos									
Despacho n.º 19117/2008, de 17 de Julho									
2.º CEB - 2.º período									
DISCIPLINAS									
Ano/Turma	L.P.	L. I.	Mat.	C.N.	H.G.P.	E.V.T.	Ed. Física	Ed. Musical	E.M.R.C
5º A	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
5º B	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
5º C	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
5º D	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
5º E	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

**Não cumprimento dos conteúdos programáticos:**

→ **5ºA** - Na disciplina de **Matemática** não foi leccionado: “Posição relativa de duas rectas no plano: ângulos e triângulos”. **Fundamentação:** “Colocação tardia da docente em substituição da professora”. **Estratégias para cumprir o conteúdo não leccionado:** “Simplificação dos conteúdos a leccionar e apoio aos alunos com mais dificuldades, na sala de estudo”.

→ **5ºB** - Na disciplina de **Matemática** não foi leccionado: “Posição relativa de duas rectas no plano: ângulos e triângulos”. **Fundamentação:** “Atraso na colocação do professor”. **Estratégias para cumprir o conteúdo não leccionado:** “Utilização da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado”.

→ **5ºC** - Na disciplina de **Matemática** não foi leccionado: “Posição relativa de duas rectas no plano: ângulos e triângulos”. **Fundamentação:** “Este atraso foi consequência dos alunos estarem sem aulas, durante a colocação do novo professor”. **Estratégias para cumprir o conteúdo não leccionado:** “Utilização da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado sempre que necessário para a resolução de fichas de trabalho e simplificação dos conteúdos”.

→ **5ºD** - Na disciplina de **Matemática** não foi leccionado: “Posição relativa de duas rectas no plano: ângulos e triângulos”. **Fundamentação:** “Tempo lectivo gasto a impor ordem na sala de aula, devido a alguns elementos da turma que perturbam o normal funcionamento da aula e existência de vários alunos com falta de autonomia no momento da aplicação dos conhecimentos adquiridos.” **Estratégias para cumprir o conteúdo não leccionado:** “Utilização da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado sempre que necessário para a elaboração de fichas de trabalho e simplificação dos conteúdos”.

→ **5ºC e 5ºD** - Na disciplina de **Ciências da Natureza** não foi leccionado o capítulo “Plantas sem flor”. **Fundamentação:** “O número de aulas não foi suficiente para colmatar todas as dificuldades sentidas ao longo do segundo período. Também devido a alguns elementos da turma, que perturbam o trabalho da mesma, levaram a que esta tivesse dificuldade em concentrar-se para a realização das actividades da sala de aula.” **Estratégias para cumprir os conteúdos não leccionados:** “Utilização da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado sempre que necessário para a elaboração de fichas de trabalho e simplificação dos conteúdos”

**Cumprimento ou não cumprimento dos conteúdos programáticos – 3.º período**

<b>Cumprimento ou não cumprimento dos conteúdos programáticos</b>									
Despacho n.º 19117/2008, de 17 de Julho									
2.º CEB - 3.º período									
Ano/Turma	DISCIPLINAS								
	L.P.	L. I.	Mat.	C.N.	H.G.P.	E.V.T.	Ed. Física	Ed. Musical	E.M.R.C
<b>5º A</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>5º B</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>5º C</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>5º D</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>5º E</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<p>→ 5ºA - Cumprimento dos conteúdos programáticos.</p> <p>→ 5ºB - Cumprimento dos conteúdos programáticos.</p> <p>→ 5ºC - Cumprimento dos conteúdos programáticos.</p> <p>→ 5ºD - Cumprimento dos conteúdos programáticos.</p>									